

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ**

Збірник наукових праць

**Педагогічна освіта:
теорія і практика**

Випуск 14

**м. Кам'янець-Подільський
2013**

УДК 371 (082)

ББК 74я43

П-24

Редакційна колегія:

Березівська Л.Д., доктор педагогічних наук, професор;

Вашуленко М.С., дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор;

Величко Л.П., доктор педагогічних наук, професор;

Головко М.В., кандидат педагогічних наук, провідний науковий співробітник Інституту педагогіки НАПН України;

Дічек Н.П., доктор педагогічних наук, професор;

Калініна Л.М., доктор педагогічних наук, професор;

Каньоса П.С., кандидат філологічних наук, професор (головний редактор);

Карпалюк В.С., кандидат філологічних наук, професор;

Кеба О.В., доктор філологічних наук, професор;

Конет І.М., доктор фізико-математичних наук, професор;

Мадзігон В.М., дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор;

Миронова С.П., доктор педагогічних наук, професор;

Печенюк М.А., кандидат педагогічних наук, професор (відповідальний секретар);

Попова Л.Б., кандидат педагогічних наук, доцент (заступник головного редактора);

Топузов О.М., доктор педагогічних наук, професор;

Урсу Н.О., доктор мистецтвознавства, професор.

Рекомендовано вченою радою Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (протокол № 9 від 20.05.2013 р.)

Рекомендовано вченою радою Інституту педагогіки НАПН України (протокол № 9 від 27.06.2013 р.)

Збірник наукових праць включено до Переліку наукових фахових видань України з педагогічних наук (Постанова Президії ВАК України від 26.05.2010р. №1-05/4)

Свідчення про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації Серія КВ № 15071-3643Р "Збірник наукових праць "Педагогічна освіта: теорія і практика" 24.04.2009р.

Педагогічна освіта: теорія і практика. Збірник наукових праць / П-24 Кам'янець-Подільський національний університет ім. І. Огієнка; гол. ред. Каньоса П.С. – Випуск 14 – Кам'янець-Подільський: КПНУ – 2013. – 376 с.

У науковому збірнику представлено статті сучасних досліджень у галузі вищої освіти, старшої, основної, початкової школи та дошкілля.

Для науковців, учителів, студентів.

УДК 371 (082)

ББК 74я43

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ПЕДАГОГІКА

<i>Абдуллин А. Г., Абдуллина Д. Р., Иоголевич Н. И.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРИРОДА ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ	8
<i>Алексеев О. М.</i> ДИСТАНЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ЗМІШАНОМУ НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ МАШИНОБУДІВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	14
<i>Балабуст Н.Ю.</i> МІСЦЕ І РОЛЬ ДОМАШНЬОГО НАВЧАННЯ В ОСВІТНІЙ СФЕРІ ПОДІЛЬСЬКОЇ ГУБЕРНІЇ (XIX – ПОЧАТОК XX ст.)	18
<i>Беата А. З.</i> СОЦІАЛЬНА ПРОФІЛАКТИКА ЩОДО ПРОБЛЕМ НАРКОМАНІЇ – МІСЦЕ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В ПРЕВЕНТИВНИХ ДІЯХ.....	28
<i>Белякова И. В., Кожушкова Н. В.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УПРАВЛЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ УЧАЩИХСЯ	33
<i>Боднарчук Т. В.</i> МОДЕЛІ БІЛІНГВАЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА ЇХ ФУНКЦІОНУВАННЯ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ.....	37
<i>Вонсович В. П.</i> АЛГОРИТМ САМОПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ З ЕТНОПЕДАГОГІКИ	42
<i>Герасимова І. Г.</i> АНДРАГОГІЧНІ ВИМІРИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ВИПУСКНИКІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	47
<i>Головко М.В.</i> ПЕРЕДУМОВИ СТАНОВЛЕННЯ ШКІЛЬНОЇ ФІЗИЧНОЇ ОСВІТИ В ПЕРІОД РОЗБУДОВИ ЄДИНОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ (1917-1920 рр.)	52
<i>Горбатюк О. В.</i> ОКРЕМІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ В УКРАЇНІ У ДВАДЦЯТИХ РОКАХ XX СТОЛІТТЯ.....	56
<i>Горук Н. М.</i> ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ЖІНОК У США.....	60
<i>Гук С. В.</i> ПРОФЕСІЙНІ ФУНКЦІЇ ФАХІВЦЯ З ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ	66
<i>Казанішена Н. В.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ДО ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ	71
<i>Катревич Л. В.</i> ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНІ ВИМОГИ ДО МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН У СИСТЕМІ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ.....	76
<i>Кендзьор П. І.</i> ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ВИМІРУ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ	80

<i>Ковтун Т. І.</i> МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	86
<i>Кришмарел В. Ю.</i> МЕТОДИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПІДРУЧНИКІВ З ПРЕДМЕТІВ ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО СПРЯМУВАННЯ	93
<i>Кудашкіна О. З.</i> РОЛЬ ТА ФУНКЦІЇ СОЦІАЛЬНОГО ЕТАПУ ПРОГРАМИ КІБЕРСОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ	99
<i>Кучинська І. О.</i> ЛОГІКО-СТРУКТУРНА МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ІДЕЙ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ У ВІТЧИЗНЯНИЙ СУСПІЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ	104
<i>Лопухівська А.В.</i> СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ	107
<i>Опанасенко В. П.</i> РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ У СТРУКТУРІ АУДИТОРНИХ ЗАНЯТЬ ЗІ СПЕЦДИСЦИПЛІН	112
<i>Романюк І. М.</i> ДОСВІД ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ВИХОВАННЯ У ЗБРОЙНИХ СИЛАХ РОСІЙСЬКОЇ ФЕДЕРАЦІЇ	118
<i>Ромащенко І. В.</i> ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ВИРІШАЛЬНИЙ ФАКТОР ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ	123
<i>Сіренко М. В.</i> ІСТОРИЧНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНИХ ПІДХОДІВ ДО З'ЯСУВАННЯ СОЦІАЛЬНО- ТА КУЛЬТУРОТВОРЧИХ ФУНКЦІЙ МАТЕРИНСТВА	129
<i>Татаринов. С.Й., Бойко Р.О.</i> ВИДАТНІ ПЕДАГОГИ БАХМУТА У ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.	136
<i>Тишик І. С.</i> МІЖЕТНІЧНА ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ІСТОРІЇ	140
<i>Ткаченко І. В.</i> ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ У ЛІТНІХ ДИТЯЧИХ ОЗДОРОВЧИХ ЦЕНТРАХ	145
<i>Чепурна В. О.</i> ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАГІСТРІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	149
<i>Черток Л. П.</i> ВПРОВАДЖЕННЯ МІЖКУЛЬТУРНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМУ ВИЩОЇ ТА НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ШВЕЙЦАРІЇ	154
<i>Чухно Л. А.</i> СТАНОВЛЕННЯ ПРАВОВОЇ І НОРМАТИВНОЇ БАЗИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ОБДАРОВАНИХ СТУДЕНТІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ НІМЕЧЧИНИ..	159
<i>Шарата Н. Г.</i> СИСТЕМНИЙ ПІДХІД В УПРАВЛІННІ ІННОВАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	164

<i>Beata A. Zięba, Adelina Zięba</i> PROBLEMY FUNKCJONOWANIA SPOŁECZNEGO RODZIN WIELODZIETNYCH (FUNCTIONING AND SOCIAL PROBLEMS OF LARGE FAMILIES).....	170
<i>Marek Paluch</i> WYKORZYSTANIE KULTURY W PROCESIE WYCHOWANIA I TERAPII PEDAGOGICZNEJ	174
<i>Urszula Gruca- Miqsik</i> ETHICAL AND MORAL ASPECTS OF CARE AND UPBRINGING IN FAMILY	179

РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

<i>Горюх Г. В.</i> ТВОРИ ЛІНИ КОСТЕНКО В КОНТЕКСТІ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ	186
<i>Карпенко Г. П.</i> ЛОГІСТИЧНІ ТЕРМІНОЛОГІЧНІ СТУДІЇ В УКРАЇНІ	191
<i>Лінінська І. О.</i> ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ ТА ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ ШИРОКОГО ПРОФІЛЮ В УКРАЇНІ: ІСТОРІЯ І СУЧАСНІСТЬ	196
<i>Орлова І. О.</i> З ДОСВІДУ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	201
<i>Очеретна Н. Д.</i> ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ДІЛОВИХ ІГОР У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	206
<i>Собчинская С. А., Макарова О. В.</i> МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ В ПЕРЕГРУЖЕННОМ ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ	210
<i>Сушко З. М., Бобир Ж. М.</i> ФОРМУВАННЯ УМІНЬ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ХОДІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	214

РОЗДІЛ 3. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

<i>Вітер С. А.</i> МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ.....	219
<i>Кулішов В. С.</i> РІВЕНЬ ЕКОНОМІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ.....	224
<i>Мельник Ю. С.</i> ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ УЧНІВ РОЗВ'ЯЗУВАТИ ПРИКЛАДНІ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ЗАДАЧІ З ФІЗИКИ.....	230
<i>Свириденко О. О.</i> РУХОВА АКТИВНІСТЬ ЯК ЗАПОРУКА ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ.....	236
<i>Середня С. С.</i> МІСЦЕ ТА ЗНАЧЕННЯ МОРАЛЬНО-ВОЛЬОВИХ ЯКОСТЕЙ У ПРОФЕСІОГРАМІ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ	240

<i>Слатвінська О. А.</i> ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ	245
<i>Хом'юк І. В.</i> ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ МАТЕМАТИЧНОЇ СТАТИСТИКИ В ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ	250
РОЗДІЛ 4. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН	
<i>Аліксійчук О. С.</i> ЗНАЧЕННЯ ШКІЛЬНОЇ БІБЛІОТЕКИ (МЕДІАТЕКИ) У ПРОЦЕСІ ОПАНУВАННЯ УЧНЯМИ 9-11 КЛАСІВ КУРСУ «ХУДОЖНЯ КУЛЬТУРА»	257
<i>Волошина Л. Г.</i> ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ІНФОРМАТИЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ МУЗИЧНОГО ПРОФІЛЮ НАВЧАННЯ	262
<i>Карташова Ж. Ю.</i> СУТНІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА ІНТЕГРАТИВНИХ ПРОЦЕСІВ У СУЧАСНІЙ НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ.....	268
<i>Кузик В. В.</i> «ЩЕДРИК» : АНАЛІЗ – STRETТА.....	277
<i>Лабунець В. М.</i> ДОПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ	280
<i>Маринін І. Г.</i> ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ВІТЧИЗНЯНОГО АКОРДЕОННО- БАЯННОГО ВИКОНАВСТВА (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ- ПОЧАТОК ХХІ ст.)	286
<i>Мартинюк Л. В.</i> ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ХОРОВИХ МІНІАТЮР М.ЛЕОНТОВИЧА (КУРС «ХОРОВИЙ КЛАС ТА ПРАКТИКУМ РОБОТИ З ХОРОМ»)	291
<i>Мартинюк Т. В.</i> НАЦІОНАЛЬНА СВОЄРІДНІСТЬ ХОРОВОЇ МУЗИКИ МИКОЛИ ЛЕОНТОВИЧА.....	296
<i>Олійник В. Ф.</i> ПРОБЛЕМА МОТИВАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ...300	
<i>Прядко О. М.</i> РОЗВИТОК УКРАЇНСЬКОЇ ВОКАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ	305
<i>Сверлюк Я. В.</i> ВІТЧИЗНЯНЕ ДИРИГЕНТСЬКО-ОРКЕСТРОВЕ МИСТЕЦТВО В КОНТЕКСТІ КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНИХ ПОДІЙ	311
<i>Ситник Т. М.</i> АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ СПІВАКІВ....	315
<i>Совік Т. В.</i> ВИКОРИСТАННЯ ТВОРІВ МИКОЛИ ЛЕОНТОВИЧА НА ЗАНЯТТЯХ З «МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І ОСНОВ ХОРЕОГРАФІЇ З МЕТОДИКОЮ ВИКЛАДАННЯ» ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ НАВЧАННЯ	319

<i>Федорчук В. В.</i> ДІАЛОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ.....	323
<i>Чайка М. М., Чайка С. В.</i> ВИХОВНІ ОСОБЛИВОСТІ УКРАЇНСЬКОЇ НАРОДНОЇ ПІСНІ.....	328
<i>Яропуд З. П., Печенюк М. А.</i> ШИРОКИЙ СПЕКТР ДІЯЛЬНОСТІ ЛЕСІ ДИЧКО	332
РОЗДІЛ 5. МЕТОДИКА ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ І ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ	
<i>Біляковська О. О.</i> КОНТРОЛЬНО-ОЦІНЮВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧИТЕЛЯ: ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ.....	336
<i>Васильєва С. А.</i> ДО ХАРАКТЕРИСТИКИ ПОНЯТІЙНО-КАТЕГОРІАЛЬНОГО АПАРАТУ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ «РОЗВИТОК ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ РІЗНИХ ТИПІВ У СИСТЕМІ ОСВІТИ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА XX СТ.-ПОЧАТОК XXI СТ.)».....	341
<i>Галаманжук Л. Л.</i> ХАРАКТЕРИСТИКА ЧИННИКІВ, ЩО ВИЗНАЧАЮТЬ НЕСТИМУЛЬОВАНИЙ РОЗВИТОК МОТОРНОЇ ФУНКЦІЇ ДІТЕЙ У ДОШКІЛЬНИЙ ПЕРІОД	346
<i>Курінна С. М.</i> АНАЛІЗ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ-СИРОТАМИ В ДИТЯЧОМУ БУДИНКУ	352
<i>Макарова В. О.</i> РОЗВИТОК ДОПИТЛИВОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	358
<i>Пушкар Л. В.</i> МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	362
<i>Рібицун Ю. В.</i> ВИДИ ЛОГОПЕДИЧНОГО МАСАЖУ В РОБОТІ З ДІТЬМИ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ	368
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	373

РОЗДІЛ 1 ПЕДАГОГІКА

УДК 159.923.2

Абдуллин А. Г., Абдуллина Д. Р., Иоголевич Н. И.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРИРОДА ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ

В статье содержатся теоретические аспекты изучения психологической природы ценностных ориентаций личности. Анализируются понятия «ценностные ориентации, ценности, жизненные ценности, личностные ценности, субъективные ценности, ценностные предпочтения». Выделяются основные характеристики и функции ценностных ориентаций личности.

Ключевые слова: *ценностные ориентации, ценности, жизненные ценности, личностные ценности, субъективные ценности, ценностные предпочтения.*

В психологии вместе с понятием ценностные ориентации используют и ряд таких понятий, как *ценности, жизненные ценности, личностные ценности, субъективные ценности, ценностные предпочтения*. Самое широкое из вышеперечисленных понятий – это понятие **ценности**. Во-первых, оно обозначает как общественные, так и личностные ценности. А во-вторых, это атрибут как объекта, так и субъекта. Все остальные перечисленные понятия относятся к субъекту. Ценность трактуют как особое системное качество предметов и явлений, выделяя в нем две стороны – на полюсе объекта и на полюсе субъекта. На полюсе объекта – это атрибут ценностности, заключенный в сущности объективно существующих предметов, событий, идей, свойств материальных и духовных предметов, независимо от субъективных оценок людей.

На полюсе субъекта – это значимость (ценностность предмета, события, идеи и т.д.) для конкретного индивида в виде переживания ценности, а также рационального постижения её в процессе решения «задач на ценность» или сложного процесса принятия и освоения ценностей (называемого интериоризацией, идентификацией, интернализацией).

Проблема трансформации общественных, общечеловеческих ценностей в личностные, «утверждения» их в индивидуальном сознании – одна из фундаментальных проблем человеческого существования. Культура задает систему ценностных представлений, регулирующих индивидуальное и социальное поведение человека, служит базой для постановки и осуществления познавательных, практических и личностных задач. По единодушному мнению теологов, философов и психологов, усвоение общечеловеческих ценностей несводимо к безличному знанию: оно есть не только знание, но и отношение, возникающее в реальных жизненных связях субъекта с окружающим миром. Присвоенные индивидом общечеловеческие ценности в отечественной психологии обозначаются понятием **личностные ценности** или «субъективные ценности», которые Д.А. Леонтьев определяет как «консервированные» отношения личности с миром, отражающие инвариантные аспекты общечеловеческого опыта [6].

Б.С. Братусь считает, что личностные ценности – это осознанные, «отрефлексированные» наиболее общие смысловые образования [2].

Понятие **ценностные ориентации** популярно больше в прикладных, чем в теоретических исследованиях, и определяется как направленность личности на определенные ценности. Понятие **ценностные предпочтения**, по сути, тождественно понятию **ценностные ориентации**, и то и другое может рассматриваться как индикаторы личностных ценностей. В социо-

логических, аксиологических исследованиях используется понятие **жизненные ценности**, которое трактуется как ценности, определяющие жизненный путь личности на достаточно больших отрезках биографии.

По мнению М. Рокич [12], ценности личности характеризуются следующими общими признаками:

- истоки ценностей – в культуре, обществе и личности;
- влияние ценностей прослеживается практически во всех социальных феноменах;
- общее число ценностей, являющихся достоянием человека, сравнительно невелико;
- все люди обладают одними и теми же ценностями, но в различной степени;
- ценности организованы в системы и упорядочены по степени важности;
- ценности – это понятия или убеждения;
- ценности имеют отношение к желательным конечным состояниям или поведению;
- ценности имеют ситуативный характер;
- они управляют выбором или оценкой поведения, событий.

По своему функциональному значению ценности личности могут быть разделены на две основные группы: терминальные и инструментальные (ценности-цели и ценности-средства). В зависимости от направленности на личностное развитие или на сохранение гомеостаза, ценности могут быть разделены на высшие (ценности развития) и регрессивные (ценности сохранения). Все вышеперечисленные ценности могут соответствовать разным уровням или стадиям личностного развития и проявляться в разных сферах жизни личности.

Психологический анализ феномена ценностных ориентаций личности выявляет их многостороннюю сущность, прежде всего, в единстве следующих основных характеристик.

1. Субъективность ценностных ориентаций. Ценностные ориентации – это субъективная (психологическая) характеристика. Ценностные ориентации представляют собой результат отражения, осмысления, переживания и оценки личностью предметов и явлений окружающей действительности.

2. Структурность ценностных ориентаций личности. Как отмечает Б.Ф. Ломов, «в процессе жизни в обществе у каждого индивида формируется сложнейшая – многомерная, многоуровневая и динамическая – система субъективно-личностных отношений» [7]. Являясь многомерной и многоплановой, сфера ценностного сознания личности включает различные по происхождению компоненты. Приведем несколько примеров рассмотрения ценностных ориентаций личности как структурного образования.

Ценностные ориентации обладают определенной структурой. Первичным модальным компонентом этой структуры является когнитивный, представляющий собой знание о значимости той или иной ценности, когнитивное, познавательное определение ее предпочтительности. Он тесно связан со вторым структурным элементом – оценочным, проявляющимся в избирательном оценивании ценностных альтернатив. Но ни когнитивный, ни оценочный компоненты ценностной ориентации сами по себе, без их реализации в практических действиях еще не приводят к реализации ценностных ориентаций в жизнедеятельности личности или группы. Третий модальный компонент – поведенческий, деятельностный, в процессе которого отношение к определенному объекту как ценности может приносить или не приносить удовлетворение действующему лицу.

С точки зрения Г.А. Гусевой, ценностные ориентации – важнейшая составляющая структуры личности, включающая межличностный, мотивационный, когнитивный, эмоциональный и оценочный компоненты [4].

Таким образом, в структуре ценностных ориентаций выделяются три подсистемы:

- когнитивная – ценностные представления;
- эмотивная – относительно устойчивые чувства человека к объектам, эмоциональная оценка;
- поведенческая – предрасположенность к тому или иному типу поведения – это общая направленность деятельности человека относительно социально значимых объектов и явлений, тех или иных ценностей, это путь достижения жизненных планов, целей.

Таким образом, через переживание того, что одна ценность выше какой-либо другой, пройдя стадию осознания, осмысления и определения своего отношения к этой ценности, личность формирует те или иные ценностные приоритеты.

В.А. Ядов выделяет следующие компоненты, из которых складываются ценностные ориентации:

- социальные установки на различные объекты в разных сферах;
- систему интересов как направленность личности в разных сферах;
- мотивировки разнообразных актов поведения;
- невербальные ситуативные реакции [11].

Автор указывает на то, что направленность интересов является своеобразной осью системы ценностных ориентаций, а «баланс» интересов в отношении профессиональной, семейно-бытовой и досуговой деятельности упорядочивает отношения личности к основным целям жизни и средствам их достижения, выполняет роль внутреннего ядра ценностно-ориентационной системы личности.

М.А. Макаревич выделяет следующую структуру ценностных ориентаций:

- требования (пожелание, чтобы нечто было осуществлено);
- оценку социальных явлений (или поступков людей) с точки зрения присущих ценности критериев (моральных, экономических, политических, эстетических и других);
- цели, которые сообщают о том, что должно быть, к чему следует стремиться;
- средства, с помощью которых возможно достичь желаемого [9].

3. Иерархичность ценностных ориентаций личности. Система ценностных ориентаций имеет сложную, иерархическую структуру. Ценностные ориентации связаны друг с другом иерархически, между ними существуют отношения сравнительной значимости, поскольку различные типы ценностей расположены в определенном порядке по отношению друг к другу.

Согласно теории личности А. Маслоу, иерархия жизненных ценностей организуется в соответствии с иерархией потребностей [10].

М.А. Макаревич отмечает, что ценностные отношения не возникают до тех пор, пока субъект не ощутил проблематичности удовлетворения актуальной потребности. Чем проблематичнее возможность удовлетворения той или иной потребности, тем большей ценностью обладает предмет (или способ) ее удовлетворения [9].

Как отмечает Т.Б. Любимова, «в иерархии одна или несколько ценностей определяют все остальные. Например, если на вершине иерархии ценность жизни, то, следовательно, будет ценным здоровье, рождение и т.п.; а если на вершине – творчество, то, значит, ценным будет новшество, вдохновение и пр.» [8].

О.М. Вовченко пишет, что все элементы системы ценностей связаны между собой самым тесным образом. Ценности обуславливают друг друга, дополняют или противостоят. О.М. Вовченко описывает следующую иерархию ценностей личности:

- основание – базисные, общечеловеческие ценности, это постоянная величина, она определяет ценностную направленность личности;
- ролевые ценности, отражающие социальный статус личности (принадлежность к той или иной социальной группе, профессии), обеспечивают реализацию основных потребностей и интересов;
- ситуативные ценности, которые порождаются единичными запросами личности;
- антиценности, причина возникновения которых в отношении к предметам и явлениям, в том, как человек их оценивает [3].

4. Избирательность ценностей для личности. Совокупность объектов или сторон действительности, к которым личность относится, Б.Ф. Ломов обозначает термином «широта (богатство или узость) субъективных отношений». Он пишет: «Заметим, что далеко не

все отношения, в которые включена личность объективно, приобретают «субъективную окраску» [7].

Как полагает М. Рокич, общее число значимых и мотивирующих ценностей у человека невелико. У взрослого человека обычно бывают десятки или сотни тысяч убеждений, тысячи установок, но только несколько десятков ценностей [12].

В.Н. Куницына отмечает, что одновременно в сознании человека существует не более 12 ценностей, которыми он может руководствоваться [5].

5. Целостность ценностных ориентаций личности. Важным свойством является внутренняя связанность всей системы ценностных ориентаций личности. Ценностные ориентации являются целостной системой отношений личности.

6. Динамичность (изменчивость)/устойчивость (относительная стабильность) ценностных ориентаций личности. С одной стороны, являясь достаточно динамичным образованием, ценностные ориентации имеют тенденцию изменяться на протяжении жизни человека. Возрастные, индивидуально-типические изменения, накопление жизненного опыта, изменение социальной среды детерминируют динамику ценностных ориентаций личности. Относительная устойчивость иерархии мотивов личности обуславливает и относительную устойчивость ценностных ориентаций. Однако под влиянием смены ведущих мотивов при изменении социальных условий жизни человека, например, изменении социального статуса, смене профессии и т.п., ценностные ориентации претерпевают существенные изменения. Эти изменения затрагивают не столько совокупность самих ценностей, сколько их структуру – взаимное иерархическое соотношение их значимости: одни ценности приобретают более высокий ранг, другие снижаются в своей значимости. На протяжении жизненного пути человек неоднократно переосмысляет и пересматривает ценности, что является закономерным результатом изменения условий жизни, потребностей личности, перестройки ее взаимоотношений с окружающим миром, с людьми.

С другой стороны, иерархия ценностных ориентаций личности является достаточно устойчивой. Эта характеристика ценностных ориентаций оценивается по их устойчивости во времени, по их проявлению во всех основных сферах жизнедеятельности личности, по стабильности их влияния на поведение в сложных условиях жизнедеятельности. Как отмечают М.И. Бобнева и Е.Д. Дорофеев, ценностное сознание личности однотипно проявляется в различных сферах жизни и деятельности человека [1].

Системы ценностей намного более устойчивы, чем отдельные установки, и тем более, чем ситуативные мнения и взгляды.

По мнению В.А. Ядова, ценностные ориентации меняются намного медленнее, поскольку, видимо, отражают более глубинные и менее изменчивые слои психики [11].

Ценности и ценностные ориентации имеют фундаментальное значение в жизнедеятельности личности и общества. Все люди испытывают потребность в ценностной системе, в системе ориентации и привязанностей. Анализ современного состояния исследований ценностных ориентаций позволяет выделить их основные функции.

1. Ориентационная функция. Ценностные приоритеты являются ориентирами жизни человека, направляют усилия личности на поиски порядка и смысла в жизни. Ценности помогают человеку и обществу определить хорошее и плохое, истину и заблуждение, справедливое и несправедливое, допустимое и запретное, существенное и несущественное. Ценности служат ориентиром, на который люди равняются в своих поступках. Без них люди были бы дезориентированы в социальном пространстве.

2. Мотивационная функция. Ценностные ориентации представляют собой высший уровень мотивации, служат основой мотивации поведения людей, определяют ее особенности. Ценностные ориентации являются более сложным в сравнении с потребнос-

тями и интересами источником мотивации деятельности человека в различных сферах общественной жизни.

Как отмечает Т.Б. Любимова, ценность переживается в настоящем, хотя она как объект стремления, желания или интереса помещается в будущее или прошлое. Будущее (наше представление, желаемое или нежелаемое, то, к чему стремятся или чего избегают, идеалы, ценности), утверждаемое как должное (норма), категорически предписывает настоящее [8].

Поэтому структура ценностных ориентаций (которая позволяет фиксировать направленность интересов личности в отношении наиболее важных видов деятельности и способов ее реализации) может выступать показателем для прогноза общей направленности поведения.

Ценностные ориентации являются важнейшими регуляторами поведения личности, ее стремлений и поступков. Они побуждают человека к той или иной социальной активности, к творчеству, к преобразованию социальной действительности, определяют мировоззрение, жизненную направленность, общественное поведение, основные тенденции развития. Важным источником развития, в частности, может выступать такой феномен, как конфликт ценностей.

3. Функция целеполагания. Ценности представляют собой структурные элементы субъективного смысла социального действия. В них воплощается желаемое для человека в его будущем, которое является предпочтительнее других возможностей. Ценность в процессе осуществления субъектом того или иного социального действия способствует фиксации перспективы действия, благодаря чему человек лучше, четче, глубже представляет себе будущий результат, а также «смотрит» дальше в будущее, в связи с чем повышается эффективность самого действия.

4. Оценочная функция. Ценность является критерием или стандартом для выбора личностью, группой, общностью определенного предмета или отношения из имеющихся в данных общественных условиях и в данной социальной ситуации альтернатив. Часто в ситуации выбора приходится выбирать из множества альтернативных потребностей, интересов, возможных переживаний и способов, путей их реализации: что предпочесть, как установить очередность предпочтения. Иными словами, возникает необходимость сравнения разных мотивов возможных действий и выбора с опорой на определенную внутреннюю шкалу. В данном случае роль ориентира в выборе начинают играть ценности.

5. Интеграционная функция. Ценности являются важнейшим фактором консолидации людей, интеграции их в сообщества. Наличие общих ценностных ориентаций обеспечивает общественное согласие граждан, социальных общностей и групп. Ценности обеспечивают интеграцию общества, помогая людям осуществлять социально одобряемый выбор своего поведения в жизненно значимых ситуациях. Совпадение важнейших ценностных ориентаций членов группы обеспечивает ее сплоченность (как ценностно-ориентационное единство). С их помощью сохраняются, регулируются и распространяются соответствующие им типы действия среди членов социальной группы. Так, стержневым элементом системного устройства любой организации являются совместно разделяемые ценности, которые свойственны всем или подавляющему большинству работников. Именно совместно разделяемые ценности лежат в основе организационной культуры предприятия, определяя, в конечном итоге, и применяемый там стиль управления, и отношение к труду, и даже организационное устройство.

6. Нормативная функция. Ценности и нормы составляют единую нормативную систему, которая регулирует поведение людей и социальных групп в обществе. Ценности необходимы для поддержания социального порядка, выступают важным элементом социального контроля. Человек интериоризирует основные социальные ценности и руководствуется ими в своем поведении.

7. **Социокультурная функция.** Ценности оказывают влияние на различные стороны социокультурной жизни – право, законодательство, науку, искусство, социальную структуру общества.

Таким образом, ценностные ориентации являются важнейшими компонентами структуры личности. Наряду с другими социально-психологическими образованиями они выполняют функции регуляторов поведения и проявляются во всех областях человеческой деятельности. Система ценностей отдельной личности или социальной группы зависит от возрастных, половых и психологических особенностей, социального, экономического, политического, профессионального, национального, этнического статуса.

Можно сделать вывод о том, что ценности – это социальный феномен, существующий в диалектическом отношении «субъект – объект», который является важным связующим звеном между личностью, ее внутренним миром и окружающей действительностью.

Ценности носят двойственный характер: они социальные, поскольку исторически обусловлены, и индивидуальные, поскольку в них сосредоточен опыт конкретного субъекта. Социальные ценности определяются как некое данное, имеющее эмпирическое содержание, доступное членам какой-то социальной группы или общества в целом, значение, соотносимое с чем-то, являющимся объектом деятельности. Ценности конкретной личности формируются под влиянием социальной среды, особенностей тех социальных групп, в которые она входит. Индивидуальные ценности являются важнейшим компонентом структуры личности, они выполняют функции регуляторов поведения и проявляются во всех областях человеческой деятельности.

Литература

1. Бобнева, М.И. Ценностное содержание личности в период преобразования общества [Текст] / М.И. Бобнева, Е.Д. Дорофеев. – М. : Изд-во ИП РАН, 1997. – 95 с.
2. Братусь, Б.С. Аномалии личности [Текст] / Б.С. Братусь. – М. : Мысль, 1988. – 256 с.
3. Вовченко, О.М. Проблема ценностей в современном мире [Текст] / О.М. Вовченко // Молодёжь в условиях радикальных перемен современного общества : Сборник. – М., 1990.
4. Гусева, Г.А. Формирование ценностных ориентаций госслужащих [Текст]: Дис. канд. психол. Наук / Г.А. Гусева– М. : РАГС, 1999. – 151 с.
5. Куницына, В.Н. Межличностное общение [Текст] / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. – СПб : Питер, 2001. – 544 с.
6. Леонтьев, Д.А. Психология смысла [Текст] / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2007. – 206 с.
7. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б.Ф. Ломов. – М. : Директмедиа Паблишинг, 2008. – 518 с.
8. Любимова, Т.Б. Ценности личности и проблема религиозной терпимости [Текст] / Т.Б. Любимова / Проблема толерантности и образовательный процесс в учебных заведениях МЧС России : Сборник. – М., 2010.
9. Макаревич, М.А. Ценность [Текст] / М.А. Макаревич // Энциклопедический социологический словарь / Под ред. Г.В. Осипова. – М. : Изд-во ИСПИ РАН, 1995. – С. 871-872.
10. Маслоу, А. Самоактуализация [Текст] / А. Маслоу // Психология личности. Тексты. – М., 1982.
11. Ядов, В.А. Социальная идентификация личности [Текст] / В.А. Ядов. – М.: Наука, 1994. – 256 с.
12. Rokeach M. The Nature of Human Values. – New York, 1973.

The article provides theoretical aspects of the study of psychological nature of the value orientations of the person. The concept of value orientations, values, life values, personal values, subjective values, the values of preference. It outlines the main characteristics and features of value orientations of the person.

Key words: *value orientations, values, life values, personal values, subjective values, the values of preference.*

УДК 378.018.43

Алексєєв О. М.

ДИСТАНЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ЗМІШАНОМУ НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ МАШИНОБУДІВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Стаття присвячена аналізу особливостей застосування технологій дистанційного навчання для організації змішаного навчання студентів машинобудівних спеціальностей.

Ключові слова: змішане навчання, дистанційні технології, дистанційне навчання, інженерне навчання.

Особливості застосування технологій дистанційного навчання в процесі очного навчання студентів машинобудівних спеціальностей вимагають виділення в окремий розгляд моделі змішаного навчання, що включає традиційні підходи і нові можливості дистанційного навчання.

Змішане навчання, що поєднує традиційні форми з комплексним застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій, на перших етапах багато в чому обумовлене відсутністю комп'ютерних мереж з великою пропускнуою здатністю, як і раніше, знаходить широке поширення в США і країнах Євросоюзу з високим рівнем Інтернет-комунікацій. У той же час, можливості змішаного навчання, особливо дисциплін професійної та практичної підготовки студентів машинобудівних спеціальностей, недостатньо вивчені і в силу цього знаходять обмежене використання у вищих технічних навчальних закладах України.

Згідно з дослідженнями, проведеними компанією Echo360 [1], 84% студентів США вважають, що змішане навчання є ефективним, покращує сприйняття і запам'ятовування вивченого матеріалу та понад 400 ВНЗ визнають, що його використання робить навчання більш доступним для студентів, а також збільшує кількість студентів, які успішно засвоїли навчальну програму.

У дослідженні С. Niemczik і Е. Brenstein, за фінансуванням Європейської Комісії з освіти в рамках проекту EU Project Comble [2] з вивчення готовності європейських ВНЗ до інтеграції змішаного навчання в навчальний процес, взяло участь більше 70 тис. студентів, що навчаються у University of Applied Sciences Wildau (Німеччина), University of Tartu (Естонія), Aalborg University (Данія), Maria Curie Sklodowska University (Польща). Автори відзначають, що при комплексному підході до використання нових технологій, стимулюванні викладачів і додатковому фінансуванні, змішане навчання підвищує ефективність вивчення навчального матеріалу на 30% [3].

Дослідження Negar Razi з Center for Digital Systems Free University Berlin, проведені в 13 інститутах і 10 німецьких університетах (Universities of Bielefeld, Nuremberg, Hamburg, Berlin and the European-University Viadrina in Frankfurt (Oder) та ін.) [4], підтвердили ефективність змішаного навчання при викладанні статистики і, крім того, дозволили зробити висновок про доцільність його застосування у викладанні економіки, соціології, медицини та географії.

У різні роки проблематикою, пов'язаною з використанням дистанційних технологій навчання, займалися не тільки зарубіжні, а й вітчизняні вчені. Проведені ними дослідження в значній мірі розкрили дидактичний потенціал дистанційного навчання. У той же час в цих роботах, в тому числі присвячених особливостям дистанційної інженерної освіти (О. М. Джеджула, Н. І. Лазарев, О. А. Тарабрін, Г. І. Шабанов та ін.), майже не розглядаються шляхи раціонального поєднання специфіки підготовки майбутнього інженера-машинобудівника та технологій дистанційного навчання в очному навчальному процесі.

Мета статті – проаналізувати можливість використання змішаного навчання студентів машинобудівних спеціальностей та виявити специфічні особливості застосування технологій дистанційного навчання дисциплін професійної та практичної підготовки майбутніх студентів-машинобудівників.

При змішаному навчанні важливий не сам факт використання технологій дистанційного навчання, а те, наскільки їх застосування спрямоване на досягнення поставлених дидактичних цілей. Вибір комп'ютеризованих інструментів навчання, що використовуються при денному навчанні, повинен виключно визначатися змістом досліджуваного матеріалу, а не можливостями застосовуваних технологій. Це означає, що в основі вибору технологій повинні лежати конкретні завдання і необхідні результати навчання, зміст навчального матеріалу і врахування особливостей навчальних дисциплін, характер і ступінь необхідної взаємодії між викладачем і студентом та інш. Результат навчання багато в чому залежатиме від якості розробки навчального, навчально-методичного та організаційного забезпечення навчальної дисципліни, від того наскільки при проведенні занять враховані особливості реалізації інформаційних і телекомунікаційних технологій в умовах конкретного інформаційно-освітнього середовища.

При цьому модель навчання може бути побудована таким чином, щоб вся взаємодія була заснована виключно на мережевих технологіях, і тоді вибір навчального курсу, заняття зі студентами, передача контрольних завдань, їх перевірка, здача проміжних заліків та підсумкових іспитів, інші види робіт стануть здійснюватися виключно через комп'ютерну мережу.

Для реалізації такої моделі залучаються відповідні мережеві технології. До їх числа відносяться Інтернет-технології, веб-технології, поштові технології, інтерактивні та інші технології, використання яких базується на технічних пристроях локальних і глобальних мереж. У зв'язку з тим, що особливості дисциплін професійної та практичної підготовки студентів машинобудівних спеціальностей і постійно зростаючі вимоги до якості навчальних матеріалів вимагають передачі потоку даних у великих обсягах, такі технології не завжди можна освоїти повною мірою.

У цьому випадку кращою є модель навчання, що використовує кейс-технології, які реалізуються за допомогою структурованого набору електронних навчально-методичних матеріалів. При цьому не виключено і використання підручників, навчальних посібників та інших якісних навчально-методичних видань, виконаних друкарським способом. Навчальні матеріали, розміщені на електронних носіях, доповнюються виданнями, надрукованими на папері, і передаються студентам для самостійного вивчення.

Можливий і варіант, коли комп'ютерна мережа служить лише комунікаційним середовищем, що використовується для розміщення відомостей про навчальні програми (плани), семінари, графіки консультацій і т. ін. Крім таких підходів можливі і численні проміжні варіанти, що по-різному поєднують традиційні форми очного навчання на тлі існуючого рівня розвитку інформаційних і телекомунікаційних технологій.

Слід також вказати на існування дистанційних ТВ-технологій, які засновані на телевізійному мовленні і реалізуються як інтерактивне телебачення або у формі відеоконференцій. При проведенні очних занять у навчальних аудиторіях трансляція на відстань за допомогою відеокамер і телевізійного обладнання використовується вкрай рідко. Крім того реалізація дистанційних ТВ-технологій є витратною, і тому модель навчання, в якій вони задіяні в технічних вузах, знаходить обмежене застосування.

Залежно від обраного варіанту організації «дистанційних» занять, змінюється і характер спілкування викладача зі студентом, істотно розрізняючись або наближаючись до традиційного для денної або заочної форм навчання.

Особливості дисциплін професійної та практичної підготовки обумовлюють специфічні особливості застосування технологій дистанційного навчання для організації діалогу, який призначений для вирішення двох основних завдань: 1) управління комп'ютерною програмою через інтерфейс користувача; 2) супровід діалогу в термінах предметної області досліджуваної навчальної дисципліни.

Організація інтерфейсу користувача відображає зовнішню сторону діалогу студент-комп'ютер, яка багато в чому визначається можливостями операційної системи, що використовується при створенні комп'ютеризованих робочих місць. Оскільки в більшості випадків при застосуванні технологій дистанційного навчання дисциплін професійної та практичної

підготовки робоче місце студента будується на основі комп'ютерів зі встановленою операційною системою Windows, то в цій частині методи організації діалогу однотипні з іншими програмними засобами і не вимагають спеціальних рішень.

Незважаючи на те, що при очній присутності студента в аудиторії здійснюється його діалог з викладачем або іншими студентами, важливим при використанні технологій дистанційного навчання є правильна організація діалогу студент-комп'ютер в предметній області навчальної дисципліни.

Організація такого діалогу багато в чому залежить від змісту навчального матеріалу дисциплін і тих органів чуття, за допомогою яких студент зможе сприйняти його для кращого засвоєння. При використанні технологій дистанційного навчання дисциплін професійної та практичної підготовки для організації діалогу зі студентами машинобудівних спеціальностей використовуються канали зорового, рідше, слухового сприйняття і, як виняток, нюху, дотику, сприйняття магнітної орієнтації та ін.

Існуючі технології дистанційного навчання дозволяють на досить високому рівні організувати діалог студент-комп'ютер, якщо обробляються текстові матеріали, проте завдання ускладнюється, якщо в змісті навчальної дисципліни переважають графічні дані. Правильний облік психологічних особливостей їх переробки дає можливість значно підвищити ефективність діалогу. Однак слід пам'ятати, що сучасні програмно-апаратні засоби мають обмежені можливості з обробки різноманітних типів графічних матеріалів, виконаних у вигляді креслень, схем, двовимірних, псевдотривимірних статичних і анімованих зображень.

Перспективним в організації діалогу є технологія Wiki, в якій реалізована модель колективного гіпертексту з можливістю створення і редагування записів будь-яким з учасників навчального процесу. Наприклад, реалізація аналогічної технології при спільній роботі над проектом в середовищі графічного пакета SolidWorks дозволяє за допомогою елемента управління EModelViewControl створювати рецензії користувачів, таким чином, що студент має можливість дати письмові пояснення до виконаних змін у навчальному проекті, а викладач дистанційно прорецензувати результати роботи студента [5, с. 312]. Весь протокол обговорення зберігається як структурований набір нотаток, кожна з яких можна переглянути і відповісти на неї.

Крім цього використання технологій дистанційного навчання сприяє кращому забезпеченню студентів навчальними матеріалами. Технічний вуз, що надає освітні послуги, як правило, бере на себе зобов'язання забезпечити своїх студентів навчальною літературою, проте ступінь такої забезпеченості не завжди високий, і це може служити однією з причин, що знижують якість освіти.

Навчальні матеріали для реалізації технологій дистанційного навчання в основному виробляються на електронних носіях, і це дозволяє їх видавати і тиражувати з мінімальними витратами. Використання електронних освітніх ресурсів, орієнтованих на роботу на локальних комп'ютерах або в телекомунікаційних мережах, дає можливість здобувати знання будинку, в спеціальному комп'ютерному класі або будь-якій навчальній аудиторії, котра має в необхідній кількості відповідні технічні пристрої. При цьому використовуючи комп'ютеризовані інструменти, вбудовані в цифрові освітні ресурси, можна не тільки надати в розпорядження студента весь необхідний навчальний матеріал, але і проконтролювати знання і вміння, виявити помилки, дати рекомендації щодо їх усунення. У цифрові ресурси допускається включати навчальні матеріали з ігровими ситуаціями, забезпечувати їх термінологічними словниками, програмами для виконання спеціалізованих навчальних розрахунків та інструментами для роботи з графічними матеріалами. Підключені до комп'ютерної мережі через відповідні модулі, вони можуть бути використані для доступу до просторово віддалених бібліотек і за лічені секунди за їх допомогою не складно знайти потрібну цитату, абзац, параграф або розділ книги, виділити в ньому головне. Такі цифрові освітні ресурси, незважаючи на те, що можливо розроблялися спеціально для дистанційного навчання, містять навчальний матеріал в обсязі, запропонованому навчальними планами, які для будь-якої форми навчання, розрізняючись

в деталях, в цілому відповідають вимогам, що пред'являються до дисципліни і викладені у стандартах освіти. Тому сучасні цифрові освітні ресурси доцільно використовувати не тільки при дистанційному навчальному процесі – при дотриманні необхідних умов ефект від їх застосування буде сприяти підвищенню якості навчання і денної форми навчання.

Безумовно, при використанні нових інформаційних і телекомунікаційних технологій суттєво змінюються форми взаємодії студентів і викладачів, що впливає і на зміст навчання. При цьому має місце не руйнування традицій у сфері освіти, а скоріше народження нової парадигми і зміна формату вищої освіти. Тим не менш, багато чого з того, що може забезпечити високу якість застосування технологій дистанційного навчання у навчальному процесі для вітчизняних вузів, зараз скоріше перспектива, ніж реальність.

Проблема, що вимагає якнайшвидшого вирішення, полягає в тому, що технології дистанційного навчання повинні спиратися на елементи, використовуючи які, студент зможе отримати відповідну реакцію на виконані на комп'ютері дії. Проте, є дуже обмежений набір якісних навчальних матеріалів, побудованих з використанням моделей віртуальної реальності або на мультимедійній основі, застосування яких забезпечить достовірну імітацію складних абстрактних чи реальних фізичних процесів у відповідь на керований вплив (що в технічних вузах є обов'язковою умовою для оволодіння студентами машинобудівних спеціальностей професійними навичками і вміннями на належному рівні). Групи розробників таких матеріалів розрізнені і часто недостатньо кваліфіковані. У багатьох існуючих навчальних системах часто виявляється, що зворотний зв'язок зі студентом практично не підтримується, можливості студента обмежуються переміщенням гіпертекстовими посиланнями, включенням і зупинкою перегляду вбудованих мультимедійних ілюстрацій і поштовим спілкуванням з викладачем або іншими студентами. У даний час за наявності хороших каналів зв'язку цього вже не достатньо.

Традиційно слабе для вітчизняної вищої школи технічне забезпечення навчального процесу стримує впровадження найбільш ефективних способів організації занять. І якщо кількість комп'ютеризованих робочих місць у навчальних аудиторіях останнім часом зростає, то їх технічний рівень, ступінь оснащення ліцензованим програмним забезпеченням і можливість використання для повноцінної роботи з мережевими навчальними ресурсами не відповідають рівню сучасних вимог.

Можливим виходом з ситуації, коли, з одного боку практично неможливо забезпечити всіх без винятку студентів сучасними комп'ютеризованими інструментами для роботи в мережі, а з іншого – неприпустимо зниження вимог до змісту цифрових освітніх ресурсів, є проміжні рішення, коли технології дистанційного навчання задіюються тільки частково. При цьому як в дистанційному навчанні, так і в традиційному денному з використанням технологій дистанційного навчання, слід розумно поєднувати різні способи доставки навчальних матеріалів. Ті цифрові ресурси, які не містять навчальних матеріалів, збережених у файлах великих розмірів, раціонально розміщувати на навчальних серверах (як виняток, там же розміщувати і файли будь-яких розмірів, якщо вони містять дані, що вимагають поточних виправлень). А високоємні навчальні матеріали з мультимедійним змістом дублювати, розміщуючи одночасно і в комп'ютерній мережі, і, з відповідними локалізованими доповненнями, на комп'ютерах, розміщених у навчальних класах (для прямого запису матеріалів за наявності студентів у навчальній аудиторії) або «кейсах» з даними на зовнішніх електронних носіях, які видаються на початку занять.

І ще один аспект, пов'язаний зі змішаним навчанням. Застосування технологій дистанційного навчання при проведенні занять у навчальній аудиторії дозволяє зберегти міжособистісне спілкування студентів з викладачем, значення якого неможливо переоцінити. Дуже складно прогнозувати, коли ж будуть створені системи, на які стане можливим у повному обсязі і хоча б при задовільній якості перенести основні функції викладача. При сучасному розвитку систем навчання студенти обов'язково повинні мати можливість спілкуватися з викладачами. Якість отриманої освіти багато в чому залежить від особистості викладача, який

крім забезпечення формального навчального процесу відіграє дуже важливу роль у формуванні світогляду студентів, їхнього характеру. Тому впровадженню технологій дистанційного навчання у навчальний процес вищої школи повинна передувати цілеспрямована робота щодо їх вдосконалення, глибокий аналіз можливих переваг і недоліків застосування в конкретних формах і методах навчання.

Таким чином, можна зробити висновок, що вибір технологій дистанційного навчання в значній мірі залежить від співвідношення контактної і дистанційної складової навчання. Правильний облік особливостей дистанційних технологій дозволяє розширити область їх ефективного застосування при організації змішаного навчання студентів машинобудівних спеціальностей. При цьому необхідні додаткові дослідження для розробки нових підходів, які поєднують застосування технологій дистанційного навчання із заняттями в навчальних аудиторіях, в т. ч. у складі неоднорідної за здібностями і мотиваціями до навчання групи студентів.

Список використаних джерел

1. Microsoft. The Education Blog. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://blogs.msdn.com/b/education/archive/2011/06/16/8-out-of-10-students-want-to-see-more-blended-learning.aspx>. – Назва з титул. екрану.
2. Blended Learning – are you ready? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://blr.comble-project.eu/>. – Назва з титул. екрану.
3. Pitfalls Of Blended Learning. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.slideshare.net/cniemczik/pitfalls-of-blended-learning>. – Назва з титул. екрану
4. NEW STATISTICS: Elements for blended learning. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.stat.auckland.ac.nz/~iase/publications/3/3420.pdf>. – Назва з титул. екрану.
5. Volkov N. I. Review of modern software packages for designing in mechanical engineering and their application in teaching progress / N. I. Volkov, A. N. Alexeyev, A. N. Kochevsky // Symposium «Education Technologies on Electronic Platforms in Engineering Higher Education». – Bucharest, 2005. – P. 309-312.

This article is devoted to analysis of peculiarities of using technologies of distance learning in order to organize blended learning for students of mechanical engineering.

Key words: *blending learning, distance learning technologies, distance learning, informational and educational environment.*

УДК 37.018.1 (477.43) "18/19"

Балабуст Н.Ю.

МІСЦЕ І РОЛЬ ДОМАШНЬОГО НАВЧАННЯ В ОСВІТНІЙ СФЕРІ ПОДІЛЬСЬКОЇ ГУБЕРНІЇ (XIX – ПОЧАТОК XX СТ.)

У статті на основі опрацьованих історико-педагогічних, архівних та документальних матеріалів висвітлено малодосліджене питання щодо місця і ролі домашніх вчителів і наставників у навчанні і вихованні підростаючого покоління в освітній сфері Подільського краю (XIX – початок XX ст.)

Ключові слова: *Подільська губернія, освітня сфера, домашнє навчання, домашній наставник, домашній вчитель, домашня вчителька, приватний вчитель.*

Сучасний міжнародний освітній простір, параметри якого нині намагаються використовувати в Україні та її регіонах, характеризується багатоваріантністю підходів до процесів

навчання і виховання, особливо до форм навчання, які досить часто знаходяться під взаємовпливом формальної і неформальної освіти. Різноманітні навчальні заклади (державні, приватні, релігійні) спрямовують свою діяльність на формування та розвиток у дітей здатності до самоосвіти, самонавчання, неперервної освіти протягом всього життя. На основі цього виокремлюється і розвивається домашнє навчання або домашня освіта. Цей процес, як педагогічне явище, відомий у світі і в Україні з давнього часу, він пройшов кілька етапів свого становлення і розвитку. В сучасних умовах він досить часто виступає у формі репетиторства, індивідуальних занять тощо.

На основі опрацьованих джерел і літератури в контексті досліджуваної проблеми виявлено зацікавленість різними сторонами питання домашнього навчання таких українських та зарубіжних науковців, як Н.Алексевич, І.Гушлевська, Т.Кошманова, А.Іванов, С.Беляков, С.Сірополко, М.Будайчак, Н.Зінченко, Г.Шмідт, І.Цикловська-Новак, Ф.Паначин, А.Лещенко, Л.Шарашкін, А.Гоголін, Д.Зіцер, Л.Анохіна, Ю.Деркач, С.Шумаєва, А.Джуринський, І.Сесак, Г.Мітін, Т.Яковець, О.Матвієнко, С.Рожественський, М.Єрошкін, С.Стельмах тощо. Водночас необхідно зауважити, що комплексного дослідження стану домашнього навчання на теренах Подільської губернії в зазначений період не здійснювалось.

На основі досліджених і проаналізованих архівних, документальних і історико-педагогічних матеріалів показано місце і роль домашнього навчання як альтернативи формальній казенній шкільній освіті в умовах інкорпорації Подільського краю в систему Російської імперії протягом XIX – початку XX ст.

Після приєднання Правобережної України, зокрема й Поділля, до складу Російської імперії в кінці XVIII ст., в 1795 р була утворена Подільська губернія, яка охоплювала Поділля, Брацлавщину, Західне Поділля, Придністров'я, частину території Одещини і Київщини. Кінець XVIII – початок XIX ст. для нашого краю став періодом адміністративно-територіальних перетворень (формувалися державні, військові і церковні управлінські структури, повіти і волості), розпочалися суспільно-політичні та соціально-економічні реформи (нова станова політика, посилення кріпосницького гніту, введення рекрутства, переділ землеволодінь, русифікаторська політика всіх сфер суспільного життя) згідно з імперськими самодержавними стандартами. Особливо це стосувалося уніфікації та одержавлення освітньо-культурного та духовно-релігійного життя в Подільському регіоні. Мета цих перетворень – виховання законслухняних громадян багатонаціонального краю і багатонаціональної імперії. При цьому враховувались певні особливості Поділля, населення якого упродовж тривалого періоду полонізувалося і окатоличувалося. Для виконання такого завдання необхідно було створити відповідну матеріальну базу (відкриття цивільних і духовних навчальних закладів), підготувати віддані імператорським інтересам педагогічні кадри, розробити навчальні програми, підручники і посібники, допоміжну навчальну продукцію (карти, схеми, графіки, діаграми тощо). Все це вимагало значних фінансових затрат і часу.

Тому в XIX ст. на Поділлі досить поширеною формою освіти стало домашнє навчання, або, як його називали в першій половині XIX ст., «приватне навчання», яке було поширене в середовищі місцевих дворян, чиновників і священнослужителів. Це пояснювалось низкою причин. По-перше, більшість представників привілейованих станів тодішнього суспільства проживали в садибах, на досить великих відстанях від міст і містечок, де функціонували навчальні заклади, по-друге, серед мешканців краю сформувалось певне недовір'я до казенної школи, в якій панували зубріння і приниження особистості учнів. Водночас «приватне навчання» відповідало поточному моменту, пов'язаному з необхідністю станових громадян одержати чин дворянства через «скорочене навчання» в домашніх умовах [1, с. 14].

Таке домашнє навчання в першій половині XIX ст. здійснювалось священнослужителями, викладачами навчальних закладів, студентами університетів і духовних академій, випускниками гімназій і пансіонів, а в деяких випадках освіченою прислугою. Характерною рисою такої форми освіти було те, що воно фінансувалось за рахунок приватних осіб. Домашній наставник

або вчитель вів заняття з одним чи декількома дітьми, які належали до одного сімейства і перебували в однакових побутових умовах.

У зв'язку з розвитком державної і церковної системи освіти актуальним питанням ставала проблема правової регламентації державного і домашнього навчання. Царизм все більше опікувався вихованням духу і моралі підростаючого покоління відповідно до імперських стандартів і правил. Такі підходи особливо гостро прозвучали в Маніфесті «Про здійснення священної коронації» від 22 серпня 1826 р., в якому імператор Микола I наголосив, що виховання юнацтва повинно бути під страхом Божим і стати першою необхідністю всіх вірнопідданих громадян [2, с. 219].

Якщо до початку 30-х років XIX ст. такі категорії вчителства як «домашній наставник», «домашній вчитель», «наглядач» (гувернер) здійснювали свою діяльність згідно з міністерськими статутами 1804 і 1828 років, то в липні 1834 р. міністерством народної освіти було затверджено спеціальне «Положення про домашніх наставників і вчителів», де чітко визначались такі поняття як «домашній наставник», «домашній вчитель», а також вимоги, яким вони мають відповідати: обов'язки, освітній ценз, статус, матеріальне забезпечення, привілеї тощо [3, с. 19-36]. Водночас вперше в 1834 р. було виділено питання про домашніх наставниць і вчительок. Передбачалось брати на службу гувернанток в приватні будинки і класних дам в інститути, які мають відповідні знання і підготовку. Звання домашньої вчительки присвоювалось випускницям інститутів і давало право викладати всі предмети навчальної програми. На Поділлі ще у 1805 р. у Вінниці було відкрито жіночий пансіон для шляхетних дівчат Катерини Гутковської. У березні 1839 р. в Кам'янці-Подільському відкрився приватний жіночий пансіон Анни Флігель. У жовтні 1842 р. в цьому ж місті було відкрито зразковий жіночий пансіон Кравецької. На правах жіночої гімназії з 1853 р. по 1867 р. діяв жіночий пансіон Катерини Коцієвської [4]. Частина випускників цих закладів успішно здавала випробувальні екзамени на звання домашніх педагогів і працювали в приватних оселях.

Звання домашнього вчителя без «випробувань» присвоювалось тільки штатним вчителям, які вийшли у відставку і які викладали певний предмет не менше трьох років в гімназіях і аналогічним їм навчальних закладах.

Випробування на завдання домашнього вчителя або домашньої вчительки здійснювалось в університетах і ліцеях, а в губерніях, зокрема й в Подільській, де не було вищих навчальних закладів, – в гімназіях. Тому в університетах, ліцеях і гімназіях під головуванням керівника закладу створювався спеціальний комітет із професорів з предметів, з яких проходили випробування. На таких екзаменах в губерніях також був присутній почесний попечитель відповідного навчального закладу. В присутності членів комітету бажаючий стати домашнім вчителем або домашньою вчителькою повинен був продемонструвати знання матеріалу того предмета, якому він мав навчати дітей. Водночас до екзамену залучались викладачі цього предмету, а екзаменуючий також повинен був написати російською або іноземною мовою коротке міркування з цього предмета, а також прочитати лекцію на вибрану ним тему. У випадку отримання здобувачем незадовільної оцінки він не допускався до подальших випробувань.

Водночас бажаючі отримати звання домашнього вчителя допускались до випробувань при поданні метрики, схвальних відгуків і рекомендацій про поведінку і моральні якості від керівників тих закладів, де навчались і виховувались, а також від начальства з місця проживання. Право на отримання звання домашнього вчителя отримали також цивільні чиновники і військові, які вийшли у відставку. Особи, які були звільнені за погану поведінку, або перебували під слідством і були засуджені, не допускались до екзаменів.

Впевнившись в моральних якостях, здібностях і знаннях вибраного предмета кандидата на звання домашнього вчителя, попечитель навчального округу вручав йому свідоцтво про присвоєння цього звання, а списки і повна інформація про таких вчителів направлялась в міністерство народної освіти для подальшого контролю за їх діяльністю.

Щодо іноземців, які побажали стати домашніми наставниками або домашніми вчителями, то вони також повинні, згідно з «Положенням...», пройти випробування, попередньо зробивши подання «схвального свідоцтва» від російських місій в таких державах, звідки вони прибули. Від іноземців, які проживали в Російській імперії досить давно (декілька років), вимагались схвальні відгуки про свою поведінку і моральні якості від адміністрації тих місць, де вони проживали, а також від благонадійних осіб, які добре знали цих іноземців. Вони також повинні були мати християнське віросповідання.

Домашні наставники і вчителі згідно з «Положенням» зараховувались на дійсну державну службу по відомству міністерства народної освіти. Протягом всієї служби вони мали право носити службовий мундир з губернськими гербами на гудзиках. За десять років бездоганної служби такі особи могли бути нагороджені золотою або срібною медаллю і орденською стрічкою Св. Олександра Невського. З часу зарахування на ці посади домашнє вчительство отримувало певний чин, після шести років наставники отримували підвищення, а вчителі – після восьми років відмінної роботи. Водночас вихідці з родових дворян нагороджувались орденом Св. Станіслава четвертого ступеня через 15 років, з простих дворян – через 20 років, з інших станів – через 25 років. Наставники відповідно нагороджувались орденом Св. Анни третього ступеня. Обидві категорії через 35 років бездоганної роботи могли нагороджуватись орденом Св. Володимира четвертого ступеня. Наставник, який протягом 25 років сумлінно виконував свої обов'язки, а також підготував до вступу в університет не менше трьох учнів, здобував почесне звання «Заслужений наставник» [5, с. 16-18].

Такі особи, які дожили до похилого віку або важко захворіли і не мали достатніх засобів для нормального проживання, одержували пожиттєву фінансову допомогу за рахунок спеціальних коштів департаменту народної освіти. Якщо їхні діти залишалися сиротами, то хлопчики направлялись на державне утримання в пансіони при гімназіях, а дівчата – у відповідні жіночі навчальні заклади.

Випускниці державних навчальних закладів, а також жіночих гімназій, які протегувала імператриця, водночас з атестатами одержували свідоцтва на звання домашньої вчительки без додаткових випробувань.

2 серпня 1834 р. міністерство народної освіти, у відповідь на багаточисленні зауваження, побажання і доповнення від попечителів навчальних округів, представників університетів, дворянських кіл, духовенства тощо, затвердило «Додаткові правила про домашніх наставників і вчителів». Насамперед чітко визначались керуючі і контролюючі функції за діяльністю цих осіб з боку керівників місцевих навчальних закладів і попечителів навчальних округів. Домашні наставники повинні були щорічно подавати звіти про свої заняття керівникам навчальних закладів, а також схвальні відгуки від повітових предводителів дворянства та з місця служби [6, с. 60-69].

Іноземним наставникам і наставницям, згідно з «Додатковими правилами...», які бажали працювати в приватних оселях, потрібно було додатково надавати місцевому начальству конспект предметів з детальним описом форм і методів їх викладання.

При навчанні дітей домашніх наставників і вчителів зобов'язували користуватися тільки тими підручниками, посібниками і допоміжними матеріалами (картами, схемами, діаграмами, графіками, малюнками тощо), що були схвалені державними освітянськими органами. Згідно з бажанням батьків, домашні педагоги мали право використовувати й іншу літературу, якщо вона була дозволена цензурою і не мала пагубного впливу на моральність і спосіб мислення дітей і юнацтва. Держава також стала більш жорсткіше контролювати питання про те, щоб домашні наставники і вчителі не порушували законодавства щодо освітнього цензу і спеціальної підготовки. Для цього вводились штрафні санкції: особи, які не мали відповідних свідоцтв першого разу, підлягали штрафу в 250 рублів асигнаціями, другого разу – іноземці виселялись за кордон, місцеві віддавались під суд. Такий же штраф стягувався з батьків,

родичів або опікунів. Пізніше штраф збільшився до 150 рублів сріблом (500 рублів асигнаціями) [3, с. 35-36].

Необхідно відзначити, що в документах, які регламентували домашню форму освіти, звання «домашній наставник» означало першу вищу ступінь домашнього педагога, а до другого ступеня відносилися домашні вчителі, які не мали вищої освіти [7, арк. 105].

У жовтні 1834 р. було опубліковано міністерське розпорядження про видачу свідоцтв домашнім вчителькам, які закінчували жіночі навчальні заклади [8, с. 48-52], в червні 1836 р. – про вік, в якому домашні педагоги обох статей мають право отримати такі звання. Встановлювалось, що для вчителів чоловічої статі цей вік становив 18 років, для осіб жіночої статі – 16 років [9, с. 7-8].

Міністерським розпорядженням від 6 листопада 1834 р. були роз'яснені положення і питання щодо знання домашніми педагогами російської мови, початкового курсу арифметики, загальних відомостей з історії та географії, здобуття вченого ступеня, оплати вартості свідоцтв тощо [10, с. 61-66]. Проте форми свідоцтв на звання домашнього наставника і домашніх вчителів були остаточно затверджені міністерством 15 січня 1842 р. [11, с. 121-128].

Водночас, незважаючи на прийнятий пакет нормативно-правової документації, що безумовно позитивно впливав на розвиток домашньої форми освіти і виховання, залишалось ще багато невирішених питань. Серед них проблеми поточного і підсумкового контролю за якісною організацією, змістом і формою цього процесу, взаємовідносин домашніх педагогів з вихованцями і батьками, питаннями їх оплати праці і пенсійного забезпечення в повному обсязі з підвищенням до рівня забезпечення державних педагогів тощо. Зрозуміло, що вирішення цих проблем вимагало значних фінансових затрат і часу, тому в другій половині XIX ст. владні структури неодноразово звертались до цих питань.

Указом імператора від 13 січня 1850 р. були також затверджені зображення медалі для нагородження домашніх наставників і вчителів [12, с. 605]. 25 лютого 1853 р. імператор Микола II видав указ про пенсії і одноразові допомоги домашнім наставникам і вчителям [13, с. 162-175].

23 березня 1858 р. імператорським повелінням на державну службу зараховувались домашні педагоги, які були наставниками і вчителями за кордоном в сім'ях російських громадян, що працювали в посольствах і місіях [14, с. 147-148].

Як засвідчують документи, в Російській імперії в 1858 р. було видано 416 свідоцтв на звання домашніх наставників, учителів і вчительок [15, с. 125-126].

У 1863 і 1868 р. р. царський уряд вніс низку доповнень і змін до «Положення про домашніх наставників і вчителів» (1834 р.) щодо конкретизації статусу цих осіб. Було підтверджено, що звання «домашній наставник» надається тільки при наявності вищої освіти. Педагоги гімназії і інших аналогічних навчальних закладів, а також вчителям повітових училищ, які вийшли у відставку і не мали вищої освіти, дозволялось працювати домашніми вчителями в приватних оселях після відповідних випробувань. Водночас зменшувалась тривалість роботи для надання вищих чинів: домашнім наставникам з 6 років до трьох, вчителям – з 8 років до шести. Деяко змінювались терміни служби щодо нагороджень та деяких пільг [16, с. 30-34].

Згідно з новим положенням про жіночі гімназії (1870 р.), тут відкривався 8-й (додатковий) педагогічний клас. Учениці, які закінчили основний курс і 8-й додатковий клас, а також були нагороджені золотою або срібною медалями, отримували звання домашніх наставників, а ті, хто не мав медалей – домашніх вчительок. Обидва звання давали право викладати по відповідній спеціальності в міських училищах і молодших класах гімназії, а також проводити навчально-виховну роботу в сім'ях і приватних пансіонах [17]. На Поділлі це положення набувало чинності в Маріїнській жіночій гімназії, що була урочисто відкрита в Кам'янець-Подільському ще у березні 1867 р. [4].

В квітні 1868 р. Державна рада прийняла рішення про спеціальні випробування по міністерству народної освіти, яким схвалила заходи щодо повного і скороченого випробування на

звання вчителів і вихователів гімназій і прогімназій, а також домашніх і приватних педагогів [18, с. 450-452].

Конкретизовано і деталізовано це рішення було в постанові ради міністра народної освіти від 15 травня 1870 р. [19, с. 13-47]. Насамперед встановлювався вік для таких категорій осіб: чоловіки – з 17 років, жінки – з 16 років. Відповідно вони подавали клопотання разом із свідоцтвами про народження і хрещення, про чин і звання, про схвальну поведінку, атестати про освіту. В клопотанні обов'язково вказувались предмети, які обрані прохачем для викладання [19, с. 13-47].

Спеціальні випробування проводились протягом навчального року з 1 вересня по 1 травня в тих навчальних закладах, які знаходились на території губернії, зокрема й в гімназіях, прогімназіях і реальних училищах Подільського регіону. Особи, які не мали атестата про закінчення повного навчального курсу в одному із середніх навчальних закладів, але бажали отримати звання домашнього вчителя, підлягали повному випробуванню з основного або декількох основних предметів в обсязі гімназійного курсу, а допоміжних предметів – в обсязі реального училища [19, с. 13-47]. Усні випробування із Закону Божого: головні молитви, священна історія Старого і Нового Заповітів, короткий катехізис і чітке пояснення богослужіння. Письмове і усне випробування з російської мови: диктант, читання і розповідь про прочитане з етимологічним і синтаксичним розбором. З математики випробувальнику пропонувалося по одному питанню з арифметики і геометрії; із історії – одне питання з російської і одне питання із загальної історії, із географії – одне питання з російської і одне питання з загальної географії; з іноземної мови – одне питання з граматики і письмовий переклад російського тексту на іноземну мову. Всі ці випробування проводились в обсязі гімназійного курсу. При задовільному випробуванні претендент на звання домашніх педагогів зобов'язаний був дати один пробний урок в присутності екзаменаторів [19, с. 13-47].

В держархіві Хмельницької області у фондах 67 («Дирекція народних училищ»), 319 («Кам'янець-Подільська чоловіча гімназія») збереглося чимало справ щодо таких випробувань. Так, наприклад, дворянка Є. Соломон написала клопотання про випробування на звання домашньої учительки зі словесності та російської мови [20, арк. 2-4]; дворянка П. Лясковська – з французької мови [21, арк. 2-3]; міщанка П. Гіндес – з математики [22, арк. 2-11]; дворянка В. Лисецька – з історії [23, арк. 2-6, 9-15]; міщанка Ю. Рогозинська – з географії [24, арк. 2-14]; дворянка Г. Ган – з німецької мови [25, арк. 2-8, 11-18]; дворянка О. Дітман – з німецької мови [26, арк. 2-6]; міщанка П. Юрберська – з французької мови [27, арк. 2-5]; землемір М. Залічковський – із стенографії [28, арк. 2-3]; шляхтянка А. Сульчустовська – з математики [29, арк. 2-9] та ін.

Особи, які мали атестати або свідоцтва про закінчення повного курсу в одному із середніх навчальних закладів і бажали одержати звання домашнього вчителя, підлягали скороченому спеціальному випробуванню. Таке екзаменування проводилось тільки з основних предметів: по двоє питань з вибраних предметів в письмовому вигляді. При позитивному випробуванні видавались відповідні свідоцтва [19].

4 серпня 1871 р. вийшло циркулярне розпорядження міністерства народної освіти про допуск вихованців духовних семінарій до скороченого спеціального випробування на звання вчителя повітового училища і домашнього вчителя, яке успішно застосовувалось зокрема й в Подільській духовній семінарії [30].

Як бачимо, царський уряд постійно дбав про домашнє навчання, створюючи протягом XIX ст. правові засади для всебічного розвитку домашньої освіти і діяльності домашніх наставників, домашніх учителів і домашніх учительок. Видані укази, розпорядження і циркуляри встановили жорсткі і добре контрольовані імперськими управлінськими структурами рамки для цієї категорії осіб. Фактично, як до вчителів, так і до домашніх педагогів, вимагалось, щоб вони були покірними слугами самодержавного режиму, а в випадку непокори вони звільнялися

з роботи з клеймом «неблагодійного». У випадку якоїсь підозри керівник навчального закладу звертався з проханням до губернатора про встановлення моральних якостей і політичної благонадійності. У Хмельницькому і Вінницькому обласних державних архівах збереглося чимало матеріалів стосовно піднятої проблеми. Так, наприклад, директор Проскурівського Олексіївського реального училища в серпні 1909 р. звертався до Подільського губернатора з проханням про політичну благонадійність жителя с. Івашківці Летичівського повіту Михайла Вельського, який подав заяву про допуск його до відповідних випробувань. В жовтні цього ж року була отримана відповідь: «... повідомляю..., що Михайло Вельський за період проживання в Подільській губернії, як показало розслідування, в моральному і політичному планах ні в яких непередбачливих діях не спостерігався» [31, арк. 16]. Аналогічним чином було розглянуто прохання про Євгенію Овсяницьку, дочку завідуючого Юринецьким двохкласним училищем [32, арк. 89]. В матеріалах Кам'янець-Подільської чоловічої гімназії, що зберігаються в Хмельницькому обласному державному архіві, є прохання Омеляна Вершковського, Ганни Клопотовської, вчителя Покошевської церковно-парафіяльної школи Волинської губернії Євгенія Липницького та інших [33, арк. 2-18].

Про місце і роль домашнього навчання і виховання досить детально описано в спогадах випускника Вінницького реального училища Г. Брілінга. Він згадує про умови, в яких навчався його друг, син присяжного повіреного Вінницького окружного суду. Його сім'я жила в просторому приватному будинку. Для сина в напівпідвальному приміщенні був добре обладнаний гімнастичний зал, поруч – столярна і слюсарна майстерні. Щодня з ним займалися тренер і два майстри з технічної справи. Для навчальних занять, які проводили домашній вчитель і наставник, була виділена окрема класна кімната з партою, дошкою та набором для моделювання. До послуг друга, його братів і сестер була підібрана велика домашня бібліотека [34]. Фактично більшість дітей дворян, заможних міщан і буржуазії навчалися і виховувалися в таких домашніх умовах.

Варто зауважити, що в першій половині XIX ст. стан освіти в Подільській губернії не відповідав запитам мешканців краю. На час приєднання Поділля до Росії навчальні заклади в краї функціонували в структурі православних (незначна кількість), уніатських (найбільше) і католицьких (найбільш впливових) парафій. Подоляни переважно здобували освіту в дяківських школах. Вони утримувалися за кошти батьків, а вчителями у них були дяки, які переважно навчали читати Буквар, Часослов, Псалтир і церковних співів. Але такі школи почали занепадати і на початок XIX ст. майже зникли [35, с. 1135-1138]. Понад 90% населення краю було неписьменним. Двері навчальних закладів були відкриті тільки для дітей поміщиків, дворян, духовенства і чиновників. Лише окремі сільські діти могли навчатися в декількох парафіяльних училищах [36, с. 161].

На початок 20-х років XIX ст. в Подільській губернії діяло чотири таких училища в Барі, Вінниці, Кам'янець-Подільському і Немирові. Об'єктивно вони не могли охопити навчанням всіх дітей шкільного віку. Навчалось в них всього 1444 учні відповідно 664, 391, 190 і 199 у кожному закладі переважно з дворян і шляхти. Навчальний процес забезпечував 51 вчитель. Діяльність всіх чотирьох училищ координував директор [37, арк. 44]. У 1840 р. на Поділлі діяло лише 46 парафіяльних народних шкіл, в яких навчалось 246 учнів [38, с. 37].

Тільки в середині XIX ст., коли розпочалася реформа шкільних православних шкіл і училищ, на Поділлі розпочався новий етап у розвитку таких навчальних закладів. Із циркуляра міністерства внутрішніх справ від 13 червня 1863 р. бачимо, що в подільському краї вже діяло 1315 шкіл і училищ, відкритих при парафіяльних церквах, де навчалось 25,6 тис. Хлопчиків і шість тисяч дівчат. За кількістю училищ губернія поступалась лише Тульській (1374) і Київській (1370), а за кількістю учнів – лише Київській губернії [39, арк. 129-130].

За даними огляду Подільської губернії за 1892 р., не беручи до уваги єврейських хедерів, тут нараховувалося 1533 навчальних заклади, зокрема в губернському місті – 12,

а в 11 повітових 5-ти заштатних містах губернії – 31, і власне в повітах (поза містами) – 1510. Загальне число учнів складало 75472 осіб обох статей, які навчалися у всіх типах навчальних закладів [40, с. 150-152].

Однак слабкою ланкою освітянської сфери Подільського регіону, як і в імперії в цілому, був низький освітній рівень учителів, відсутність чіткої системи їх підготовки тощо. Навіть на початку ХХ ст. в краї не було навчальних закладів, які б готували педагогів. Тільки для церковно-парафіяльних шкіл та шкіл грамоти вчителів готувала Вінницька церковно-вчительська школа та 12 другокласних шкіл, у яких навчалось всього 706 учнів [41, арк. 79].

Водночас варто зазначити, що напередодні Першої світової війни з'явилися учительські семінарії та вчительський інститут, почали діяти постійні та короткочасні курси тощо. У цілому, як свідчать історичні джерела, підготовку вчителів Поділля на початку ХХ ст. здійснювали:

1. Учительські семінарії: Вінницька – 1909 р., переведена з с. Потоки Вінницького повіту, де діяла з 1907 р.; Кам'янець-Подільська імені П.А.Столипіна – з липня 1913 р.; Ольгопільська – з липня 1914 р. [42, с. 283-285].
2. Вінницький учительський інститут – з 1912 р.
3. Навчальні заклади духовного відомства: духовна семінарія у Кам'янці-Подільському, Тульчинське єпархіальне жіноче училище, Вінницька церковно-вчительська школа, чоловічі та жіночі духовні училища, другокласні вчительські школи тощо.
4. Педагогічні класи при гімназіях.
5. Двокласні початкові училища.
6. Дворічні педагогічні курси при міських училищах згідно з «Положенням» 1872 р., а також короткотермінові курси вчителів, різні курси підвищення кваліфікації.
7. Педагогічний екстернат, випробування для претендентів на звання домашніх наставників і вчителів [43, с. 108-109].

В Російській імперії, зокрема й в Подільській губернії в зазначений період існувала така форма домашньої освіти як приватні вчителі і вчительки. Згідно з нормативно-правовими актами, домашні педагоги повинні були проживати постійно в тих будинках, де вони працювали, а приватні вчителі займалися навчанням дітей погодинно, в певні дні і проживали у своїх квартирах або оселях. Згідно із імперським повелінням такі права отримували особи, які пройшли випробування, але правами і пільгами домашніх вчителів не користувались [44, с. 5]. У Хмельницькому і Вінницькому обласних архівах збереглося чимало клопотань осіб чоловічої і жіночої статі, які бажали пройти відповідні випробування і одержати дозвільні свідоцтва на проведення такої роботи. Так, наприклад, у справі №465 «Клопотання щодо допущення до екзаменів на звання сільського і приватного учителів, екзаменаційні листи, свідоцтва про здачу екзаменів» є кілька таких звернень [45, арк. 14-87]. Про таку форму занять свідчать клопотання Аврума Гусакова з Дунаєвць, який працював приватним учителем і вирішив стати домашнім учителем [46, арк. 2-4, 5-18]; Рулли Зімерфельд з Хотина, яка також вирішила стати приватною вчителькою [47, арк. 5-9]; Фішеля Зальцмана з с. Куриловець Ушицького повіту [48, арк. 1а, 3-4] та ін.

Незважаючи на зростання кількості навчальних закладів, в Подільській губернії відчувалася нестача педагогічних кадрів і така форма як домашні педагоги продовжувала розвиватись і вдосконалюватись й на початку ХХ ст. Цього вимагала і соціально-політична ситуація, що склалася в Російській Імперії, зокрема й на Поділлі, на початку ХХ ст. Фактично на місцях пройшов процес визнання домашнього навчання як повноправного компонента освітньої сфери, а законодавчо-нормативне регулювання цього явища протягом зазначеного періоду, педагогічно-методичне забезпечення і підвищення соціального статусу, місця і ролі домашніх вчителів і наставників сприяли подальшому розвитку професійно-педагогічної самоосвіти й для батьків, які прагнули в домашніх умовах забезпечити пізнавальні потреби своїх дітей.

Як бачимо, протягом зазначеного періоду, в Подільській губернії пройшли значні зрушення і зміни в освітянській сфері, однак домашні наставники і наставниці, домашні вчителі і вчительки на всіх етапах розвитку освіти відігравали важливу роль у навчанні та вихованні підростаючого покоління, в основному дітей дворян, міщан, поміщиків, шляхти, духовенства, чиновників і буржуазії. Для дітей селян, робітників, збіднілих міщан домашня освіта фактично була недоступна через відсутність коштів, умов і можливостей.

Практичне значення проведеного дослідження ми вбачаємо у тому, що матеріали і висновки дослідження можуть бути використані викладачами вузів при читанні курсів історії освіти і педагогічної думки в Україні, історії культури, історії краю тощо, розробці історико-педагогічних спецкурсів, посібників, підручників, інших навчально-методичних матеріалів.

Список використаних джерел

1. Рождественский С. В. Две записки М.М. Сперанского / С. В. Рождественский // Материалы для истории учебных реформ в России в XVIII – XIX вв. – СПб. : Общественная польза, 1910. – 397 с.
2. Шмидт Г. К. История средних учебных заведений в России / Г. К. Шмидт. – СПб. : Типография В.С. Балашова, 1878. – 684 с.
3. Положение о домашних наставниках и учителях // Журнал Министерства Народного Просвещения. – № 8 (Август). – 1834. – С. 19-36.
4. Кузів М.В. Жіноча освіта в XIX - на початку XX століття в Подільській губернії / М.В. Кузів // Науковий вісник України. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: // <http://visnyk.com.ua/stattya/2956-zhinocha-osvita-v-xix-na-pochatku-xx-stolittja-v-podilskij-guberniyi.html>.
5. Гоголин А. Сборник узаконений и правительственных распоряжений, касающихся домашних наставников, учителей, учительниц и наставниц / А. Гоголин. – М. : Синод. Тип., 1874. – 38 с.
6. Дополнительные правила о домашних наставниках и учителях // Журнал Министерства Народного Просвещения. – № 9 (Сентябрь). – 1834. – С. 60-69.
7. Российский государственный исторический архив. – Ф. 845. – Оп. 1. – Д. 15. – 105 л.
8. О выдаче свидетельств на звание Домашней Учительницы // Журнал Министерства Народного Просвещения. – № 11 (Ноябрь). – 1834. – С. 48-52.
9. О возрасте, в каком могут лица мужского и женского пола вступать в звание Домашних Учителей и Учительниц // Журнал Министерства Народного Просвещения. – № 7 (Июль). – 1836. – С. 7-8.
10. О разрешении недоумений, возникших при исполнении Положения о Домашних Наставниках, Учителях и Учительницах // Журнал Министерства Народного Просвещения. – № 12 (Декабрь). – 1834. – С. 61-66.
11. Формы свидетельств на звания Домашнего Наставника и Домашнего Учителя // Журнал Министерства Народного Просвещения. – Часть XXXV. – 1842. – С. 121-128.
12. Об утверждении рисунка медали для награждения Домашних Наставников и Учителей // Журнал Министерства Народного Просвещения. – Часть LXV. – 1850. – С. 605.
13. О пенсиях и единовременных пособиях Домашним Наставникам и Учителям // Журнал Министерства Народного Просвещения. – Часть LXXVIII. – 1853. – С. 162-175.
14. О зачислении в действительную службу занятых домашних наставников и учителей за границу // Журнал Министерства Народного Просвещения. – Часть XCVIII. – 1858. – С. 147-148.
15. Извлечение из отчета министерства народного просвещения за 1858 год. Частное и домашнее воспитание // Журнал Министерства Народного Просвещения. – Часть СIII. – 1859. – С. 125-126.
16. О домашних наставниках, учителях и учительницах // Журнал Министерства Народного Просвещения. – Часть CXXXVIII. – 1868. – С. 30-34.
17. Педагогическая энциклопедия: в 4-х т. / А. Ефимов; гл. ред. А.И.Каиров. - М.: Сов. энциклопедия, 1964. – Т.1. – 831 с.
18. По вопросу о специальных испытаниях по Министерству Народного Просвещения. Высочайше утвержденное мнение Государственного Совета, объявленное Сенату Управляющим Министер-

- ством Народного Просвещения, Товарищем Министром. 1868. Апреля 22 // Полное собрание законов российской империи. – СПб., 1873. – Собрание второе. – Т. XLIII. – №45752. – С. 450-452.
19. О специальных испытаниях на звания учителя и воспитателя гимназий и прогимназий // Журнал Министерства Народного Просвещения. – Часть CXLXI. – 1868. – С. 13-47.
 20. Державний архів Хмельницької області (далі – ДАХМО). – Ф. 319. – Оп. 1. – Спр. 83. – Арк. 17.
 21. ДАХМО. – Ф. 319. – Оп. 1. – Спр. 98. – 4 арк.
 22. ДАХМО. – Ф. 319. – Оп. 1. – Спр. 342. – 17 арк.
 23. ДАХМО. – Ф. 319. – Оп. 1. – Спр. 728. – 21 арк.
 24. ДАХМО. – Ф. 319. – Оп. 1. – Спр. 759. – 21 арк.
 25. ДАХМО. – Ф. 319. – Оп. 1. – Спр. 898. – 18 арк.
 26. ДАХМО. – Ф. 67. – Оп. 1. – Спр. 608. – 7 арк.
 27. ДАХМО. – Ф. 67. – Оп. 1. – Спр. 589. – 8 арк.
 28. ДАХМО. – Ф. 67. – Оп. 1. – Спр. 44. – 3 арк.
 29. ДАХМО. – Ф. 67. – Оп. 1. – Спр. 401. – 12 арк.
 30. О допущении воспитанников духовных семинарий к сокращенному специальному испытанию на звания учителя уездного училища и домашнего учителя // Журнал Министерства Народного Просвещения. – Часть CLVII. – 1871. – С. 11-12.
 31. ДАХМО. – Ф. 57. – Оп. 1. – Спр. 15. – 16 арк.
 32. ДАХМО. – Ф. 57. – Оп. 1. – Спр. 15. – 89 арк.
 33. ДАХМО. – Ф. 319. – Оп. 1. – Спр. 264. – 18 арк.
 34. Анохіна Л. С. З історії освіти у м. Вінниці (II пол. XIX – поч. XX ст.) / Л. С. Анохіна // Вінницький обласний краєзнавчий музей. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://muzeuy.vn.ua/node/106>.
 35. О ревизии протоиреем Иоанном Скворцовым Подольской епархии в 1831 г. // Описание документов западно-русских митрополитов: в 2-х томах. – СПб.: Синод. тип., 1907. – Т.2, 1701-1839. – 1632 с.
 36. Нариси історії Поділля. На допомогу вчителю / Л. В. Баженов, І. С. Винокур, С. К. Гуменюк, О. М. Завальнюк та ін. – Хмельницький: Облполіграфвидав, 1990. – 328 с.
 37. ДАХМО. – Ф. 228. – Оп. 1. – Спр. 1315. – 44 арк.
 38. Смолінський В. І. Церква на Поділлі: від найдавніших часів до наших днів. Хроніка подій. Коментарі / В. І. Смолінський. – Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2002. – 116 с.
 39. ДАХМО. – Ф. 67. – Оп. 1. – Спр. 34. – 130 арк.
 40. Обзор Подольской губернии за 1892 год. Приложение к всеподданнейшему отчету Подольского губернатора. – Каменец-Подольский, 1893. – С. 150-152.
 41. ДАХМО. – Ф. 429. – Оп. 1. – Спр. 336. – 79 арк.
 42. Сесак І. В. Учительські семінарії Поділля на початку XX ст. // Культура Поділля: історія і сучасність: Матеріали II наук.-практ. конф., присвяченої 500-річчю м. Хмельницького. – Хмельницький, 1993. – С. 283-285.
 43. Сесак І. В. Освіта на Поділлі: у 2-х частинах / І.В. Сесак, Г.Д. Мітін. – Кам'янець-Подільський, 1996. – Ч.1: Початкові школи Поділля у другій половині XIX – на початку XX ст. – 152 с.
 44. О обучении в частных домах чтению, письму и Арифметике // Журнал Министерства Народного Просвещения. – № 1 (Январь). – 1835. – С. 5.
 45. ДАХМО. – Ф. 319. – Оп. 1. – Спр. 465. – 101 арк.
 46. ДАХМО. – Ф. 319. – Оп. 1. – Спр. 758. – 22 арк.
 47. ДАХМО. – Ф. 319. – Оп. 1. – Спр. 465. – 101 арк.
 48. ДАХМО. – Ф. 319. – Оп. 1. – Спр. 136. – 14 арк.

Based on the processed historical and educational, archival and documentary materials this article highlights the unexplored question of the roles of private tutors and mentors in the education and upbringing of the younger generation in educational field of Podillya region (XIX - early XX century.)

Key words: Podillya, educational field, home schooling, home tutor, home teacher, private teacher.

УДК 364.692:615.2:615.015.6]:616.084

Беата А. З.

СОЦІАЛЬНА ПРОФІЛАКТИКА ЩОДО ПРОБЛЕМ НАРКОМАНІЇ – МІСЦЕ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В ПРЕВЕНТИВНИХ ДІЯХ

У статті порушено проблему розповсюдженого явища наркоманії, яке все частіше зустрічається серед учнів загальноосвітніх шкіл. Тривожними є масштаби явища і загрозлива ситуація молодих людей, що веде в результаті до залежності і правопорушень. Якими чинниками викликається вживання наркотиків? Які профілактичні рішення пропонує соціальна політика держави? Які медичні завдання стоять перед системою оздоровчої освіти? Яке місце соціальної роботи у боротьбі з проблемою наркоманії? – на ці питання можна знайти відповідь у представлений статті.

Ключові слова: наркоманія, суспільні загрози, соціальні патології, соціальна профілактика, профілактика залежностей, соціальна допомога, соціальна робота.

Явище наркоманії поглинає щораз то молодші особи. Випадкове вживання наркотиків, часто спровоковане цікавістю, може через якийсь час перейти в неконтрольовану потребу, залежність. У польському законодавстві злочином визнається незаконне володіння будь-якою кількістю наркотиків або психотропних речовин, в результаті потреба здобути наркотики є причиною скоєння правопорушень, спровадження молоді на злочинний шлях. Наркотичні дилери доходять навіть до шкіл, але і в публічних місцях, таких як паби, клуби, дискотеки, автостанції, особи, зацікавлені придбанням наркотиків, знають, де і в кого можуть їх здобути.

Наркоманія як і алкоголізм – хвороба душі та емоцій, однак причини, які її викликають, різні. Найбільш вразливим для нас має бути наркотична ініціація наймолодшого покоління і причини, які підштовхують їх до „активності” такого типу.

Причини наркоманії надзвичайно різноманітні

Ева Козак стверджує, що вживання наркотиків викликається такими чинниками, як: незадоволення основних потреб людини (любов, акцептація, відчуття безпеки, брак впевненості), а також відсутність таких умінь, як: асертивність, подолання складних ситуацій, вирішення конфліктів, конструктивне і корисне проведення вільного часу. Іншими факторами, які сприяють вживанню наркотиків є: переживання труднощів в школі, проблеми з навчанням, брак розуміння і підтримки з боку батьків, любовне розчарування, комплекси, а також бажання почувати себе вільним і дорослим, потреба справити враження на товаришів, цікавість щодо наслідків вживання наркотиків, тиск групи ровесників, низьке почуття власної гідності, нудьга, бажання „гарної” забави, створення ілюзій досконалого світу, недостатні знання про вплив наркотиків на організм і процес виникнення залежності [1, с. 29].

Чи є підстави для хвилювання?

Суспільний неспокій, спричинений щораз новими повідомленнями мас-медіа про наркотичні злочини і смертельні жертви наркоманії, не є безпідставним, оскільки статистики, які представляють таке явище в Польщі, вражають. Головне Управління Поліції подає дуже тривожну статистику на тему наркотичних злочинів в середніх школах і в гімназіях. Зафіксовано радикальне зростання злочинів такого типу в 2012 році в порівнянні з 2010 роком.

Значно кориснішою у цьому відношенні представлена ситуація у вищих навчальних закладах і в гуртожитках. Порівнюючи дані з 2006–2008 років в обох середовищах (таблиця 1 і таблиця 2), можна побачити разючу різницю у кількості наркотичних злочинів на користь академічного середовища. Такий факт можна пояснити вищою суспільною свідомістю на тему наркотиків, їх шкідливості, наркотичної залежності та її наслідків – хоча причини можуть істотно відрізнятися.

Таблиця 1

Наркотичні злочини в школах за 2004-2012 роки [11].

	Кількість злочинів, констатованих в початкових школах і гімназіях	- в тому числі наркотичних злочинів (з положення про протидію наркоманії)
2004	17 275	424
2005	17 724	588
2006	19 067	691
2007	17 471	443
2008	19 443	432
2009	21 040	433
2010	26 197	520
2011	28 019	669
2012	24 794	800

Таблиця 2

Наркотичні злочини, скоєні на території гуртожитків і вишів в 2006 – 2009 роках [12]

	студентський гуртожиток	вища школа (також науково-дослідницький заклад, дослідницька лабораторія)
2006	26	3
2007	21	15
2008	39	5
2009 – 3 квартали	16	6

Аналіз злочинів скоєних в загальноосвітніх школах і порівняння їх кількості в обох освітніх середовищах викликає нагальну потребу прийняття ефективних заходів щодо боротьби з цією проблемою.

Найдешевшим і найбільш ефективним методом запобігання наркоманії та її наслідкам є соціальна профілактика, а точніше – профілактика залежностей.

Профілактика передусім

Соціальна профілактика (превенція) – це „галузь знань і практичних вмінь в мікро- і макросуспільному масштабі, які слугують запобіганню прояву девіаційних та патологічних суспільних явищ, що інколи називають суспільними проблемами (або суспільними питаннями у вужчому значенні); при необхідності служать нерозповсюдженню цих же явищ, якщо вони проявилися” [6, с. 215]. Основним завданням соціальної профілактики, відповідно до Леслава Питкі, є: „опис, пояснення і передбачення розвитку шкідливих, хворобливих явищ з метою конструювання програм, стратегій і процедур їх запобігання як в суспільному, глобальному вимірі, так і в локальному та індивідуальному вимірах” [6, с. 215].

Виділяють три рівні профілактики (фази, ступені):

- 1) першочергова (первинна) профілактика, що стосується „цілої популяції (або щонайменше значної її частини), охоплює більш ранні дії, метою яких є попередження виникнення некорисного явища або зменшення ризику його розвитку” [10, с. 943];
- 2) другорядна (вторинна) профілактика, спрямована „на визначену групу осіб, із збільшеною загрозою виникнення даного явища – стосується так званих груп підвищеного або високого ризику; її метою є рання діагностика небажаних явищ і раннє впровадження превентивних дій” [10, с. 943-944];
- 3) третинна профілактика (ІІІ фази), скерована до „осіб, в яких вже виявили некорисні стани з метою запобігання подальшим несприятливим наслідкам; ця фаза профілактики асоціюється зазвичай з різними формами терапевтичних дій” [10, с. 944].

У Польщі проведення превентивних дій у сфері проблеми наркоманії регулюються Законом про протидію наркоманії від 29 липня 2005 р., в якому у ст. 2 розділу 1 йдеться, що:

„Протидія наркоманії реалізовується через відповідне формування соціальної, економічної, освітньо-виховної та оздоровчої політики, а зокрема через:

- 1) виховну, освітню, інформаційну і профілактичну діяльність;
- 2) лікування, реабілітацію та реінтеграцію залежних осіб;
- 3) обмежування оздоровчої та суспільної шкоди;
- 4) нагляд за речовинами, вживання яких може призвести до наркоманії;
- 5) боротьбу з недозволим обігом, виготовленням, переробкою і володінням речовин, вживання яких може сприяти наркоманії;
- 6) нагляд за вирощуванням рослин, що містять речовини, вживання яких може призвести до наркоманії” [9].

В ст. 5, розд. 2 цього закону уточнюється, хто саме несе відповідальність за реалізацію вищезгаданих завдань:

1. Завдання, щодо протидії наркоманії реалізують органи адміністрації уряду і інституції територіального самоврядування у визначеній законом сфері.
2. Завдання спрямовані на протидію наркоманії, реалізують у визначеній законом сфері також:
 - 1) дошкільні заклади, школи та інші організаційні заклади, згадані в ст. 2 п. 3–5 і 7–9 Закону про систему освіти від 7 вересня 1991 р. (Закон. вісник від 2004 р. № 256, пол. 2572, з пізн. змін.
 - 2) вищі школи;
 - 3) заклади охорони здоров'я та інші діючі в охороні здоров'я суб'єкти;
 - 4) підрозділи польського війська, поліції і прикордонної варти;
 - 5) митні органи;
 - 6) установи тюремної служби, а також виправні заклади і притулки для неповнолітніх;
 - 7) центри соціальної допомоги, повітові (районні) центри допомоги сім'ї та регіональні установи соціальної політики;
 - 8) засоби масової інформації” [9].

У реалізації завдань, що попереджують наркоманію, „можуть брати участь позаурядові організації та інші суб'єкти, статутна діяльність яких охоплює завдання, які належать до сфери публічних завдань в галузі охорони здоров'я та популяризації здорового способу життя, соціальної допомоги, благодійної діяльності, науки, освіти, навчання і виховання, фізкультури, порядку та громадської безпеки або протидії суспільним патологіям, популяризації та організації волонтерства, після переведення конкурсу, про який йдеться в ст. 11, пол. 2 Закону про діяльність щодо публічної користі і про волонтерство від 24 квітня 2003 р. (Закон. вісн. № 96, пол. 873, з пізн. змін. 5) [9].

Школа зобов'язана законом проводити профілактичну діяльність по відношенню до своїх учнів, а про її сферу і форми вирішують директори шкіл, педагоги, вихователі класів, педагогічні ради, часто в домовленості з батьками, соціальними працівниками та іншими місцевими інституціями.

Наркоманія, як серйозна суспільна проблема, вимагає відповідної інтервенції, якій передують ґрунтовна, докладна і правильно проведена діагностика її причин.

Профілактика наркоманії – це дії, мета яких протидіяти залежності за допомогою зміцнення чинників, що захищають від наркоманії, та виключення чинників, що сприяють розвитку залежності [3, с. 151]. Правильно проведена профілактика має застосовуватися не лише до залежних індивідів, але також до тих осіб, яким загрожує явище наркоманії.

Б. Урбан вважає, що в профілактиці існує шанс на обмеження не тільки залежностей, але й багатьох інших девіацій, серед яких і злочинність [8, с. 89].

Як стверджує Б. Войнаровська, будь-які профілактичні дії, що мають принести відповідний результат, охоплюють:

- ідентифікацію причин даного тривожного явища;
- пошук способів усунення цих причин;
- упровадження відповідних стратегій і профілактичних програм;
- моніторинг їх реалізації та оцінювання результатів [10, с. 944].

Боротьба із залежностями є надзвичайно складним завданням і, як свідчить практика, існує небагато форм, які дійсно приносять очікуваний результат. Ось чому превентивні кроки мають декларативний, непослідовний і дуже часто пропагандистський характер. Давно відомо, що ефективна профілактика мусить мати системний характер, беручи свій початок в сім'ї і закінчуючи в спеціалізованих благодійних, терапевтичних і медичних інституціях.

Вважаємо, що *першочергова профілактика* має спрямовуватися до здорової молоді, яка ще не контактувала з наркотиками, популяризуючи серед молодих людей здоровий спосіб життя та інформуючи про загрози, які несе наркоманія. Важливим елементом профілактичних дій на цьому етапі є формування міжособистісних умінь (асертивність, проведення неогоціацій, медіація і т.п.). Участь у цьому етапі є повністю добровільною.

Наступна профілактика скерована до осіб з груп ризику, які вже ймовірно мали контакт з наркотичними засобами. На цьому етапі всі дії спрямовані на запобігання узалежнюючого вживання наркотиків.

І особливої уваги потребують всі ті, які залежні від наркотиків, з метою проведення дій, спрямованих на зменшення поглиблення хворобливого процесу, а також уможливлення проходження терапії, лікування і повернення до задовільного і акцептованого суспільством життя – без узалежнюючих засобів.

Надання соціальних послуг залежним особам є однією зі сфер соціальної роботи. Можна вирізнити такі моделі роботи: медичну і екологічну. Активність надання соціальних послуг реалізовується через суспільну допомогу, службу охорони здоров'я, освіту і правосуддя, а також допомогу індивіду через діяльність середовища [7, с. 101]. У медичній допомозі система оздоровчої опіки виділяє наступні види завдань – детоксикацію, діагноз, інтервенцію, стаціонарне лікування, терапію залежності, психологічну допомога – які реалізуються в лікувальних, амбулаторних і стаціонарних закладах, реабілітаційно-реадаптаційних центрах, диспансерах профілактики, лікування та реабілітації залежних осіб [2, с. 42].

Досить ефективними у своїх діях (у випадку залежностей) є групові і взаємодопоміжні форми терапії. Вони надають індивіду важливу суспільну підтримку, що допомагає спільними зусиллями подолати проблему. Однак очевидно, що провідною проблемою в терапії залежностей є пробудження мотивації до лікування, а отже надання допомоги особам, які її потребують, а не очікування, поки вони самі звернуться за допомогою. Основною умовою успішності терапії та лікування є виклик у пацієнта правильного, самокритичного ознайомлення зі своєю ситуацією, формування критичної позиції щодо свого „сьогодення” і позитивної мотивації до лікування.

Відповідно до Т. Пежановського, охоплення зростаючого явища наркоманії можливе тільки при ретельній, систематичній виховній роботі, постійному регулярному циклі зустрічей виховного колективу. Крім того, вимагається:

- інформування поліції про загрозу явища наркоманії та уможливлення проведення оперативних дій в школі;
- публічне визначення меж допустимої поведінки і браку будь-якої толерантності для випадків, пов'язаних із вживанням і постачанням наркотиків, а також гарантування безпеки учням і охорони від наркаторговців;
- підготовка всіх дидактичних кадрів під кутом ознайомлення з темою і вміннями надання підтримки учням;

- організація циклів підготовчих курсів, які будуть проводитися спеціалістами у справах залежності, окремо для вікових груп, а також для персоналу з надання допомоги та батьків;
- організація підготовки, здійснюваної фахівцями з поліції;
- скерування заяв до судів в справах торговців;
- організація індивідуальних і групових терапій для всіх тих, хто вже пройшов наркотичну ініціацію;
- закупівля доступних в аптеках тестів для виявлення в організмі кожного типу наркотика (прості в обслуговуванні, виявляють споживання наркотичного засобу навіть декілька днів тому; у дослідженні слід використовувати принцип добровільної згоди – відмова вже може про щось свідчити) [5, с. 26].

Середовищем, що виявляє найбільший вплив на виховання дитини, є сім'я, а особливо батьки. Саме вони є прообразами життя, від батьків молоді особи переймають поведінку, багато життєвих позицій і принципів. Ось чому особливо важливим є розвиток сімейної профілактики.

Сама школа без допомоги батьків не здатна захистити дітей від небезпек залежності, а отже для того, щоб підтримувати шкільну профілактичну діяльність, батьки повинні володіти основною інформацією на тему наркотиків і наркоманії. Такі знання вони можуть отримати під час зустрічей в школі, що організуються переважно психологом і шкільним педагогом. Головною метою занять, що проводяться з батьками, має бути їх мобілізація до рефлексії, пізнання власних дітей, їх інтересів, захоплень, талантів, проблем, приятелів. Врешті батьки повинні дати відповідь на питання, чи багато часу вони присвячують своїм дітям? Чи цей час відповідає потребам їх дитини? Батьки мусять усвідомлювати, що коли в домі не вистачатиме любові, акцептації, ласки, підтримки, то існує ризик, що діти шукатимуть цього поза домом – подекуди в патологічному середовищі.

Адже „в основі ефективності освітніх дій лежить суб'єктивність учня-вихованця-учасника. Вона ґрунтується на тезі, що кожна людина має тільки відповідний індивідуальний досвід, який є підставою вчення” [4, с. 47.] Отож слід пізнати цей індивідуальний досвід, подібно як потреби дитини, і власне з такими знаннями виховувати її.

Величезні заслуги у боротьбі з наркоманією має Католицький Костьол, заклади „Monar”, засновником яких був Марк Котаньський, Католицьке Антинаркотичне Товариство „Karan”, світські особи, неофіти (залежні особи, які внаслідок вдалої терапії вийшли із залежності і самі створюють групи підтримки для осіб, які знаходяться на початку дороги боротьби із залежністю) і через духовні курси – реколекції, зустрічі з молоддю в школах, різноманітні консультації, телефон довіри. Всі вище згадані заходи сприяють формуванню абстинентної позиції серед людей з наркотичною проблемою.

Важливу роль відіграють також соціальні працівники, які часто взаємодіють з різними закладами, локальними осередками з метою правильного діагностування причин і сфер загрози наркоманією, а також є співучасниками в конструктивних роботах на користь превентивних дій. Заклади соціальної допомоги, повітові (районні) центри допомоги сім'ї і регіональні центри соціальної політики – це інституції соціальної допомоги, які підтримують різноманітні локальні дії у цій сфері.

„Streetworkers”, тобто педагоги вулиці, це наступна група осіб, яка, незважаючи на свою нечисленність, виконує важливе завдання моніторингу суспільних потреб для профілактичних дій і заохочення осіб, які перебувають під загрозою, до боротьби із залежністю.

Підсумовуючи, треба наголосити, що не існує одного ефективного методу реалізації соціальної профілактики, але одне є достовірним: чим вищий рівень усвідомлення загроз, які несуть за собою наркотичні засоби, тим менша зацікавленість до їх вживання. Чим більше осіб буде залучено до боротьби з наркоманією, тим більший бар'єр створюється для її поширення.

Список використаних джерел

1. Kozak E., Narkomania-choroba duszy i emocji, „Edukacja i Dialog”, nr 187, 2007.
2. Mellibruda J., Ludzie z problemami alkoholowymi, Wydawnictwo: Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, Warszawa 1996.
3. Niewiadomska I., Stanisławczyk P., Narkotyki, Wydawnictwo „Gaudium” KUL, Lublin 2004.
4. Paluch M., Człowiek w zmieniającym się społeczeństwie, Brzeska Oficyna Wydawnicza, Sanok 2007.
5. Perzanowski T., SQN, czyli narkotyki w domu dziecka, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 1, 2001.
6. Pytka L., Profilaktyka społeczna (prewencja), [w:] Lalak D., Pilch T. (red.), Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1999.
7. Szmagalski J., Teoria pracy socjalnej a ideologia i polityka społeczna, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1996.
8. Urban B., Zachowania dewiacyjne młodzieży, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1998.
9. USTAWA z dnia 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu narkomanii.
10. Woynarowska B., Profilaktyka, [w:] Encyklopedia Pedagogiczna XXI Wieku, Tom IV, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005.
11. Przestępstwa narkotykowe w szkołach, [w:] http://statystyka.policja.pl/portal/st/840/83709/Przestepstwa_narkotykowe_w_szkolach.html (30.01.2013)
12. Przestępstwa narkotykowe na uczelniach i w akademikach, [w:] http://statystyka.policja.pl/portal/st/840/47665/Przestepstwa_narkotykowe_na_uczelniach_i_w_akademikach.html (30.01.2013)

The author has taken the problem of enlarging the drug phenomenon, which takes place more frequently among lower-level students. Worrying is the scale of the phenomenon and the threat of young people the consequences of addiction and breaking the law. What factors cause drug usage? What are the preventive solutions proposed by social policy of the state? What medical tasks face the system of health education? Has social work its place in the fight against drug addiction problem? – these questions can be answered in this article.

Key words: *drug addiction, social risks, social pathologies, social prevention, substance abuse prevention, social assistance, social work.*

УДК 37.015.3:37.041(470+571)

*Белякова И. В., Кожушкова Н. В.**

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УПРАВЛЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ УЧАЩИХСЯ

У статті розглядаються питання управління самостійною роботою учнів як методичного інструментарію, який забезпечує реалізацію сучасної освітньої концепції розвитку особистості в Росії.

Ключові слова: *управління, самостійна робота, самостійність, рівні самостійності, особистісно-орієнтоване спілкування, дидактичні опори.*

Концепция развития личности лежит в основе современной теории обучения, личностно ориентированного образования, которое стало ведущим педагогическим направлением в России на рубеже 80-90-ых годов XX-го века.

© Белякова И. В., Кожушкова Н. В., 2013

В связи с вышеуказанным сегодня необходимо говорить о таком обучении, которое бы наиболее полно реализовывало идеи востребованной педагогической концепции личностно ориентированного образования.

Для многих ученых становится очевидным, что вопросы обучения и развития личности недостаточно рассматривать только через призму организации обучения – необходимо говорить об управлении в обучении как более широком системном понятии (К.Б. Есипович, Н.Ф. Талызина, Т.И. Шамова и др.). Именно управление становится важнейшим методическим инструментарием современного процесса обучения. К.Б. Есипович вводит термин «методическое управление» и разрабатывает теоретические вопросы управления познавательной деятельностью учащихся при обучении иностранным языкам. Так, под методическим управлением она понимает «системное, интегрально-многоуровневое, адаптивное образование, обладающее устойчивой совокупностью ведущих признаков и занимающееся целенаправленным проектированием педагогического, психологического обеспечения учебного процесса применительно к конкретной предметной области с учетом ее качественного своеобразия в целях гарантированного достижения с заранее заданной надежностью результатов обученности каждого учащегося средствами изучаемого конкретного предмета» [1, с. 60]. Неоценимая роль методического управления в том, что в его процессе учащиеся научаются быть управленцами своей собственной деятельности: методическое управление, обеспечивая активную познавательную деятельность учащегося, способствует его переходу с позиции исполнителя, объекта управления, в позицию субъекта своей собственной деятельности, когда он становится полноценным субъектом управления.

К.Б. Есипович выделяет функции методического управления: (прогнозирования, планирования, выработки и принятия решений, организации, учета контроля, регулирования управлением) [1, с. 68-79]. Все функции методического управления отличаются непрерывностью и комплексным характером.

В качестве структурных составляющих процесса управления К.Б. Есипович определяет цикл методического управления как ограниченное во времени, повторяющееся явление; блок методического управления как единицу структурно-функционального характера. Блоки составляют цикл методического управления, который, в свою очередь, является выражением кольцевой структуры управления как деятельности: блок определения целей управления, блок учета качественного своеобразия формируемой деятельности, блок мотивационного обеспечения процесса управления, блок организации обратной связи, блок организации контроля, блок организации самоконтроля, блок учета индивидуальных особенностей учащихся, блок организации учебного процесса по овладению объектами управления, блок организации коррекции. [1, с. 34-37] Методическое управление как системное образование обеспечивает комплексный подход к обучению, что достигается путем использования современных подходов к обучению (деятельностного, дифференцированного, индивидуального, проблемного и личностно-ориентированного обучения) через их взаимосвязь и взаимообусловленность.

При организации познавательной деятельности учащегося важно знать, какой этап деятельности должен быть наиболее управляемым, а учащиеся, следовательно, наиболее зависимы от учителя, и когда следует ослабить управленческую деятельность для того, чтобы достичь учебной цели.

Разрабатывая вопрос о месте и характере управления в процессе обучения, Е.И. Пассов выделяет виды методического управления с учетом объемов управленческого воздействия на деятельность учащихся (жесткое, относительно жесткое, гибкое) [6]. На этапе формирования навыков предпочтение отдается жесткому управлению. По мере овладения учащимися учебным материалом, на этапе развития умений, осуществляется постепенный переход к относительно жесткому и, наконец, гибкому управлению при развитии творческой деятельности. Такая организация управления познавательной деятельностью учащихся на уроке делает обучение посильным, обеспечивает активную позицию субъекта учения, процесс овладения знаниями становится интересным, что способствует овладению приемами учебного труда и формированию личности, готовой управлять своей деятельностью.

Методическое управление познавательной деятельностью целенаправленно реализует стратегию развития личности, готовой самостоятельно управлять своей деятельностью. Самостоятельность является одним из главных качеств личности, обеспечивающим самостоятельность мышления, автономность, мобильность личности, способность к творчеству и созиданию с целью самоактуализации.

Вопросы формирования самостоятельности как качества личности тесным образом связаны с вопросами познавательной самостоятельности и самостоятельной работы, которая и создает условия для формирования этого качества. В связи с этим в современном обучении важно рассматривать управление познавательной деятельностью, организованной в форме самостоятельной работы. Существующее многообразие мнений о значении и роли самостоятельной работы в обучении свидетельствует о том, что её потенциал до конца не раскрыт. В разные годы разработкой этой важной проблемы занимались разные ученые: В.П. Беспалько, Л.Г. Вяткин, Л.В. Жарова, П.И. Пидкасистый, Ф.М. Рабинович и многие другие.

Для обеспечения продуктивного управления самостоятельной работой принципиально важным является вопрос о таком ее функционировании в этом процессе, при котором реализовывался бы весь её потенциал. Возникают закономерные вопросы о месте и роли самостоятельной работы в управленческом процессе, ее целях и задачах, о характере деятельности учащихся в условиях самостоятельной работы и вне ее.

Теория деятельности раскрывает важные вопросы условий порождения деятельности, которая возможна благодаря влиянию внешних факторов (объектов, субъектов), которые своим содержанием воздействуют на потенциальный субъект деятельности, запускают механизм деятельности, стимулируя возникновение внутренней потребности в этой деятельности со стороны субъекта. При этом источником деятельности является сам субъект, он сам творит свою деятельность. Всякая деятельность индивида исходит из него, является результатом его внутренней работы, работы его сознания, что, в свою очередь, является следствием потребности в деятельности. Следовательно, всякая деятельность является не только мотивированной, предметной, целенаправленной, осознанной (И.М. Сеченов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.), но и самостоятельной.

Вопросы об определяющей роли внешних факторов на субъект деятельности в процессе ее порождения и самостоятельности, важнейшей характеристике всякой деятельности, проливает свет на условия эффективного развития познавательной деятельности в процессе обучения, в которой учащийся является субъектом деятельности, а учитель, внешне воздействуя на учащегося, формирует структуру и содержание его деятельности. Учитель, как внешний фактор в деятельности учащегося, выполняет своеобразную роль помощника, без которого невозможен процесс обучения как таковой. Опираясь на помощь учителя, учащийся всякий раз проявляет тот или иной уровень самостоятельности. Чем больше он нуждается в помощи учителя, тем он менее самостоятелен, и наоборот. В результате целенаправленного уменьшения степени обучающего воздействия со стороны учителя формируется самостоятельность учащегося: от более низкого уровня к более высокому. Это непрерывный, циклический процесс, требующий поэтапного управления деятельностью учащегося. В связи с этим самостоятельность учащегося в познавательной деятельности понимается нами не просто как способность к деятельности без непосредственной помощи, а как самостоятельность мышления. По этому поводу Е.И. Пассов отмечал: «Самостоятельность – это не отсутствие помощника или каких-либо опор. Самостоятельность, в первую очередь и главным образом, означает самостоятельность мышления». [5, с. 224] Без самостоятельности мышления процесс развития учебной деятельности не представим. Учитель на разных этапах обучения влияет на формирование самостоятельности мышления, дозирует всякий раз свою помощь в зависимости от самостоятельности его мышления. В этом и заключается диалектическое единство обучающей деятельности учителя и учебной деятельности учащихся, что составляет сущность обучения.

Любая деятельность – продукт субъекта этой деятельности и по сути своей является самостоятельной. Возможно ли в таком случае говорить о несамостоятельной деятельности субъекта вообще? Несамостоятельным является человек, «лишенный самостоятельности, связанный в своих действиях, мыслях и т.п. чужой волей, влиянием <...>, зависимый» [8, с. 656]. Это значит, что несамостоятельная деятельность исходит из субъекта деятельности вопреки его воле, сознанию, противоречит или не совпадает с его мотивами. В такой деятельности человек проявляет столь малую степень активности (самостоятельности), которой хватает лишь на механическое выполнение действий, продиктованных извне, и на преодоление чужой воли. Такая деятельность не является настоящей внутренней потребностью человека, свидетельствует о пассивности его сознания и процессов, порождающих деятельность, и поэтому является малопродуктивной, не способствует развитию личности, а тормозит ее. Процесс обучения направлен на развитие личности, который невозможен без погружения учащихся в деятельность. Поэтому в обучении не должно быть места несамостоятельной деятельности. Учебная деятельность должна быть активной, т.е. самостоятельной.

Условия для развития самостоятельности учащегося создает самостоятельная работа. Исходя из особого предназначения самостоятельной работы как единственного способа существования активной познавательной деятельности учащихся, сегодня необходимо рассматривать ее не как отдельную форму организации познавательной деятельности учащихся наряду с индивидуальной, парной, групповой и др., а как сущностную характеристику процесса обучения. Поэтому становится важным говорить об управлении системой самостоятельных работ, которое пронизывает весь процесс обучения и, собственно, представляет его суть.

Вопросы эффективного управления самостоятельной работой учащихся требуют решения вопросов видов самостоятельной работы и их соотношения с видами управления. В отечественной дидактике существуют разные подходы к решению проблемы классификации видов самостоятельной работы. С позиции личностно-деятельностного подхода к обучению и соотношения репродуктивной и эвристической познавательной деятельности учащихся, Е.И. Пассов выделяет следующие виды самостоятельной работы:

1. Воспроизводящий вид, который лежит в основе других видов самостоятельной работы, «ответственен» за формирование навыков самостоятельной деятельности, за создание эталонов памяти и требует жесткого управления деятельностью.

2. Полутворческий вид самостоятельной работы, развивающий умения переноса приемов в том виде, в каком они были усвоены. Самостоятельная работа этого вида требует большей мыслительной активности и связана с операциями подстановки, расширения, трансформации. Ее развитие обеспечивается относительно жестким управлением.

3. Творческий вид связан с развитием творческих умений осуществлять поиск при решении более сложных учебных задач. [6] Именно при выполнении самостоятельной работы этого вида формируется творческая личность в условиях гибкого управления деятельностью.

Воспроизводящая, полутворческая, творческая самостоятельная работа формируют разные уровни самостоятельности: воспроизводящий, полутворческий, творческий соответственно. Переход от одного вида самостоятельной работы к другому свидетельствует о росте уровня самостоятельности учащихся, об успешности процесса обучения, направленного на развитие личности. Цикличность управления самостоятельной работой обуславливает развитие и совершенствование этого процесса.

Успешность процесса управления самостоятельной работой учащихся инициирует также вопрос о средствах управления, в качестве которых необходимо рассматривать: а) организацию личностно-ориентированного общения на уроке [4]; б) применение дидактических опор (содержательных, смысловых [2; 6; 9]) в соответствии с видами самостоятельной работы и уровнем самостоятельности учащихся. Применение механизмов, воздействующих на личностную сферу учащегося, направленных на активизацию познавательной деятельности и развитие личностного потенциала, гарантировано делает учение продуктивным и позволяет ему ощутить свою состоятельность и успешность в процессе обучения.

Список использованных источников

1. Есипович К. Б. Управление познавательной деятельностью учащихся при изучении иностранных языков в средней школе /– М. : Просвещение –1988. – 190 с.
2. Гальперин П. Я. Умственные действия как основа формирования мысли и образа // Вопросы психологии – 1957. № 6. – С. 58-69.
3. Китайгородская И. А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам / – М.: Изд-во МГУ – 1986. – 176 с.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. – 1975. – 304 с.
5. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М. : Русский язык, 1989. – 276 с.
6. Пассов Е. И. Современный урок иностранного языка // Методические рекомендации для учителей Липецкой области. Липецк – 1983.
7. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М. : Изд-во АН СССР – 1957.– 328 с.
8. Словарь русского языка в четырех томах. Том II / Под ред. Г. П. Князькова, Т. Н. Поповцевой, М. Н. Судоплатовой. М.–1958. – 656 с.
9. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку. М.: Просвещение, 1988. – 223 с.

This article deals with the problem of independent student work management as the teaching method that provides the implementation of modern educational concept of personal development in Russia.

Key words: *management, independent work, independence, levels of independence, person-oriented communication, didactic cards.*

УДК 37.091.33:81'246.2(477)

Боднарчук Т. В.

МОДЕЛІ БІЛІНГВАЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА ЇХ ФУНКЦІОНУВАННЯ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

У статті розглядаються основні моделі білінгвальної освіти, які присутні в світовому освітньому просторі та спроби їх класифікації. Запропоновано авторську класифікацію моделей білінгвальної освіти за критерієм якісного рівня трактування державою пріоритетної соціальної функції білінгвальної освіти та співвідношення мовних цілей і засобів з когнітивним розвитком особистості. Проаналізовано моделі білінгвальної освіти в українській школі.

Ключові слова: *білінгвальна освіта, моделі білінгвальної освіти, ідентифікаційна, полікультурна, інтеграційна та монокультурна моделі білінгвальної освіти.*

Політичні та суспільні зміни, які відбуваються у сучасному світі і в Європі зокрема – інтеграційні процеси та, водночас, прагнення націй до збереження своєї ідентичності, зумовлюють необхідність знання принаймні однієї або кількох іноземних мов. Відповідно, кількість білінгвів – людей, які володіють двома і більше мовами, постійно зростає, що спричиняє необхідність пошуку ефективних способів оволодіння двома і більше мовами. Узагальнивши досвід багатьох країн, можна зробити висновок, що найкраще цьому сприяє білінгвальна освіта.

Ставили за мету розглянути моделі білінгвальної освіти, проаналізувати запропоновані дослідниками їх класифікації, а також на основі критерію пріоритетної соціальної функції та співвідношення мовних цілей з когнітивним розвитком особистості запропонувати авторську класифікацію моделей білінгвальної освіти та проаналізувати їх функціонування в Україні.

Відомо, що у світовому досвіді є надзвичайно багато найрізноманітніших моделей і програм білінгвальної освіти, але всі вони об'єднані одним загальним принципом: мовами навчання є дві (а у деяких випадках і більше) іноземні мови. З огляду на це дослідники роблять спробу класифікувати моделі білінгвальної освіти з метою детальнішого їх теоретичного вивчення та удосконалення.

Перші спроби класифікувати моделі білінгвальної освіти у 80-х роках минулого століття зробили М. Сігуан та У. Маккі, які пропонують відібрати найважливіші критерії, а саме:

- мовні цілі освітньої системи (тобто рівну чи нерівну компетенцію в обох мовах повинні здобути учні);
- місце рідної та нерідної мов у навчальних програмах (приділяється однакова увага або одна з мов функціонує лише на перших етапах навчання);
- відношення між мовою учня та основною мовою навчання (чи беруть до уваги цей чинник у процесі навчання);
- соціокультурна дистанція між двома мовами, які належать до освітньої системи (іноді це може бути літературна мова і діалект цієї ж мови, іноді – мови, які належать до однієї групи, іноді – мови, які не мають нічого спільного у своїх системах);
- місце білінгвальної освіти у загальній освітній системі країни (чи це окремі центри, чи вони поширені лише на певній території, чи по всій країні та мають різні/однакові програми).

1. Автори зазначають, що всі ці критерії не дають змоги створити єдину класифікацію, тому що вони не виключають, а навіть частково перекривають одна одну. З огляду на це під час створення єдиної класифікації слід брати лише найважливіші критерії – мовні цілі освітньої системи і відношення між мовою учнів та основною мовою системи освіти [**Інтеграційна модель** розглядає білінгвальну освіту як засіб і середовище для соціальної адаптації дітей нацменшин, або налагодження соціальної адаптації дітей іммігрантів. Мовні цілі співвідносяться не рівноцінно, мовні та інтелектуальні компетенції ширше розвиваються другою (державною) мовою. Основне завдання освіти – забезпечити учням володіння іноземною або другою мовою (для нацменшин), враховуючи їх інтеграційні потреби, тобто з метою: а) підвищення їх конкурентоспроможності на ринку праці своєї країни (знання однієї з європейських мов або мови національної меншини для представників мовної більшості); б) створення сприятливих умов для інтеграції дітей іммігрантів у дане суспільство (забезпечення належної освіти державною мовою); в) володіння мовою більшості та збереження рідної мови для представників національної меншини.

2. **Полікультурна модель** трактує соціальну функцію білінгвальної освіти як базового середовища для розвитку досвіду співжиття у мультикультурному середовищі. Мовні цілі обома мовами приблизно рівноцінні у контексті когнітивного розвитку як цілісного. Основне завдання підготувати учнів до життя у полікультурному просторі, тобто забезпечити: а) можливість навчання та працевлаштування у будь-якій іншій країні світу; б) вивчення мови та культури нацменшин представниками більшості.

3. **Ідентифікаційна модель** обмежує соціальну функцію пріоритетом процесів збереження національної ідентичності, етнічної самобутності. Для цієї моделі характерна нерівноцінність співвідношення мовних цілей на користь рідної мови, засобами якої забезпечується когнітивний розвиток. Основне завдання – декларується як захист права дитини нацменшини чи іммігрантів на освіту рідною мовою, щоб таким чином забезпечити: а) розвиток інтелектуальний лише засобами рідної мови та культури національної меншини, що проживає на території певної держави; б) орієнтацію дитини на діяльність у напрямі збереження цінностей і цілісності реальних чи штучних етнічних груп за місцем їх проживання.

4. **Монокультуризаційна модель** обмежує соціальну функцію білінгвальної освіти пріоритетом загальнообов'язкових єдиних культурних цінностей. Мовні цілі співвідносяться не рівноцінно на користь другої мови, засобами якої забезпечується когнітивний розвиток. Основне завдання – нав'язати мову більшості тим учням, для яких ця мова не є рідною

(представники національних меншин та іммігранти), щоб забезпечити: а) фіксування дитини на мономовному розвитку і монокультурному середовищі школи, регіону, країни; б) плекання орієнтації дитини на когнітивну активність і життєдіяльність у просторі одномовного діалогу (інтелектуального, наукового, виробничого та культурного).

Оцінка сучасного стану та перспектив розвитку білінгвальної освіти в Україні, яка проведена на основі аналізу нормативно-правових джерел, що забезпечують функціонування тих загальноосвітніх навчальних закладів, які працюють в умовах білінгвальної освіти та статистичних даних Держкомстату України, Міністерства освіти і науки України, дозволяє стверджувати, що на сучасному етапі можна виокремити лише два основні напрями її розвитку і, відповідно, моделі білінгвальної освіти, що функціонують на рівні загальноосвітньої школи з державною та приватною формою власності:

- Двомовна освіта для дітей національних меншин, що проживають на території України (школи I-III ступеня для нацменшин, що забезпечують право на освіту рідною мовою з паралельним вивченням окремих предметів державною мовою і функціонують за ідентифікаційною моделлю).
- Двомовна освіта, орієнтована на вивчення європейських мов (школи з поглибленим вивченням іноземної мови I-III ступеня, де полікультурна модель білінгвальної освіти функціонує у школі III ступеня, проте у частині навчальних закладів вона може діяти на другому ступені загальноосвітньої школи за рахунок вибіркового компоненту змісту освіти).

Аналіз нормативних джерел – Типових навчальних планів для загальноосвітніх шкіл України дозволив встановити, що ставлення держави до освітніх потреб дітей національних меншин можна класифікувати як таке, що забезпечує гарантоване Конституцією України та міжнародними актами право на освіту рідною мовою, створює потенційні можливості для розвитку полікультурного середовища. Це підтверджується тим, що:

- Типові навчальні плани для шкіл з навчанням російською та мовами інших національних меншин приймалися одночасно з Типовими навчальними планами для шкіл з навчанням українською мовою;
- для урахування специфіки регіонів з різними етнічними, історичними та соціокультурними особливостями, з 2005 року Міністерством освіти та науки України паралельно розробляються та затверджуються Типові навчальні плани для шкіл з українською мовою навчання, шкіл з українською мовою навчання, де мова національної меншини вивчається як предмет та шкіл з російською мовою навчання та вивченням мови іншої національної меншини.
- врахування у нормативних документах школи того факту, що за своїм складом населення України є багатонаціональним, на території країни проживають представники понад 130 національностей, і, відповідно, створення можливості вивчення рідної мови для найчисельніших із них;
- відображенням у нормативних джерелах того, що в Україні проживає найбільш чисельна нацменшина – російська – 17,3% (8 334,1 тис. осіб – дані відповідно до останнього перепису населення 2001). Усі нормативні документи мають усталене формулювання – для шкіл з російською чи мовами інших національних меншин.

Щодо етнічного складу населення України, то за даними Всесоюзного перепису 1989 р. та Всеукраїнського перепису 2001 р., за якими відповідно було українців – 72,7% та 77,8 %, росіян – 22,1 та 17,3%, білорусів – 0,9% і 0,6%, євреїв – 0,9% та 0,2%, болгар – 0,5 і 0,4 %, молдаван – 0,6 та 0,5%, угорців – 0,4% та 0,3%, поляків – 0,4% та 0,3%, румунів – 0,3 та 0,3%, а інших національностей – 1,2% та 2,3% (з них 0,5% - кримські татари, яких у даних перепису 1989 р. було 0,0%). Тобто, відсоток представників інших національностей зростає, тому Україна у основному зберігає масштаби і спектр соціокультурного простору, що формує соціальне замовлення середовища на білінгвальну освіту [8].

Проведений аналіз нормативних документів Міністерства освіти та науки України засвідчує, що у цілому впродовж останніх років держава урегулює діяльність шкіл для національних меншин з метою зменшити існуючий інформаційно-процесуальний дисбаланс державної і національної мов та переорієнтувати розвиток білінгвальної освіти для дітей нацменшин у напрямі поєднання завдань ідентифікаційної моделі, що спрямована на пріоритети монокультурного середовища, із завданнями інтеграційної моделі, яка більш повно забезпечує можливості виникнення середовища культурного діалогу, взаємодії і формування полікультурних цінностей.

Визначено документи, що забезпечують реалізацію цієї мети.

1. Наказ МОН України від 25.05.2008 р. № 461 [5], яким було затверджено Галузеву програму поліпшення вивчення української мови у загальноосвітніх навчальних закладах з навчанням мовами національних меншин на 2008-2011 р. Відповідно до нього було розпочато:

- поетапний перехід на вивчення українською мовою таких предметів як історія України, географія України, трудове навчання, фізична культура, захист Вітчизни тощо. До прикладу історію України (5 кл.) запропоновано вивчати у двомовному режимі, а починаючи з 6 класу – українською мовою 1 години на тиждень, а у 10 класі – 2 години;
- запровадження елементів двомовного навчання з циклу загальноосвітніх дисциплін за рахунок поєднання можливостей інваріантного компонента мовою нацменшини та варіативного – державною мовою.

2. Наказ МОН «Про зовнішнє незалежне оцінювання навчальних досягнень випускників навчальних закладів системи загальної середньої освіти, які виявили бажання вступати до вищих навчальних закладів у 2008 році» № 1171 від 25.12.07 р. [7], де вказується про необхідність забезпечення під час тестування випускників навчальних закладів з мовами навчання національних меншин термінологічним словником.

3. Методичні рекомендації Міністерства освіти і науки щодо застосування елементів двомовного навчання при вивченні предметів у загальноосвітніх навчальних закладах з навчанням мовами національних меншин № 1/9-581 від 28.08.2009 р. [9].

Констатуємо, що ці документи частково повертають пріоритет ідентифікаційної моделі, а саме Наказ МОН «Про внесення змін до нормативно-правових актів Міністерства освіти і науки України щодо зовнішнього незалежного оцінювання в 2010 році» № 238 від 25.03.2010р. [3] про необхідність здійснення перекладу тестових завдань кримськотатарською, молдовською, польською, російською, румунською та угорською мовами, оскільки особи, які закінчили школу з навчанням мовою нацменшини мають право обирати мову складання тестів.

Виявлено, що до організації білінгвальної освіти в Україні долучаються держави, де проживає корінне населення нацменшини України та громадські об'єднання різного характеру та спрямованості діяльності. Розцінюємо як намір координації розвитку білінгвальної освіти для нацменшин створення у 2009 році Громадської ради керівників освітніх програм всеукраїнських громадських об'єднань національних меншин України [4].

Як виявлено у процесі аналізу нормативних та статистичних джерел, другим напрямом розвитку білінгвальної освіти в Україні є двомовні школи та класи, орієнтовані на вивчення європейських мов які розвиваються за полікультурною моделлю білінгвальної освіти. У практиці української школи вони мали своїх попередників у формі класичної гімназії, а з середини ХХ ст. – школи з поглибленим вивченням іноземної мови, спеціалізовані школи, де було введено викладання низки предметів іноземною мовою.

На сучасному етапі їх розвитку, як свідчить аналіз найновіших нормативно-правових документів (Наказ МОН № 626 від 07.07.2009 р.), до них уперше було нормативно вжито термін «білінгвальні», уточнено, що вони функціонують як відповідь на запити та потреби учнів у структурі загальноосвітніх навчальних закладів I-III ступенів відповідно до стратегічних документів Ради Європи як «класи, навчання у яких здійснюється за спеціальними програмами, що передбачають з окремих предметів поперемінне використання двох мов – державної та

іноземної». Відповідно до нових завдань було розроблено Типові навчальні плани для білінгвальних класів спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов. Визначено два блоки навчальних предметів – загальноосвітній та профільний. Цикл профільних предметів сформований на основі інваріантної та варіативної складових змісту освіти.

У Типових навчальних планах для білінгвальних класів спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземної мови передбачено години на курси за вибором – ділова іноземна мова, країнознавство, художня культура та мистецтвознавство іноземною мовою (1 година у 5 класі, по 1-1,5 годин у 6-7 класах, по 1-2 години у 8-9 класах та по 3 години у 10-11 класах).

Як свідчить порівняльний аналіз Типових навчальних планів, затверджених Міністерством освіти і науки України [6], впродовж останніх років, елементи двомовного навчання існують у школах такого типу – іноземною мовою у старших класах (по 1 годині у 10 та 11 класах) викладається курс літератури країни, мова якої вивчається країнознавство та курси за вибором (ділова іноземна мова, технічний переклад тощо).

Розвитку білінгвальної освіти в Україні, як і в більшості європейських країн, сприяє значною мірою співпраця із міжнародними організаціями, які надають школам методичну допомогу, організують стажування педагогічних працівників у країнах, мови яких вивчаються, сприяють активізації міжнародних шкільних обмінів.

Отже, як свідчить проведений аналіз нормативно-правової бази та статистичних даних дозволяє стверджувати, що в Україні створено належні умови для розвитку полікультурної моделі білінгвальної освіти, орієнтованої на вивчення європейських мов. Проте, впродовж останніх років спостерігається тенденція до закріплення ідентифікаційної моделі білінгвальної освіти у школах для дітей національних меншин, що проживають на території України.

Список використаних джерел

1. Певзнер М. Н. Билингвальное образование в контексте мирового опыта (на примере Германии) : монография / М. Н. Певзнер, А. Г. Ширин. – Новгород, 1999. – 96 с.
2. Про внесення змін до наказів МОН від 09.07.2009 № 642 та від 21.12.2009 № 1150» № 259 від 29.03.2010 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/index.php/ua/pro-ministerstvo/normativno-pravova-baza/normativno-pravova-baza-diyalnosti-ministerstva/nakazi/5029-nakaz-mon-n-259-vid-2902010>). – Назва з екрану.
3. Про внесення змін до нормативно-правових актів Міністерства освіти і науки України щодо зовнішнього незалежного оцінювання в 2010 році: Наказ МОН України № 238 від 25.03.2010 р. Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України, № 11-12 (квітень) 2010р. – С. 6-8.
4. Про Громадську раду керівників освітніх програм всеукраїнських громадських об'єднань національних меншин України: Наказ МОН № 860 від 14.09.2009 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/index.php/ua/pro-ministerstvo/normativno-pravova-baza/normativno-pravova-baza-diyalnosti-ministerstva/nakazi/4923-nakaz-mon-n860-vid-14092009-r>. – Назва з екрану.
5. Про затвердження Галузевої програми поліпшення вивчення української мови у загальноосвітніх навчальних закладах з навчанням мовами національних меншин на 2008-2011 роки: Наказ МОН України № 461 від 26.05.2008 р. – Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України, № 18 (червень) 2008р. – С. 8-19.
6. Про затвердження Типових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів III ступеню: Наказ МОН № 834 від 27.08.10 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/8801/. – Назва з екрану.
7. Про зовнішнє незалежне оцінювання навчальних досягнень випускників навчальних закладів системи загальної середньої освіти, які виявили бажання вступати до вищих навчальних закладів у 2008 році: Наказ МОН України № 1171 від 25.12.07 р. – Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України, № 4 (лютий) 2008 р. – С. 30-31.

8. Про кількість та склад населення України за підсумками Всеукраїнського перепису населення 2001 року: Повідомлення Державного комітету статистики України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.nbuv.gov.ua/polit/02dksvprn.htm>. – Назва з екрану.
9. Про методичні рекомендації Міністерства освіти і науки щодо застосування елементів двомовного навчання : нормативний лист № 1/9-581 від 28.08.2009 р. – Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України, № 30-32 (листопад) 2009р. – С. 12-19.
10. Сигуан М. Образование и двуязычие (пер. с фр.) / М. Сигуан, У. Ф. Макки. – М. : Педагогика, 1990. – 184 с.

The article deals with the main models of bilingual education, which are in the world educational area and the attempt of their classifications. The author analyzes the main models of bilingual education and determines poly-cultural, identifying, integration and mono-cultural models according to criteria of social function of bilingual education interpretation and correlation of language aims and means to cognitive development of a personality. The bilingual education models in the Ukrainian schools are analyzed.

Key words: *bilingual education, bilingual education models, poly-cultural, identifying, integration and mono-cultural models of bilingual education.*

УДК 378.041-057.87:37

Вонсович В. П.

АЛГОРИТМ САМОПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ З ЕТНОПЕДАГОГІКИ

У статті представлено дефініцію поняття “самостійна робота”, розкрито основні проблеми, які вирішує СРС. Запропоновано підхід до здійснення самопідготовки студентів під час вивчення курсу “Етнопедagogіка”

Ключові слова: *самопідготовка, алгоритм самопідготовки, дефініція, навчально – професійна діяльність.*

Організація самостійної роботи студентів є однією з класичних проблем педагогіки у ВНЗ. Через активну самостійну діяльність студенти зможуть якісно оволодіти знаннями. Правильно організована самостійна робота може поєднати теоретичну навчальну діяльність із практикою.

Досліджувана у статті проблема зумовлена потребою переорієнтації навчально-виховного процесу таким чином, щоб професійне становлення майбутніх фахівців було, насамперед, націлене на розвиток умінь самостійної роботи.

Цілком очевидно, що проблеми самостійної роботи в значній мірі привертають увагу педагогів. Саме тому вивченням сутності даного явища, його організації і управління, класифікації видів і форм самостійної роботи, питанням контролю і самоконтролю в різні періоди займалися такі вчені як: Б.П. Єсипов, М.А.Данілов, А.П.Арістова, П.І. Підкасистий, І.Я. Лернер, І.Унт, І.А. Зимня, М.Д. Нікандров та інші.

Зазначимо, що розвідки з організації самостійної роботи знайшли своє відображення у класиків педагогіки: Я.Коменського, В.Сухомлинського та ін.

Звернімо увагу на дефініцію поняття “самостійна робота”, що визначається як:

- “основний спосіб освоєння студентами навчального матеріалу без участі викладача, а також час, вільний від обов’язкових навчальних занять” [3];
- “... форма навчання, в якій студент засвоює необхідні знання, опановує уміння і навички, навчається планомірно і систематично розумової діяльності” [4].

Сама дефініція поняття “самостійна робота”, як показує аналіз психолого-педагогічної літератури, не містить єдиного підходу до визначення. Тому деякі дослідники вважають

самостійну роботу формою організації навчального процесу, інші – методом навчання, а також засобом досягнення конкретної мети, способом здобуття знань із різноманітних джерел.

Як бачимо, існує значне розмаїття у визначенні самостійної роботи як поняття. Так, у “Педагогічному словнику” самостійна робота визначається як “ діяльність учня в процесі навчання, яку він виконує за завданням вчителя, під його керівництвом, але без його безпосередньої участі ” [1].

У “Педагогічній енциклопедії” самостійну роботу визначено як “різноманітні види індивідуальної та колективної діяльності учнів, що здійснюються на класних і позакласних заняттях або вдома за завданнями, без безпосередньої участі вчителя” [2].

В контексті вище означеного, можна визначити самостійну роботу як здатність суб’єкта діяльності організувати і реалізувати свою діяльність без стороннього керівництва і допомоги викладача. Самостійна робота студента – основний засіб оволодіння навчальними матеріалами у вільний від обов’язкових навчальних занять час.

Варто зазначити, що досвід використання кредитно-модульної системи навчання вказав на посилення ролі самостійної роботи студентів (СРС). Водночас, результати досліджень сучасних науковців переконливо свідчать, що високий рівень професійної майстерності та творчого підходу досягається лише за умов, коли виникає і реалізується потреба професійного саморозвитку і самовдосконалення, а також коли виявляється позитивне мотиваційно-ціннісне ставлення до себе як суб’єкта професійної діяльності. Останнє знаходить свій прояв у безпосередньому здійсненні заходів щодо організації самостійної роботи тих, хто навчається.

Цей особливий вид навчальної діяльності студентів направлений на самостійне виконання дидактичних завдань, формування інтересу до пізнавальної діяльності.

Не викликає сумніву, що завдання вищої школи полягає в тому, щоб навчити студентів самостійно поповнювати і вдосконалювати свої знання. В цьому сенсі самостійна робота вирішує важливу соціальну проблему, яка стоїть перед ВНЗ – навчити студентів вчитися.

На наш погляд, самостійну роботу студентів доцільно розглядати у чотирьох аспектах: соціальному, дидактичному, психологічному і виховному.

Скажімо, психологічний аспект самостійної роботи у системі пізнавальних процесів, які спрямовані на самостійне здобуття студентами знань, умінь, навичок. Важливо й те, що самостійна робота є одним із основних засобів реалізації студентами своїх пізнавальних і творчих здібностей.

У дидактичному аспекті самостійна робота виступає однією із форм організаційного навчання, є одним із основних методів набуття знань умінь і навичок.

Виховна роль самостійної роботи виявляється в тому, що вона є активним засобом виховання особистісних якостей майбутнього спеціаліста.

У вищій школі в ході педагогічного процесу ціленаправлено регулюється розвиток самостійності, вносяться суттєві корективи, виходячи із вимог часу. Така функція навчального процесу залучає студента до навчально-пізнавального процесу, трансформуючи споживача знань у активного їх творця, який може сформулювати проблему, визначити шляхи її вирішення, отримати оптимальний результат і довести його правильність.

При цьому змінюється статус основних форм навчання: лекцій, практичних, семінарів, лабораторних занять. Введення у навчальний процес спеціально організованої самостійної роботи та засвоєння матеріалу лекцій, практичних занять можливі за умови здійснення систематичного контролю.

Під час організації самостійної роботи студентів головне завдання полягає у створенні високої активності, самостійності і відповідальності студентів під час аудиторної і позааудиторної діяльності.

Нагадаємо, що мета самостійної роботи – навчити студентів усвідомлено і самостійно працювати з навчальними матеріалами, із науковою інформацією, заклавши цим самим основи самоорганізації і самовиховання. Вони сприятимуть розвитку професійної самоосвіти.

На нашу думку, творча самостійна робота студентів – це діяльність, обумовлена самостійним пошуком майбутнім фахівцем відповіді на будь-яку проблему, з метою досяг-

нення результатів, які мають об'єктивну чи суб'єктивну новизну та оригінальність, а також прогресивність, за умов володіння засобами організації цієї діяльності на тлі позитивного ставлення до пізнання. Головними структурними елементами самостійної роботи студента є її мета і мотиви, які можуть бути як різноманітними, так і суперечливими. Вони встановлюють потреби, інтереси особистості майбутнього фахівця.

Відповідність мотивів до цілей самостійної діяльності є передумовою його професійного та особистісного розвитку. Однак протиріччя між цілями та мотивами ускладнюють цей процес. Збагаченню знаннями та творчому засвоєнню професійного досвіду допомагає зміст самостійної діяльності.

З позицій управлінського підходу до організації самостійної роботи студентів, ми розуміємо управління самостійною роботою майбутніх фахівців як цілеспрямовану діяльність викладачів, що забезпечує ефективне функціонування навчального процесу та розвиток суб'єктів управління, насамперед їхніх професійних здібностей.

Підготовка майбутніх спеціалістів при організації та управлінні самостійною роботою студентів стає ефективною за умови врахування викладачем функцій педагогічного управління цим процесом, серед яких ми визначили такі: організаційна, коректуюча та контролююча. В цьому сенсі у професійній діяльності викладача щодо організації самостійної роботи тих, хто навчається, крім прямого управління, де об'єктом впливу є особистість, необхідно враховувати також принципи непрямого управління. Можна сказати, що чим досконаліший та сприятливіший клімат управління процесом самонавчання, тим ефективніше здійснюється професійний розвиток майбутніх фахівців.

На наш погляд, викладач опосередковано, шляхом створення сприятливих умов для самостійної роботи, так званої «творчої атмосфери», за допомогою непрямого впливу збуджує бажання та потребу до професійного самовираження та творення. З цих позицій, при активно-творчому спілкуванні стає можливим непряме управління професійним розвитком, при здійсненні якого, необхідно орієнтуватись на емоційні прояви особистості під час діяльності.

Як відомо, емоційна сфера пов'язана з мотиваційною та впливає на неї. Тут необхідно відмітити, що досягнення свідомо поставленої мети не виключає можливості попередження всіх об'єктивних наслідків управління. Останні тісно пов'язані з емоційними та мотиваційними проявами й базуються на суб'єктивних процесах, які відбуваються в особистості тих, хто навчається та можуть бути непередбачуваними й змінними. Однак ці наслідки піддаються контролю з боку викладача у процесі вербально-комунікативної діяльності.

Взагалі, як відомо, кожна науково і практично обґрунтована технологія характеризується основними трьома ознаками:

- перша – розподіл процесу на внутрішні взаємопов'язані фази та операції. При цьому забезпечується оптимальна або близька до оптимальної динаміка розвитку процесу і також визначаються раціональні межі вимог до персоналу, який буде діяти за даною технологією;
- друга – координоване й оптимальне виконання дій, спрямованих на досягнення конкретного результату;
- третя – однозначність виконання включених у технологію процедур і операцій, що є обов'язковою й вирішальною умовою досягнення результатів, адекватних поставлених цілей (за І.М Богдановою).

Перед вищою школою стоїть завдання – формування у студентів навичок самостійної творчої роботи, умілого керівництва.

Важливу роль у вивченні навчальної дисципліни відіграють раціонально підібрані засоби і методи організації самостійної роботи: умови праці, режим дня, техніка праці та ін..

Під час здійснення навчально – професійної діяльності студентом із педагогіки доцільно виокремити такі види самостійного учіння студента:

- слухання лекцій, підготовка до практичних і лабораторних робіт;
- підготовка рефератів і курсових робіт;
- підготовка до модульного контролю та іспитів;
- робота з літературою та ін.

Слід відмітити, що студентам першого курсу потрібно ще й адаптуватися до умов життя і діяльності у ВНЗ, до самостійної навчальної роботи. Значна роль при цьому належить науково-педагогічним працівникам, які надаватимуть необхідну педагогічну допомогу.

На першому році навчання викладач - предметник або куратор знайомить студентів-першокурсників із психолого-педагогічними особливостями організації навчання у ВНЗ. Це має на меті: по-перше, допомогти студентам в оволодінні методами і прийомами навчальної роботи; по-друге, дотримуватися спеціальної методики читання лекцій для студентів-першокурсників у перші місяці навчання, поступово нарощуючи структуру і темп; по-третє, навчати студентів прийомів слухання лекції, записувати її зміст, а також методики підготовки до семінарських, практичних і лабораторних занять. Студентам доцільно рекомендувати і відповідну літературу для оволодіння методикою самостійної роботи.

Самостійна робота має певні особливості, що відрізняють її від навчально-пізнавальної діяльності в цілому. Діяльність викладача в організації самостійної роботи студентів повинна базуватись на основі індивідуально - орієнтованого підходу. Вона має включати такі напрямки: розробка завдань різного рівня складності з предмета, що вивчається; індивідуально-орієнтований підхід при складанні завдань для різних типологічних груп.

Самостійна робота – явище багатоаспектне. З одного боку – це активна пізнавальна творча діяльність студента, яка присутня (має бути присутньою) у будь-якому виді навчальних занять. З другого – це компонент технології навчання, скерований на формування самостійності як риси особистості. Самостійна робота направляє викладачем, але є самокерованою діяльністю студента; вона передбачає наявність пізнавальних інтересів, мотивів, потреби набуття нових знань, умінь, навичок, розвиток особистості, здібності самостійно приймати рішення і переносити способи розв'язання на інші задачі.

Таким чином, самостійна робота як дидактична категорія виступає у якості педагогічного засобу організації і управління самостійною діяльністю студента в навчальному процесі. Головною умовою ефективної і результативної організації самостійної роботи визначено стимулювання професійного інтересу студентів через зміст, форми, способи самостійної діяльності студентів, безпосередньо або опосередковано забезпечуючи їх професійно орієнтованою інформацією. При цьому необхідним є створення належної інформаційно-методичної бази, що включає, поряд з традиційними дидактичними засобами, нові інформаційні технології у СРС. Упровадження комп'ютерних технологій в навчальний процес додає нового статусу самостійній роботі, в рамках якої навчання, яке є індивідуальним і самостійним за формою, стає контрольованим та керованим за суттю. Методи практичної самостійної діяльності за цього є:

- конспектування;
- складання плану;
- складання тез;
- складання анотацій на книги;
- рецензування статей;
- складання рефератів, звітів;
- попередній перегляд літератури;
- аскрізне читання;
- змішане читання;
- суцільне читання;
- виконання практичних завдань;
- розв'язування задач;
- проведення дослідів у лабораторіях, кабінетах;
- вивчення та узагальнення передового педагогічного досвіду.

Отже, мета самостійної роботи студентів двоєдина: формування самостійності як риси особистості і засвоєння знань, умінь, навичок. Як складне педагогічне явище - це особлива форма навчальної діяльності, спрямована на формування самостійності студентів і засвоєння

ними сукупності знань, вмінь, навичок, що здійснюється за умови запровадження відповідної системи організації всіх видів навчальних занять. Значну допомогу у підготовці до занять надасть студентам підготовлений викладачем алгоритм самопідготовки.

Наведемо приклад такого алгоритму для здійснення самостійної роботи студентів з етнопедagogіки.

Завдання до самостійної роботи студентів під час вивчення курсу “Етнопедagogіка” включені до кожного практичного заняття. Алгоритм самопідготовки вибудовано таким чином, що студенти мають змогу, спираючись на завдання, логічно вибудувати навчальну діяльність, спрямувавши її на засвоєння ними сукупності знань, вмінь і навичок. Наприклад, тема: “Українська сім’я і українська народна обрядовість. Їх роль у вихованні”. Питання для обговорення: 1. Історичні відомості про українську сім’ю. 2. Типи і структура сім’ї, внутрішньосімейні стосунки. 3. Українська сімейна обрядовість, основні її види, символіка. Педагогічна доцільність сімейної обрядовості. 4. Українська сім’я в умовах сучасного національного відродження [5].

Алгоритм самопідготовки вибудовуємо наступним чином:

I. Проаналізувавши зміст лекції, дайте відповідь на такі запитання.

1. Охарактеризуйте і перерахуйте ознаки сім’ї.
2. Розкрийте функції сім’ї.
3. Дайте визначення поняття “статус родини”.
4. Розкрийте завдання та обов’язки сім’ї.
5. Розкрийте риси ідеальної сім’ї у народній педагогіці.
6. Дайте характеристику ідеалу чоловіка і жінки у народній педагогіці.
7. Визначте провідні завдання і принципи родинного виховання.
8. Розкрийте зміст християнській морально-етичних засад та людських чеснот.
9. Дайте узагальнюючу характеристику сучасній українській сім’ї.

II. Проаналізуйте зміст понять: “українська сім’я”, “внутрішньосімейні стосунки”, “українська народна обрядовість”.

III. Розкрийте традиції та обрядовість у Вашій сім’ї або місцевості, де Ви проживаєте.

Опишіть народні ігри та пісні Вашого рідного дому.

Випишіть прислів’я про сім’ю, рід, батька і матір.

У відповідності до плану та запитань, викладачем додається список літератури. Це допоможе студентам змістовно підготуватися до практичного заняття.

Таким чином, алгоритми самопідготовки до кожного практичного заняття допоможе студентам систематизувати знання з етнопедagogіки та формувати вміння і навички самостійного їх оновлення і творчого застосування.

Список використаних джерел

1. Педагогічний словник / АПН; Інститут педагогіки / М.Д. Ярмаченко (відп.ред.), Н.Б. Копиленко (підгот.). – К. : Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
2. Педагогічна енциклопедія. - М. : Радянська енциклопедія. II т., 1965.
3. Вища освіта України і Болонський процес/ За ред. В. Г. Кременя. - Київ : Освіта; Тернопіль: Богдан, 2004. - 384 с.
4. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 384 с.
5. Вонсович В.П. Етнопедagogіка – Кам’янець - Подільський: Видавець Зволейко Д.Г., 2010. – 96 с.

The article explores the definition of «independent study» approach to exercise self ethnopedagogics students.

Key words: *self, self algorithm, definition, teaching - professional activities.*

УДК 378.013.83

Герасимова І. Г.

АНДРАГОГІЧНІ ВИМІРИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ВИПУСКНИКІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Стрімкі соціально-економічні зміни розвитку сучасного суспільства зумовлюють проблему професійної підготовки фахівців, здатних гнучко реагувати на особливості ринку праці. Одним із перспективних шляхів покращення якості підготовки майбутніх фахівців є формування в процесі професійної підготовки професійної мобільності. Одним із ефективних підходів до вирішення цього завдання є застосування андрагогічного підходу.

Ключові слова: професійна підготовка, професійна мобільність, андрагогіка, андрагогічний підхід, андрагог.

Суттєві соціально-економічні трансформації розвитку країни, що відбуваються на тлі глобалізаційних процесів і кризових явищ зумовлюють пошук шляхів ефективної підготовки фахівців, здатних гнучко реагувати на умови ринку праці, які постійно змінюються. В такій ситуації формування професійної мобільності випускників ВНЗ стає відповіддю на виклики часу, передумовою професійної самореалізації особистості, її життєвої успішності.

Дослідження професійної мобільності традиційно здійснюються в соціології, зокрема – це класичні праці західних і радянських вчених таких, як Р.Бенедікс, Т.Заславська, С.Ліпсет, Р.Ривкін, Е.Саар, П.Сорокін, М.Тітма, Г.Чередніченко, В.Шубкін та ін.

Історичний аспект виникнення проблеми професійної мобільності в науці та освіті розглядали І.Вишнеградський, Б.Гершунський, Б.Мітіна, Ю.Каліновський, І.Янжул та ін.

Психологічні аспекти професійного становлення конкуренто-спроможного фахівця потрапили в коло наукових інтересів А.Маркова, В.Семіченко, В. Тихонович та ін.

Професійна мобільність і конкурентоспроможність фахівця на ринку праці розкриті в дослідженнях таких науковців: Д.Данілова, Н.Ничкало, О.Симончук, Д.Чернілевський, О.Щербак та ін.

Педагогічні аспекти формування професійної мобільності фахівців здійснювали Е. Боярко, Л.Горюнова, Є.Іванченко, Б.Ігошев, С.Капліна, О.Нікітіна, Л.Суценцева та ін.

Пошук ефективних шляхів розв'язання проблеми формування професійної мобільності зумовлює звернення до андрагогічного підходу, аналізу наукових напрацювань вчених щодо потенційних можливостей застосування андрагогічного підходу для формування професійної мобільності. Суттєва зміна ролі педагога зумовлює необхідність розгляду категорії «андрагог», як однієї з провідних, у межах визначеного підходу.

Аналіз праць науковців С.Гончаренко [5], С.Змейова [6], Л.Нечипорук [8], С.Новицької [10], Фалахеевої [15] дозволяють зауважити, що вперше в 1833 році термін «андрагогіка» (від грец. “andros” – дорослий чоловік “ago” – вести, дослівно – «ведення дорослої людини», «людино-ведення», запропонував німецький історик педагогіки епохи Просвітництва К.Капп у книзі про педагогічні погляди Платона. Вже в кінці ХІХ ст. необхідність педагогічного знання, пов'язаного з проблематикою освіти дорослих, стала загальноновизнаною (П.Блонський, Дж.Дьюї, К.Ушинський та ін.). Активне використання поняття «андрагогіка» за кордоном пов'язано із 60-70 роками минулого століття. Зазначається, що його використовують нарівні із поняттями «педагогіка дорослих», «теорія освіти дорослих», «освіта дорослих». Усвідомлення того, що молодь, яка навчається у ВНЗ, знаходиться у перехідному стані до дорослості, що вже найближчим часом їй буде необхідно вирішувати складні проблеми працевлаштування, приймати самостійні та відповідальні рішення, зумовлює використання досвіду освіти дорослих.

Узагальнюючи думки вчених Р.Юнацкевич [16], С.Вершловського [4], І.Колеснікової, А.Марон, О.Тонконової та ін. [11], до числа причин, за якими підвищується роль освіти дорослих, відносять:

- розвиток ринкових відносин, швидке накопичення нових знань і старіння вже накопичених;
- швидкий розвиток виробництва, зміна технології та організації виробництва, які призводять до необхідності вдосконалювати як знання, так і діяльність в галузі освіти людей, зайнятих наукою і виробництвом, висувають нові вимоги до професійно-кваліфікаційної структури сукупного працівника, стимулюють його участь у процесах «пожиттєвого» підвищення кваліфікації і перепідготовки. В основі цих вимог знаходяться зміни характеру праці в умовах сучасного розвитку засобів масової комунікації;
- розширення поняття «грамотність» у світі, що змінюється, зумовлює необхідність компенсувати прогалини в загальнокультурній освіті дорослих, які не володіють багатьма сучасними знаннями і уміннями (розуміння сучасної картини світу, володіння комп'ютером, комунікативні навички, здатність до адаптації та ін.);
- інтенсивне реструктурування ринку праці, яке призводить до вивільнення значної кількості працездатних людей (у тому числі і з високим освітнім цензом). Саме із сферою освіти дорослих пов'язана можливість перенавчання людей, які втратили роботу, перспектива отримання ними після відповідної професійної і соціально-психологічної корекції, робочих місць з гідною оплатою;
- розвиток сучасних комп'ютерних технологій відкриває принципово нові можливості для безперервної професійної освіти та інтеграції освіти дорослих і інвалідів.
- зростаючі вимоги до професійної компетентності спеціалістів зробили освіту протягом життя умовою конкурентоздатності. Освіта дозволяє не лише поширити сферу самореалізації людини, але й подолати кризи професійної ідентичності;
- міграційні процеси, які гостро поставили запитання про шляхи залучення дорослих до нового соціокультурного середовища, де вони опинилися; зростання «захисної» ролі освіти в суспільстві соціальних змін, що викликають у людини почуття соціальної вразливості, тривожності, правової незахищеності, дезорієнтації у сфері морального життя.

Ці проблеми незабаром торкнуться майбутніх фахівців, тому підготовка до них повинна здійснюватися в процесі формування професійної мобільності. Так [4] науковцями підкреслюється зростаюча роль освіти, що проявляється у двох найбільш загальних функціях, які сприяють соціалізації дорослих: професійній і особистісній. Перша – покликана забезпечити соціалізацію через засвоєння нових професійних ролей, розвиток професійної компетентності і мобільності. Друга – дозволяє доповнити і збагатити процес соціалізації шляхом залучення особистості до загальнолюдських цінностей, мови, культури мислення й чуттєвості, діяльності й спілкування.

При розгляді андрагогічного підходу до формування професійної мобільності ми будемо дотримуватися точки зору С.Змейова щодо визначення андрагогіки, які він подає у своїх роботах [6]. Андрагогіка – наука про навчання дорослих, що обґрунтовує діяльність тих, хто навчає і тих, хто навчається, з організації процесу навчання на всіх його етапах. Андрагогіка створює теоретичні та методичні основи діяльності, які допомагають дорослим набутти загальні професійні знання, засвоїти досягнення культури і сформувати (чи переглянути) життєві принципи. Її стратегічною метою, на думку М. Баяновської, [1] є відкриття нових технологій освіти, самоосвіти, виховання та вдосконалення людини, інтенсивне її впровадження у соціально-педагогічну практику.

Освіта дорослих в наш час, підкреслює В. Бетін [2], покликана вирішити завдання, спрямовані на творче визначення особистості стосовно тих змін, що відбуваються в сучасному суспільстві. Таке самовизначення залежить від розвитку духовної культури дорослої людини, її інтелектуальної зрілості та професійної компетентності.

Андрагогічний підхід, вважає Л. Сігаєва [12], завдання якого сприяти дослідженню психолого-педагогічних закономірностей, соціальних і психологічних чинників ефективності освіти дорослих, дав змогу з'ясувати, що у зв'язку з економічною кризою зростає потреба в підготовці і перепідготовці значних груп дорослого населення, яку можна реалізувати за умов організації навчання і перенавчання на науковій основі шляхом спеціального проектування навчально-тематичних планів та програм.

На думку Л. Ліневич [7], андрагогічний підхід полягає у застосуванні низки постулатів:

1. Існують принципові відмінності між дорослою і недорослою людиною взагалі, а в процесі навчання зокрема.
2. Існують відмінності діяльності того, хто навчається (дорослого) і того, хто навчає (викладача) від дидактичних положень, орієнтованих на навчання дітей.
3. Процес навчання у ВНЗ регулюється андрагогічними принципами, які складають фундамент теорії навчання дорослих.

В.Буренко [3] під андрагогічним підходом розуміє спрямовуючий процес стимулювання, виховання, навчання й удосконалення дорослої людини під час професійної підготовки та перепідготовки, який інтегрує надбання індивідуального, творчого, особистісно зорієнтованого підходів.

Розглядаючи особливості реалізації андрагогічного підходу, Л.Ніколенко [9] зауважує, що він дозволяє виокремити ті методи освіти дорослих, які найбільшою мірою підвищують мотивацію навчання, забезпечують проблемно-рефлексивний підхід, сприяють розвитку професійної компетентності, подоланню негативних тенденцій освіти.

Класичними для розвитку андрагогіки є напрацювання М.Ноулза [17], який зазначав, що суспільство потребує таких людей, які були б здатні застосовувати свої знання в умовах, що постійно змінюються, і чия пріоритетна компетенція полягала б в умінні постійно самонавчатися впродовж усього свого життя.

Проблеми андрагогіки розглядаються у працях учених Б.Бім-Бада, Н.Біндюк, П.Джарвіса, В.Олійник, Р.Сміта, Х.Коллі та ін.

Тривалий час навчання дорослих досліджувалося через систему підвищення кваліфікації. Як в цілому, так і окремі її компоненти розглядали Т.Браже, С.Вершловський, М.Громкова, А.Даринська, В.Дружиніна, Ф.Зеєр, С.Змієв, В.Кричевський, Л.Лесохіна, А.Марон, А.Пканасюк, М.Поташнік, Г.Сухобський, О.Тонконога, П.Худомінський та ін.

В галузі андрагогіки виконані дисертаційні дослідження В.Буренко, М.Гончар, С.Змейовим, Ю.Калиновським, Т.Коноваленко, Н.Кочемасовою, С.Клячіним, О.Кукуєвим, Л.Ліневич, Т.Ломтевою, З.Сафіною, Л.Сігаєвою, С.Петровим, О.Рижиковою та ін.

Реалізація андрагогічного підходу у процесі формування професійної мобільності зумовлює суттєвий перегляд ролі викладача у навчально-виховному процесі. Не дивно, що його принципово інша позиція визначається категорією «андрагог», яка є однією із провідних у межах визначеного підходу.

Виходячи із визначень, запропонованих науковцями, [11; 13; 8; 14] можна узагальнити, що андрагог є фахівцем у галузі навчальної, виховної, реабілітаційної, інформаційно-орієнтовальної та організаційної роботи, спеціалістом високої кваліфікації, який займається освітою дорослих, володіє комплексом андрагогічних знань, умінь і навичок, що забезпечують освітню діяльність із дорослими з урахуванням специфіки їх освітніх потреб і вікових особливостей; професійне зростання дорослих через опанування системи спеціальних методів, прийомів і форм роботи, сучасних технологій розвитку професіоналізму.

С. Вершловський [4] підкреслює своєрідність андрагога, яка на думку науковця, фіксується в таких його характеристиках як тьютор, фасилітатор, модератор.

Науковці [11] характеризують позиції андрагога по відношенню до дорослих і виокремлюють, окрім тих, що вже згадувалися, просвітницьку, монітора, тренера, інструктора, ментора, порадирика, наставника, консультанта, аніматора, медіатора, проблематизатора, інтерпретатора, популяризатора, координатора, майстра.

Специфіка андрагогічного підходу полягає у провідній ролі в процесі навчання того, хто навчається. Отже діяльність андрагога полягає в наданні допомоги у виявленні, систематизації, корекції та поглибленні знань. Підкреслюючи це, Л. Нечипорук [8] зазначає завдання андрагога, що виявляються у проблемній, дослідницькій спрямованості навчальної діяльності дорослих; створення умов, для усвідомлення дорослими власних потреб, знань, вмінь, навичок, розвитку певних аспектів компетенції. В основі організації навчання – індивідуалізація, що максимально відповідає конкретним цілям дорослого. Навчальні програми побудовані на основі практичного застосування знань «вже зараз».

До професійних завдань андрагога [11] належать:

- встановлення соціально-психологічного клімату, емоційної атмосфери та андрагогічних відносин, що можна назвати «віковою емпатією» чи умінням співчувати та співпереживати настрій віку (юності, зрілості, старості);
- відчуття культурологічного контексту, притаманного певній аудиторії; що зібралася;
- узгодження цілей, смислів, основних цінностей, які є важливими для учасників навчання;
- вибір освітньої стратегії – вектору розвитку професійної поведінки;
- встановлення діалогової стратегії навчання дорослих;
- інтеграційне узгодження між старими і новими знаннями;
- організація самоосвіти дорослих, врахування особистісних характеристик тих, хто навчається для забезпечення бажання займатися самоосвітою;
- організація самодіагностики тих, хто навчається.

Л. Нечипорук підкреслює [8] професійно важливі якості андрагога: вміння формувати в того, хто навчається, навичок самостійного набуття знань; вмінь працювати з інформацією, аналізувати її, розуміти й вирішувати проблеми, що виникають у процесі життєдіяльності. Андрагог повинен забезпечувати такі умови навчання, які враховують потреби дорослих як активних громадян і пов'язані з розвитком самостійної, незалежної особистості, з творенням і перебудовою життя в складних культурних, соціальних економічних умовах, що швидко змінюються.

Діяльність викладача-андрагога має певні особливості і реалізується таким чином [6]:

1. Спостереження, проведення діагностичних тестів, анкет, співбесід.
2. Створення індивідуальної програми навчання того, хто навчається.
3. Створення комфортних фізичних умов і сприятливої психологічної атмосфери навчання, науково-методичного забезпечення навчального процесу програмою, джерелами і засобами навчання, що передбачаються.
4. Проведення діагностичних опитувань; відслідковування реалізації процесу навчання тими, хто навчається; використання адекватних поставленим цілями змісту, джерел, засобів, форм і методів навчання, враховуючи особливості тих, хто навчається.
5. Використання різних критеріїв, форм, методів, засобів контролю і оцінювання досягнень у навчанні.
6. Внесення необхідних змін в плани, зміст, форми, методи і засоби навчання та оцінювання.

Застосування андрагогічного підходу до формування професійної мобільності має значний потенціал, оскільки в першу чергу, спрямований на формування фахівця, здатного до самовдосконалення, самонавчання і самовиховання. Його специфічна особливість полягає у необхідності спиратися на досвід, у тому числі і професійної діяльності, що притаманний

дорослій людини, зумовлює необхідність пошуку практичних шляхів можливого застосування андрагогічного підходу до формування професійної мобільності.

Суттєвою вимогою втілення андрагогічного підходу до формування професійної мобільності стає відповідна підготовка науково-педагогічних працівників до реалізації позицій-функцій андрагога, що також потребує методичного забезпечення.

Наведений матеріал свідчить про значний потенціал андрагогічного підходу до формування професійної мобільності в умовах професійної підготовки майбутніх фахівців із вищою освітою. Застосування підходу потребує подальшої теоретичної розробки, що полягає в необхідності визначення як його провідних категорій, так і методичних аспектів реалізації.

Список використаних джерел

1. Баяновська М. Андрагогіка у системі сучасного людинознавства// Рідна школа. – 2006. - №10. – С. 11-14.
2. Бетін В.І. Методологія андрагогічного дослідження// Безпека життєдіяльності. – 2012. - №4. – С. 30-32.
3. Буренко В.М. Андрагогічний підхід до професійної перепідготовки вчителя гуманітарного профілю: автореф. дис. ... к. пед. наук: 13.00.04, Валентина Миколаївна Буренко.- К. 2005. – 24 с.
4. Вершловский С. Образование взрослых в России: вопросы теории [Электронный ресурс]/ С.Вершловский - Режим доступа: <http://znanie.org/docs/Versh1.html>. - Заголовок с экрана.
5. Гончаренко С. Український педагогічний словник/ С.Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
6. Змеев С.И. Андрагогика в России// Новые знания. – 2006. - №1. – С. 7-10.
7. Линевиц Людмила Викторовна Андрагогический подход у обучению студентов в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08/ Людмила Викторовна Линевиц. – Калининград, 2002. – 258 с.
8. Нечипорук Л. Учитель-андрагог в системі неперервної освіти [Електронний ресурс]/ Л.Нечипорук – Режим доступа: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npd/2012_2/1ne4upor.pdf. – Заголовок з екрану.
9. Ніколенко Л. Андрагогічний підхід до навчання дорослих у системі післядипломної освіти
10. Новицкая С.Ф. Об андрагогической модели обучения в системе последипломного образования [Электронный ресурс]/ С.Ф.Новицкая – Режим доступа: <http://www.belmapo.by/page/3/255>. - Заголовок с экрана.
11. Основы андрагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/ И.А.Колесникова, А.Е.Марон, Е.П.Тонконогая и др.; Под ред. И.А.Колесниковой. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 240 с.
12. Сігаєва Л.Є. Тенденції розвитку освіти дорослих в Україні (друга половина ХХ – початок ХХІ століття): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01./ Лариса Євгеніївна Сігаєва. – К., 2010. – 43 с.
13. Сорочан Т. Професійна діяльність андрагога. Сучасний погляд/ Т.Сорочан// Директор школи, ліцею, гімназії. – 2008. - ;3. – С. 27-32.
14. Суртаева М.Б. Введение специальности «андрагог», как способ повышения уровня образования на отделениях заочного обучения. [Электронный ресурс] /М.Б.Суртаева- Режим доступа: <http://e-lib.gasu.ru/vmu/arhive/2007/01/12.pdf>. - Заголовок с экрана.
15. Фалахеева Т.Д. Андрагогическая модель профессионального саморазвития личности студентов заочного отделения в процессе обучения в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08/Татьяна Дмитриевна Фалахеева . Комсомольск на Амуре, 2007. – 268 с.
16. Юнацкевич Р.И. Теория образования взрослых: становление, проблемы, задачи. Монография. – СПб.: ИОВ ПАНИ, 2009. – 90 с.
17. Knowles M.S. The modern practice of adult education: andragogy versus pedagogy/M.S. Knowles. – New York: Association Press, 1970 – 384 p.

УДК 373.5.016:53]:373(477) "1917/1920"

Головко М.В.

ПЕРЕДУМОВИ СТАНОВЛЕННЯ ШКІЛЬНОЇ ФІЗИЧНОЇ ОСВІТИ В ПЕРІОД РОЗБУДОВИ ЄДИНОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ (1917-1920 рр.)

У статті досліджуються питання розвитку дидактики фізики в Україні у період розбудови Єдиної школи. Аналізується вплив соціокультурних чинників на формування шкільної фізичної освіти та передумови і особливості цього процесу. Обґрунтовується значення досягнень вітчизняної дидактики фізики для подальшого розвитку теорії і практики навчання фізики в загальноосвітній школі.

Ключові слова: Єдина школа України, фізична освіта, розвиток дидактики фізики.

Організація історико-методичних досліджень є однією із важливих функцій дидактики фізики як педагогічної науки. Узагальнення та систематизація досвіду теорії та практики навчання фізики в загальноосвітній школі дає можливість не тільки проаналізувати особливості цього процесу та виявити закономірності його розвитку, а й спроектувати його на виміри сучасної освіти, використати науковий доробок для побудови новітніх методичних систем.

Розбудова української школи у період 1917-1920-х років у цьому контексті є особливо цікавим предметом дослідження, оскільки активні процеси реформування освітньої галузі стимулювали розвиток часткових дидактик, зокрема, й методики фізики, концептуальних засад шкільної фізичної освіти та її навчально-методичного забезпечення. Вивчення закономірностей розвитку методичної думки з фізики на цьому етапі є педагогічною проблемою, актуальною для сучасної методичної науки.

Оскільки окреслений період являє науковий інтерес з точки зору особливостей розвитку освіти та педагогіки, його дослідженню присвячені ґрунтовні праці провідних українських вчених. Зокрема, аналізуються загальні закономірності освітніх процесів окресленого періоду та їх вплив на подальший розвиток вітчизняної педагогіки [12]. Ґрунтовні наукові результати отримані щодо теоретичного обґрунтування передумов та чинників реформування змісту загальної середньої освіти у період розбудови національної школи в Україні [1]. Разом з тим, ці дослідження не розкривають повною мірою специфіки розвитку дидактики фізики як самостійної наукової галузі і носять загальний характер. Тому виникає необхідність проведення історико-методичних досліджень предметних складових освітньої галузі.

Метою статті є дослідження особливостей становлення шкільної фізичної освіти в період 1917-1920-х років та обґрунтування впливу цього процесу на подальший розвиток дидактики фізики в Україні на основі аналізу широкого кола архівних джерел та навчально-методичних матеріалів.

На початок 1917 року в Україні склалися об'єктивні передумови не тільки для глибокого реформування системи середньої освіти, але й для створення національної школи, побудованої на нових концептуальних підходах. Джерела цього процесу закладалися під час освітніх реформ на початку ХХ ст. в Австро-Угорській та Російських імперіях, до складу яких входила територія України. Важливе значення для розбудови теорії і практики середньої школи в Україні мала загальноосвітня спрямованість реформи австрійського шкільництва. Орієнтація школи на досягнення загальноосвітніх навчальних та виховних цілей знайшла відображення в удосконаленні змісту навчання фізики, організації навчання з використанням методів наукового пізнання природи.

Європейські тенденції реформування освітньої системи набули глибокого розвитку в Російській імперії на тлі активізації демократичних процесів та нових соціально-економічних

умов. Орієнтація оновленої російської школи на розвиток світоглядних та особистісних сфер дитини мала важливе значення у контексті удосконалення шкільного курсу фізики, його систематизації, розвантаження та превалюванням методів активної навчально-пізнавальної роботи учнів під час уроку, в шкільній фізичній лабораторії, на екскурсії в природу. Була реалізована прогресивна ідея ступеневого навчання фізики, що максимально враховувала освітньо-вікові особливості учнів.

Питання щодо реформування шкільної освіти в Україні вперше активно піднімається під час роботи Першого Всеукраїнського вчительського з'їзду. Його ідеї були розвинуті на Другому Всеукраїнському вчительському з'їзді, який працював у Києві 10 – 12 серпня 1917 року і сформулював основні принципи розбудови системи освіти в Україні та створення Єдиної школи. Спеціальна комісія Товариства шкільної освіти виробила план Єдиної школи, який був схвалений делегатами з'їзду. З доповіддю про напрями розбудови школи виступили відомі освітні діячі О.Музиченко та П.Холодний (майбутній Міністр народної освіти).

Модель загальної середньої освіти передбачала триступеневу школу: I ступінь – 1-4 класи, II ступінь – 5 – 8 класи, III ступінь – 9 – 12 класи. Школи третього ступеня – колегії мали створюватися у містах та великих селах. Відповідно до складних економічних умов на початковому етапі запровадження Єдиної школи планувалося загальне початкове (4-річне) навчання.

Школа III ступеня розподілялася на гуманістичний, реальний, економічний, дівочий відділи. Навчальний план колегій, розрахований на 4 роки навчання, передбачав вивчення систематичних курсів [11].

За планом єдиної школи навчання мало розпочинатися з 7-річного віку. Перші чотири роки дитина навчалася грамоті та арифметичним діям. Навчання здійснювалося на основі опрацювання матеріалу природничих наук, історії та географії, обговорення явищ оточуючого життя. З 5-го року мав розпочинатися пропедевтичний курс природознавства. Він мав стати не викладом скорочених курсів фізики та хімії, а подати ці науки як наукові методи, інструменти для розуміння того, що дитина бачила в природі. Закінчивши 7-річну школу, діти мали або завершити шкільну освіту, або продовжувати навчання в середній технічній школі та 4-річній гімназії, де викладалися систематичні курси основ наук [4].

З'їзд звернувся до Генерального секретаріату народної освіти з пропозицією розробити детальний проект плану Єдиної школи за окремими дисциплінами. Цей план передбачав організацію шкільної освіти з можливістю безпосереднього переходу від нижчої до середньої школи та можливістю отримувати освіту всім дітям шкільного віку в залежності від своїх здібностей та бажання батьків.

Генеральний секретар освіти І.М.Стешенко зацікавився ідеями розбудови української школи і доручив П.І.Холодному очолити роботу над проектом Єдиної школи. В першій половині 1918 року під керівництвом П.І.Холодного були створені та активно працювали предметні комісії, метою роботи яких було розроблення навчальних планів та навчальних програм із окремих предметів. Іншим важливим завданням комісій був перегляд, відбір та рецензування підручників для нової школи.

Для практичної реалізації проекту Єдиної школи були створені комісії, в яких розроблялися навчальні плани та програми. До складу предметних комісій увійшли відомі вчені та педагоги. У комісії з природничо-математичних дисциплін працювали О.Астряб, М.Кравчук, В.Левицький, Г.Холодний, О.Яницький.

Упродовж першого півріччя 1918 року Комісії Міністерства народної освіти здійснили величезну плідну роботу з розроблення навчальних планів та програм окремих шкільних предметів. З вересня 1918 року Міністр народної освіти М.Василенко затвердив програми для вищих початкових шкіл, які вийшли в місті Кам'янці-Подільському. Програми були надіслані відділам освіти на місцях і були обов'язковими для реалізації в новому навчальному році.

За перехідним навчальним планом природознавство вивчалось в усіх класах вищої початкової школи і включало зоологію, ботаніку, анатомію і фізіологію людини в зв'язку з гігієною.

Хімія як окремий предмет не вивчалася. Елементи хімічних знань входили до курсу фізики, розрахованого на III та IV класи.

Навчальна програма з фізики 1918 року стала першим української виданням в історії середньої освіти України. Вперше для побудови курсу фізики середньої школи була використана українська фізична термінологія, до вироблення якої було залучено спеціальну Комісію Міністерства народної освіти, учительські інститути, широкі освітянські кола. Враховано досвід складання російських і австрійських програм з фізики.

До початку 1919/20 навчального року Комісії Міністерства народної освіти завершили розроблення навчального плану та програм початкової та вищої початкової (середньої) школи. Навчальні програми для старшої основної школи були затверджені Міністром народної освіти та вийшли окремою книгою в місті Кам'янець-Подільському у жовтні 1919 року.

Одним із пріоритетних напрямів дидактики фізики цього періоду було розроблення та запровадження в практику навчання середньої і вищої школи української фізичної термінології. У 1918 році при Всеукраїнській академії наук у Києві було створено Комісію з вироблення української наукової термінології, а при Науковому товаристві утворено термінологічну комісію, у фізичній секції якої працювали Г.Г.Холодний та О.М.Яницький, які розробили «Проект фізичної термінології» [6].

Створення українських шкіл та запровадження обов'язкового навчання українською мовою стало одним із домінуючих соціокультурних чинників розвитку дидактики фізики. Робота зі створення української фізичної термінології та її адаптації до шкільної практики була напруженою і тривалою. Середня та вища школи потребували вирішення цього питання якомога швидше. З'являються фізичні словники, що мали стати основою для розвитку української фізичної термінології. Так, у Гадячі, на Полтавщині, у 1918 році було видано словник фізичних термінів [3].

Плідні спроби створити базову фізичну термінологію, що могла бути запроваджена в шкільне навчання фізики, були зроблені викладачами та слухачами учительських інститутів. Наприкінці 1917 року члени педагогічного гуртка Вінницького учительського інституту уклали словник українсько-російської фізичної термінології. Словник вийшов у Вінниці в 1918 році. Метою його створення була допомога майбутнім учителям фізики в підготовці до педагогічної праці в школі. На початковому етапі становлення української школи та за умови відсутності українських підручників передбачалося використання термінологічного словника для організації навчання за російськими підручниками. За основу розроблення фізичної термінології було взято Галицькі підручники П.Огоновського та В.Левицького.

У період активної розбудови вітчизняної школи пріоритетним завданням було визначено розроблення підручників для українських шкіл. У січні 1918 року в Генеральному секретаріаті справ освітніх при Департаменті вищої і середньої школи, очолюваному М.Семашком, створюється видавничий відділ, яким керував М.Мукало. Результатом діяльності відділу мало стати забезпечення середніх шкіл підручниками. В першу чергу, планувалося видрукувати підручники для початкової школи, потім забезпечити вищі початкові школи і нижчі класи гімназій, учительські школи, старші класи гімназій. Серед об'єктивних причин, що заважали роботі відділу, були складне соціально-економічне становище молодій державі, брак технічного оснащення, труднощі в організації зв'язку видавничого відділу з освітніми установами на місцях. До червня було відсутнє фінансування видавничої справи. Незважаючи на це, видавничий відділ досить активно розгорнув підготовчу роботу. З метою визначення потреб середньої школи у навчальній літературі видавничим відділом були розроблені та розіслані анкети та пояснювальні записки [9].

Влітку 1918 року видавничий відділ оголосив конкурс на видання першої частини підручників для української школи (елементарний та систематичний курси історії України, історія

всесвітньої літератури, історія українського письменства, географія України з економічними нарисами, економічна географія України для старших класів гімназії). Було встановлено премії для переможців конкурсу: перша – 10 тисяч карбованців, друга – 5 та третя – 2 тисячі карбованців [8].

Перший із діючих підручників фізики для перекладу на українську мову та видання 25-тисячним тиражем комісія ухвалила підручник П.Баранова «Початкова фізика», представлений видавництвом «Всеуито». З метою залагодження питань авторського права до Москви були направлені відповідні документи. Для перекладу з німецької мови на українську та видання 15-тисячним тиражем визначено підручник фізики Ф.Шиндлера, поданого видавництвом «Вернигора». Видавництво Полтавського земства представило підручники фізики Л.Сенявина для вищих початкових шкіл та А.Заліського.

Проблема створення українських підручників фізики активно обговорювалася як на рівні Міністерства освіти, так і в педагогічних колах. Нова українська школа потребувала підручників рідною мовою. Одним із шляхів вирішення цієї проблеми було використання досвіду галицьких вчених, методистів-фізиків [2].

15 січня 1919 року до Бюджетної комісії надійшов законопроект про асигнування 50 млн. карбованців на видавничу діяльність Міністерства народної освіти за поданням виконуючого обов'язки Міністра народної освіти П.Холодного, голови видавничого відділу Департаменту середньої школи С.Пастернака та діловода О.Соболева. Гроші планувалося використати для видання підручників, книжок для бібліотек, таблиць, мап та іншого приладдя для організації навчання в шкільних, дошкільних та позашкільних освітніх закладах. Міністру освіти надавалося право в разі потреби вносити зміни до цієї суми за згодою з Міністром фінансів і Державним Контролером. Міністерство народної освіти планувало до початку 1919/20 навчального року видрукувати 20 мільйонів підручників. З цією метою при Міністерстві освіти мала бути організована друкарня, майстерня для виготовлення приладдя, придбано матеріалів та паперу на 10 млн. карбованців [5].

Завдяки злагодженій роботі видавничого відділу та департаментів початкової, вищої і середньої школи вже до кінця 1918 року було перекладено з німецької та видано в Відні тиражем 10 тисяч екземплярів українською мовою у видавництві «Всеуито» підручник Франца Шиндлера «Фізика для вищих початкових шкіл». Міністерством освіти був визначений перелік підручників з фізики, що мали бути надруковані до початку 1918/19 шкільного року. На початку 1919 року вийшли друком підручник для вищих початкових шкіл П.Баранова. «Початкова фізика» (видавництво «Всеуито», переклад з російської мови П.Шахрая), а також А.Заліського «Фізика. Частина перша». Ці підручники використовувалися в українській середній школі до 1923 року. Вони були першими підручниками з фізики, написаними українською мовою і відіграли важливу роль у становленні вітчизняної навчальної книги з фізики.

Окреслений період функціонування української школи та розвитку педагогічної науки є надзвичайно цікавим в контексті історико-методичного дослідження. Завдяки злагодженій роботі підрозділів Міністерства народної освіти упродовж двох років було реалізовано значну кількість реформ, які сприяли розбудові шкільної фізичної освіти. Розгорнулися дослідження з проблеми української фізичної термінології та її використання в підручниках, розроблено навчальні плани та програми з фізики для основної і старшої школи, в основу яких покладено принцип діяльнісного опанування фізичних знань, створено та запроваджено в школи перші вітчизняні підручники з фізики, які стали основою навчально-методичного забезпечення шкільного курсу фізики.

Ці досягнення вітчизняної дидактики фізики мали значний вплив на розвиток шкільної фізичної освіти в подальшому. В 1917-1920-х роках закладалися підвалини загальноосвітньої школи, в якій навчання фізики як однієї із основних наук про природу відводилося важливе значення.

Список використаних джерел

1. Березівська Л.Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті [Текст] : монографія / Л. Д. Березівська ; Інститут педагогіки АПН України. - К. : [СПД Богданова А.М.], 2008. - 405 с. - Бібліогр.: С. 345-405.
2. Бібліографія //Вільна українська школа.- 1918 р.- № 5 – 6.- С. 94 – 96.
3. Вікул М. Українсько-Російський словник термінів з фізики і хімії.- Гадяч на Полтавщині, 1918.
4. Єдина школа //Вільна Українська школа.- 1917.- № 2.- С. 65 – 68.
5. Законопроект про асигнування Міністерству народної освіти п'ятидесяти мільйонів карбованців. ЦДАВОВ.Ф. 2582. Опис 1. Справа № 11. Аркуші 15 об.– 16.
6. Особова справа Г.Г.Холодного. Ф. 166. Опис 12. Справа № 8760. Аркуші 1 – 2.
7. Програми для вищих початкових шкіл.- Кам'янець-Подільський, 1918.- 46 с., С. 1 – 2.
8. Проспект українських підручників (зазначено й ті, що мали бути надруковано до наступного 1918/19 шкільного року).- К.: Видавничий відділ Міністерства освіти, 1918.- 23 с.
9. Рецензії на шкільні підручники, які розглядалися в спеціальних комісіях при Міністерстві освіти по 1 липня 1918 р. З додатком проспектів шкільних підручників різних видавництв.- К. : Друкарня Київської Губернської народної управи, 1918.- 96 с.
10. Рішення ІІ Всеукраїнського учительського з'їзду в Києві //Вільна українська школа.- 1917.- № 1.- 2 – 3.
11. Сокульський Д., Сірополко С., Домбровський А. Проект Єдиної школи в Україні.- Львів : Т-во «Взаїмна поміч Українського Вчительства», 1938.- 31 с.
12. Сухомлинська О.В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки нового виміру // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002. Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України /Академія педагогічних наук України.- Частина 1.- Харків: "ОВС", 2002.- С. 37-54.

In the article the questions of development of didactics of physics are probed in Ukraine in a period re-erecting of Unique school. Influence of sociokul'turnikh factors is analysed on forming of school physical education and pre-condition and feature of this process. The value of achievements of domestic didactics of physics is grounded for subsequent development of theory practices of studies of physics at general school.

Key words: Unique school of Ukraine, physical education, development of didactics of physics.

УДК 378.147.091.31-051(477) «192»

Горбатюк О. В.

ОКРЕМІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ В УКРАЇНІ У ДВАДЦЯТИХ РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті розкрито окремі аспекти підготовки педагогічних кадрів в Україні у двадцятих роках минулого століття, які особливо яскраво відображають вплив політико-ідеологічних чинників на становлення системи педагогічної освіти в означений період.

Ключові слова: система вищої педагогічної освіти в Україні, підготовка педпрацівників в УСРР у 20-і рр.. ХХ століття

Шлях до інтеграції України в європейський освітній простір лежить у площині вивчення, конструктивного переосмислення та узагальнення з позицій демократизації та гуманізації досвіду розвитку системи освіти в Україні в минулому. З огляду на це, особливої актуальності набуває дослідження проблем становлення та розвитку вітчизняної вищої педагогічної освіти

в цілому та змісту й організації підготовки майбутніх педагогів зокрема. Особливо плідними у сенсі реформування освітньої системи були 20-і роки минулого століття, тому висвітлення досвіду впровадження у навчальний процес вищих навчальних закладів широкого спектру інноваційних для того часу методів, форм, прийомів навчання видається нам особливо актуальним.

Проблема становлення та розвитку системи освіти в Україні привертає увагу сучасних істориків педагогіки до різних аспектів досліджуваного питання. Зокрема, О. Сухомлинська в своїх наукових розвідках торкалася питань розвитку педагогічної науки в УСРР у 1920-1933 рр. Проблемам становлення української національної школи в зазначений період присвячено праці С. Філоненко. Характерним особливостям розвитку шкільної мережі та визначенню місця загальноосвітніх закладів у культурному житті українського суспільства 20-30-х рр. ХХ ст. присвячено наукові праці В. Борисова, В. Липинського, Л. Пироженко. Різні аспекти проблеми генези вітчизняної системи освіти в цілому та методики навчання зокрема знаходяться у колі наукових інтересів сучасних істориків і методистів Н. Гупана, В. Курило, П. Мороза, О. Помегун, А. Приходько, Г. Пустовіта, М. Рапаєвої, Ю. Шаповала, В. Шепотько та ін.

Мета статті – висвітлити і проаналізувати окремі аспекти підготовки майбутніх педагогів у двадцять роки ХХ століття в Україні, показати вплив тогочасної ідеології на формування системи педагогічної освіти.

Формування системи педагогічної освіти України у 20-х роках минулого століття в цілому та її окремих складових (змісту, мети, форм, типів навчальних закладів та їх взаємодії тощо) відбувалося у тісному взаємозв'язку з об'єктивними закономірностями соціально-політичного, економічного і культурного розвитку країни у цей період.

Стрижневим завданням усієї радянської системи освіти у 1920-ті роки було виховання громадянина нового комуністичного суспільства. На його реалізацію спрямовувалися розробка нового змісту освіти, творчі пошуки форм і методів навчально-виховного процесу на всіх ділянках системи освіти. Тому особлива увага у цей період у вищих педагогічних закладах зосереджувалася на ідеологічному вихованні майбутніх учителів, які складали вивчення ними праць класиків марксизму-ленінізму, присвячених проблемам освіти і виховання. В основу розробки першого офіційного плану для педагогічних навчальних закладів в Україні, затвердженого у 1921 році, було покладено саме таке ідеологічне підґрунтя: «Завдання підготовки педагогів нового типу полягає в тому, щоби довести до них ідеї комуністичного виховання і дати достатню загальнотеоретичну і спеціально педагогічну підготовку» [3, с. 87].

Процес навчання у вищих педагогічних навчальних закладах вибудовувався так, що теоретичні знання студенти одержували завдяки вивченню загальних та спеціальних дисциплін, а це, в свою чергу, забезпечувало не лише високий фаховий рівень, а й енциклопедичність їх знань та різнобічний розвиток. Півтора року, згідно з планом, відводилося на вивчення загальнотеоретичних дисциплін, решта часу – на проходження теорії та практики соціального виховання.

Загальнопедагогічна підготовка на першому році навчання складалась з трьох курсів: вступу до педагогіки, азбуки праці, та фізичного розвитку, семінару із соціального виховання. У відсотковому співвідношенні загально педагогічна підготовка складала 17% від загальної кількості тижневих годин (36 год.). На другому році навчання вона вже становила 72% (26 годин та тиждень). І на третьому курсі майже всі 100% навчального часу (36 год.) на тиждень були присвячені вивченню дисциплін педагогічного циклу: «Організація радянської системи освіти і установ соцвиху», «Статистика народної освіти», «Охорона дитинства», «Дитячий будинок – комуна», «Методика соцвиху» тощо. Навчальні плани вирізнялися розмаїттям навчальних дисциплін і орієнтували на підготовку кваліфікованого спеціаліста широкого профілю. Головний акцент при розробці навчальних планів робився на історію педагогіки як скарбницю прогресивних педагогічних ідей минулого, вивчення, аналіз та переосмислення яких мало сприяти формуванню у студентів педагогічних навчальних закладів вміння розкривати та аналізувати процеси і явища в не лише в галузі освіти, а й визначати головні тенденції і

закономірності соціально-політичного, економічного і культурного розвитку країни в цілому. Вважаємо, що багатопредметність у навчальних програмах педагогічних ВНЗ у 20-х роках ХХ століття уможливлювала досягнення головної мети у процесі підготовки майбутнього вчителя: забезпечення його високого фахового рівня, всебічного розвитку і здатності застосовувати свої знання і вміння у різних сферах педагогічної діяльності.

Основні постулати тогочасної системи педагогічної освіти були спрямовані на повну відповідність педагогічної освіти радянській політиці в галузі культури і економіки, а кожен тип педагогічної школи повинен бути прямим відображенням функцій тієї школи, для якої він готував педагогічні кадри. Це означало, що кожен майбутній педагог мав бути переконаним марксистом. Адже вважалося, що лише глибоке розуміння суспільних явищ і вміння розумітися на них з точки зору революційного марксизму, дає можливість педагогу з'ясувати для себе соціальне підґрунтя сучасної школи, її класову суть, основні принципи радянської педагогіки. Наступною вимогою був тісний зв'язок педагога з робітничим класом і селянством, здатність поєднувати кожен крок освітньої роботи у школі з виробничою трудовою діяльністю, з технікою і економікою місцевого виробництва, з громадською та господарською діяльністю. Виховний потенціал учителя лише тоді буде зреалізованим, якщо він досконало вивчить умови життя, середовище, інтереси своїх учнів, оволодіє сучасними методами прогресивної педагогіки, яка в жодному разі не визначає освіту як самоціль, а поєднує її з виробництвом, вирішуючи тим самим головне завдання трудової школи: виховання працездатного громадянина, будівника комуністичного суспільства, борця за ідеали робітничого класу [1, с. 71].

Виховання марксистського світогляду педагога-соцвиховника, насамперед, передбачало його громадянську підготовку до майбутньої педагогічної діяльності: «Педагога соцвиховника в першу чергу треба навчити користуватися тим могутнім струментом, що зветься марксістським методом, треба утворити в ньому стрункий, педагогічно-активний марксістський світогляд [2, с.8]. Таке виховання майбутнього педагога не обмежувалося лише політосвітою, вивченням суспільствознавчих дисциплін, а спрямовувалося на активізацію громадсько-політичного виховання, яке перш за базувалося на поєднанні виробничо-наукової підготовки з громадсько-політичною, тобто виробничий процес слугував підґрунтям для побудови навчально-виховного процесу у педвузі. Кожен студент повинен був глибоко освоїти основи фабрично-заводського або сільськогосподарського виробництва, знати економіку, техніку, життя села, району, вміти працювати на підприємстві або у сільському господарстві. В той же час він повинен був не лише знати ідеологію робітничого класу, а й сам стати частиною цієї ідеології [5, с.10].

Важливе місце у навчальних програмах і планах цього періоду займала педологія, оскільки справжній педагог мав би бути обізнаним не лише в особливостях дитячої психології, а й розумітися на принципах організації дітей у колективі, володіти теорією і практикою соціального виховання. Вважалося, що в системі виховання колективів у всі часи і для усіх без винятку вікових категорій був і є стрижнем, навколо якого відбувається процес становлення особистості, формування її поглядів і переконань, визначення загальної спрямованості. Починаючи з 1924 року, коли дитячий комуністичний рух було визначено як основу соціального виховання, головний акцент у вихованні та загально педагогічній підготовці майбутніх вчителів ставився на педагогіці колективу і відповідно – здатності майбутнього вчителя працювати у дитячому колективі. Саме цей критерій став визначальним при формуванні змісту навчально-виховного процесу у вищих педагогічних закладах. До навчальних планів більшості педвишів було введено такі навчальні дисципліни як педагогіка особистості і колективу, основні проблеми педагогіки, історія педагогічних течій, історія соціального виховання і рефлексології. визначальними критеріями у змісті виховання висококваліфікованого фахівця-педагога [1].

Основними категоріями змісту виховання високо кваліфікованого фахівця-педагога в означений період були педагогічна творчість, професійні особистісні якості, здатність застосовувати свої знання та вміння у різних сферах педагогічної діяльності тощо. У цьому контексті можна визначити такі стратегічні напрями у розв'язанні проблеми формування

змісту тогочасної педагогічної освіти в Україні, а також визначення головних форм і методів навчання та виховання:

- підготовка педагога-марксиста, комуніста, суспільника з широким політичним світоглядом (ідеологічна підготовка);
- виробнича підготовка учителів, в основу якої покладалося обов'язкове ознайомлення кожного студента педвузу як з виробництвом в цілому, так і з основними його галузями на окремому виробництві;
- залучення з перших років навчання студентів до практичної політико-просвітницької діяльності і знайомства з усіма видами шкільної роботи;
- спеціалізація, яка відбувається в тому чи іншому типі навчальних закладів.

Інститути народної освіти, педагогічні курси стають у цей час осередками культурно-педагогічного життя і така практика всіяко заохочувалася. Ось як оптимістично заявив про це у своєму виступі на Третій Всеукраїнській педагогічній конференції ректор Одеського інституту народної освіти Самулевич: «Пролетарське студентство своєю роботою поза стінами школи – в підшефних організаціях, в селах серед незаможного селянства, серед робітничих організацій – дало можливість поставити питання про ІНО і педкурси як про суспільні організації, як про культурно-педагогічні центри. Звичайно, ще далеко той стан, коли не лише студенський актив, але й уся студентська маса буде приймати жваву участь в суспільній роботі і в розбудові самого ВУЗу, і далеко той стан, коли ІНО та педкурси будуть авторитетними перед всіма зацікавленими в них організаціями. але «крига скресла», а окремі інститути і педкурси вже й тепер зробили у цьому напрямку все, що лише можна було зробити» [1, с. 177].

Для пришвидженої реалізації таких завдань у цей період було взято курс не лише на зміну соціальної структури студентського та викладацького складу вищих педагогічних закладів (а втім, і педагогічних курсів також) за рахунок поповнення їх вихідцями із робітників і селянської бідноти, а й на урізноманітнення виховної роботи, спрямованої на формування комуністичного світогляду, зростання її політичної свідомості, розуміння питань сучасності, законів суспільного розвитку. З цією метою створювалася ціла мережа гуртків і клубів політичного спрямування, які б мали готувати педагогів-громадян, політпрацівників з високим політичним і культурним рівнем. Окрім цього, на учасників таких гуртків покладалася організація і проведення державних і революційних заходів. Як приклад, у 1924 році у Харківському Інституті Народної Освіти було створено «Клуб червоного вчителя», першочерговим завданням якого було «дати державі педагога-громадського діяча, що міг би академічні знання застосувати до мас, активно в ній працювати, підвищувати політосвітній рівень трудящих, допомагати в масовій роботі клубу».

Гуртковою роботою було охоплено майже все українське студентство педвишів. Робота проходила за такими напрямками: адміністративно-господарський; поглиблено-гуртковий; масовий (проведення революційних і клубних свят, клубних вечорів, лекцій, доповідей, державних свят тощо) і бібліотечний.

Серед розмаїття гуртків, які функціонували у двадцятих роках ХХ століття у педагогічних освітніх закладах, варто виокремити :

- професійні (пророблення історії проффруху на Україні і на Заході);
- педагогічно-академічні;
- художні (літературно-український, літературно-російський, спортивний, атеїстичний, натуралістичний, краєзнавчий, кореспондентський, музично-вокальна студія, бібліотечний, української мови, художній, драматичний, хор, оркестр). Крім того, були гуртки педхроніки і педкваліфікації, які потім злилися в єдині.
- міськомовські гуртки (школа політграмоти, школа лікнепу, школа малописьменних, школа підвищеного типу) [4, с.65].

Як бачимо із наведеного переліку, ідеологічне підґрунтя визначало зміст і структуру всієї тогочасної освітньої системи в Україні, а її формування і функціонування було невіддільним

від об'єктивних закономірностей соціально-політичного, економічного і культурного розвитку країни у цей період. В основі модернізації системи освіти в Україні була докорінна зміна дореволюційної концепції та схеми вищої, середньої й початкової школи, для якої повинна була готуватися нова генерація педагогічних працівників – радянська за духом і соціалістична за змістом.

Список використаних джерел

1. Зотин М. Третья Всеукраинская конференция по педагогическому образованию. // Путь просвещения. 1924. №8. - С. 15-27.
2. Калашников А. Основные проблемы педобразования // На путях к новой школе, 1923. № 7-8. - С. 14-26.
3. Майборода В.К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917 – 1985). – К. : Либідь, 1992 – 196 с.
4. Мостовий П. До питання про форми і методи організації педпроцесу у Вишах // Комуністична освіта. 1933. №1. - С. 62-69.
5. Шульгин В. К вопросу о подготовке учителей // На путях к новой школе. 1923- № 7 – 8. - С. 26-33.

The article exposes some aspects of training of pedagogical personnel in Ukraine in the 1920s, which display the influence of political and ideological factors over the process of pedagogical education system development in that period.

Key words: *high pedagogical education system in Ukraine, training of pedagogical personnel in the 1920s.*

УДК 374.72-055.2(73)

Горук Н. М.

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ЖІНОК У США

У статті розглянуто досвід організації неформальної освіти жінок у США на прикладі діяльності жіночих об'єднань різного спрямування. Здійснено описово-інтерпретаційний аналіз свідчень учасниць неформального навчання та виокремлено головні напрями, форми, методи й ефективні шляхи реалізації неформальної освіти для жінок.

Ключові слова: *освіта дорослих, неформальна освіта жінок, жіночі організації, навчальні програми та тренінги.*

В умовах соціальних та економічних перетворень в Україні набуває значення додаткова освіта дорослих як джерело неперервного розвитку людини та запорука постійного оновлення знань [1, с. 67]. Прикладом такої освіти є неформальне навчання жінок, яке є важливою ланкою концепції неперервного навчання і утвердження жінки як дієвого агента соціальних, політичних та економічних змін. Однією з країн, у якій набула значного розвитку теорія і практика додаткової освіти, а саме неформальної, відповідно до самотності, своєрідності кожної людини незалежно від статі, віку, національності, фізичної спроможності є США.

Проблеми додаткової освіти представляють значний інтерес для українських науковців. Психолого-педагогічні особливості сучасної освіти дорослих висвітлено у публікаціях С. Болтівця, С. Гончаренка, Л. Лук'янової, Н. Ничкало, С. Сисоевої, Л. Сігаєвої, І. Фольварочного та інших. Особливості неформальної освіти дорослих у країнах Європи простежено й проаналізовано у роботах В. Давидової, Т. Десятова, О. Огієнко, В. Скульської.

Неформальна освіта стає об'єктом наукового пошуку зарубіжних дослідників С. Аймел, М. Беленкі, К. Кейн, П. Кемпбел, С. Керка, М. Нортон, Дж. Хорсмен, які присвятили свої праці особливостям та теоретичному обґрунтуванню неформальної освіти жінок і дорослих у Північній Америці.

Аналіз зазначених досліджень показав, що неформальна освіта жінок у США пов'язана із соціальним, історичним і культурним контекстом учасниць навчання, тому вивчення особливостей організації неформальної освіти буде найбільш повним через призму конкретного досвіду жінок у закладах неформальної освіти та їхніх свідчень. Отже, метою дослідження є вивчення досвіду жінок, які навчаються у закладах неформальної освіти та на підставі цього досвіду виокремлення ефективних шляхів організації неформальної освіти жінок для визначення перспектив застосування позитивного американського досвіду в Україні. Для досягнення об'єктивності та валідності результатів використовуємо якісний підхід, що характеризується використанням спостережень і вивченням конкретного навчального досвіду жінок, їхніх свідчень та життєвих історій [5, с. 15].

Багато американських громадських організацій вважають своєю місією покращення становища жінки в суспільстві, забезпечення гендерної рівності та мультикультурної освіти. Вивчення досвіду цих неприбуткових організацій дозволяє проаналізувати практичне втілення та організацію навчальних програм неформальної освіти для жінок, дослідити вплив неформальної освіти на формування світогляду, зміни у світосприйнятті й поведінці з наступним обґрунтуванням рекомендацій для запровадження позитивного американського досвіду в Україні.

Отже, на підставі знайомств, відвідувань та спостережень пропонуємо короткий опис 10 організацій і об'єднань, які брали участь у дослідженні та вже протягом тривалого часу знаходяться на ринку освітніх послуг США.

„Центр планування життя і кар'єри” (*The Career and Life Planning Center*) у місті Флемінгтон. Місія цієї неприбуткової організації – допомагати жінкам у здобутті особистісної і фінансової самодостатності за допомогою формування окремих професійних знань і навичок самоосвіти. Послуги, які надають у центрі, передбачають консультування для кар'єри, тестування для визначення професійних інтересів, навчання грамоті, комп'ютерні курси, тренінги для здобуття навичок у пошуках працевлаштування, семінари з професійного й особистісного розвитку, курс лекцій про існуючу систему законодавства, консультації юриста у вирішенні економічних та законодавчих проблем.

Інша організація, яка надає неформальні освітні можливості жінкам в регіоні – це „Дім хороших новин для жінок” (*Good News Home for Women*). Мета організації – забезпечити християнське навчання та довготривале лікування й освіту жінкам, які постраждали від хімічної, алкогольної чи наркотичної залежності. Лікувально-освітня програма включає такі послуги: психологічне консультування, релігійну освіту, професійні курси, надання навичок та інформації у пошуках роботи, консультації з діючого законодавства, навчання про здоровий спосіб життя та здорове харчування, терапію творчістю, класи з навчання батьківства та планування сім'ї, які відкриті для усіх бажаючих у громаді.

„Клуб матерів” (*The MOMS Club*) у Гілсборо, Нью Джерсі – це неприбуткова жіноча організація, члени якої визначають себе як група підтримки матерів, які займаються вихованням дітей та веденням домашнього господарства. Метою клубу є забезпечення форуму спілкування для матерів, надання їх голосу в громаді міста через проекти, які сприятимуть покращенню життя жінок та дітей. Ці проекти мають на меті як ознайомлення громадськості з проблемами жінок-матерів, надання їм права голосу, так і навчання щодо політичних і соціальних процесів в громаді.

„Національний ресурсний центр здоров'я жінок” (*National Women's Health Resource Center*) – неприбуткова організація, яка присвячує свою діяльність допомозі жінкам в свідомому поінформованому виборі щодо власного здоров'я. З 1980 року центр допомагає жінкам у

самоосвіті щодо власного здоров'я. Як освічені споживачі медичного обслуговування, жінки матимуть можливість свідомо й обізнано визначити та обрати найкраще лікування для себе і своїх родин, сприятимуть реалізації здорового способу життя в сім'ях для попередження різноманітних захворювань.

“Ліга жінок-виборців” (*League Of Women Voters*) у місті Принстон ставить собі за мету освіти жінок, як активних і свідомих громадян, проводячи бесіди з ними про політичні процеси в регіоні, тренінги про політичні проблеми і питання, які матимуть вплив на подальший добробут громади.

Мережа „Жінки Нью Джерсі та СНІД” (*New Jersey Women and AIDS Network*) у місті Нью Брансвік. Мета організації – забезпечити жінок-мешканок регіону знаннями про ВІЛ та СНІД, про методи та способи попередження цього небезпечного захворювання, організація навчання для молоді і бажаючих, психологічна підтримка постраждалим сім'ям, інформування громадськості про проблеми жінок, хворих на ВІЛ та СНІД.

„Норс Стелтон Центр економічного розвитку” (*North Stelton Economic Development Center*) у містечку Піскатеуей, Нью Джерсі забезпечує освітньо-збагачувальні програми, допомогу в пошуках житла, репетиторство з окремих предметів для жінок-іммігранток. Центр надає учасницям можливість перебування у комфортному латино-мовному середовищі, в якому вони навчаються лідерським навичкам та підприємницьким умінням.

Ресурсний центр для жінок та їх родин “Безпечні горизонти Сомерсету” (*Resource Center for Women and their families “Safe Horizons of Somerset”*) у Гілсборо, Нью Джерсі працює у напрямку попередження домашнього насильства, забезпечення освіти громадянам щодо випадків насильства у сім'ях та в громаді, можливих способів запобігання агресії в сім'ях та на робочому місці, це також ресурсний центр для постраждалих, де надається різноманітна підтримка, надання фінансової, психологічної та інформаційної допомоги жертвам насильства.

“Інформаційний центр про права жінок” (*Women's Right Information Center*) у містечку Інглвуд, Нью Джерсі. Громадська неприбуткова організація, що надає можливість жінкам контролювати власне життя, бути обізнаними у правовій сфері, отримати необхідні юридичні консультації.

“Кризовий центр для жінок, що постраждали від домашнього насильства та звалтування” (*Domestic Abuse and Rape Crisis Center*) у місті Денвілл, Нью Джерсі забезпечує навчання мешканцям регіону про зменшення ризику різних форм насильства щодо жінок, пропонує освіту жінкам, які опинилися в кризових ситуаціях як жертви соціальних та економічних репресій, або постраждали від втрати роботи, житла, сімейних змін і змушені шукати нових шляхів влаштування життя, нових освітніх можливостей та необхідної інформації щодо працевлаштування.

У дослідженні брали участь 38 учасниць, які репрезентують широкий спектр соціально-економічного класу і рівня освіти. Проведені інтерв'ю стосувалися попереднього навчального досвіду, планів на майбутнє, впливу неформального навчання на життя, ставлення до набутого освітнього досвіду, бачення майбутніх перспектив і можливостей. Поставлені питання також охоплювали особливості діяльності організації, форм і методів навчання та впливу програми на особистісний розвиток учасниць. У розмовах жінки висловлювали своє ставлення до навчання, розповідали про обставини, які змусили їх продовжити освіту в організаціях, пояснювали причини своєї неспішності чи перемог.

Як засвідчило опитування, попередній досвід навчання жінок-респондентів був здебільшого негативним. Деякі з них намагалися вступити до коледжу чи пройти тестування, однак їм бракувало фінансових можливостей, інші брали участь в освіті для дорослих, як, наприклад, дистанційні курси чи навчальний семестр в коледжі, але не закінчили їх з певних сімейних чи життєвих обставин. Сподівання щодо обраного навчання в організаціях у всіх учасниць були непевними, усі вони висловлювали сумніви щодо своєї спроможності успішно навчатися.

Здійснені спостереження та опитування трьох учасниць, які навчалися в організації „Центр планування життя і кар’єри” (The Career and Life Planning Center), дали змогу описати навчальну програму, яка називається „Планування життя і кар’єри”. В американському трактуванні програму розглядають як форму організації навчання, що передбачає сталу групу учасників, є обмеженою часовими рамками, а зміст її повністю залежатиме від цільової аудиторії та місії організації, що надає освітні послуги. Як засвідчили відповіді опитаних, мета описаної програми полягає у допомозі жінкам, що не отримали загальної або базової професійної освіти, знайти постійне місце працевлаштування. У відповідях працівники зазначили, що невирішені особисті проблеми учасниць мають вплив на ефективність навчання. Зокрема, тривале перебування на державному утриманні, постійна нестача коштів та відмови у працевлаштуванні спричиняють зниження самооцінки жінок. Однак, уже після першого тижня навчання на курсах учасниці почали відновлювати своє право вибору, контролюючи процес навчання, обираючи програму за власними інтересами і здібностями, навчилися досліджувати місцеву громаду щодо можливостей працевлаштування, складати плани своїх пошуків і презентувати їх у класі. Майже всі жінки зазначили, що навчання в програмах допомогло їм покращити свою самооцінку та самосприйняття.

Виявилось, що для зустрічей та обговорень учасниці “Клубу матерів” (“The MOMS Club”) у Гілборо часто обирають зручні місця, такі як кафетерії чи власні домівки. Це допомагає їм почуватися комфортно і безпечно, оскільки часто на зустрічах присутні діти. Про навчання у клубі жінки говорили як про можливість поспілкуватися із однодумцями, обговорити спільні проблеми, дізнатися багато нового про виховання дітей та дослідити питання, які хвилюють жінок-матерів їхньої громади. Серед позитивних моментів роботи групи опитані жінки зазначили комфортне середовище та позитивний клімат, що дозволяє відкрито ділитися розповідями з власного життя, корисність отриманої інформації для навчання та розвитку своїх дітей.

Організація „Дім хороших новин для жінок” (“Good News Home for Women”) допомагає жінкам реабілітуватися після тривалої наркотичної залежності. Жінки, які відвідують навчання в групі духовного розвитку, зустрічаються протягом місяця двічі на тиждень, для того, щоб під керівництвом тренера-фасилітатора здобути необхідні мотивації та підтримку для подальшого духовного розвитку та лікування. Навчання для них є передусім соціальним спілкуванням і духовною потребою. Одна учасниця зауважила, що мала бажання поглибити свої знання про віру та поділитися власними духовними, історичними знаннями і думками з іншими, акцентуючи значущість єднання і спільноти. Жінки-учасниці групи духовного розвитку усвідомлюють важливість організованого групового навчання, а авторитарну поведінку інструктора/тренера та “нудний” зміст навчальної програми називають можливими бар’єрами, що лімітують навчання та сприяють відмовам жінок відвідувати подібні навчальні курси.

Працівники організації “Національний ресурсний центр здоров’я жінок” (National Women’s Health Resource Center) займаються розповсюдженням книг, буклетів, памфлетів про запобігання захворюванням жінок, а також проводять індивідуальні консультації та групові тренінги жінкам, які мають проблеми зі здоров’ям. Ми мали можливість спостерігати роботу навчального проекту, присвяченого проблемам здоров’я жінки та підвищення гендерної свідомості жінок регіону. Учасницям цього навчального проекту пропонували описати і проаналізувати проблеми здоров’я у площині гендерних відносин. Серед методів, які застосовували організатори неформального навчання, найдієвішими, на думку опитаних, були письмові есе-рефлексії. Цільова група збиралася щотижня протягом двох місяців для обговорення та дискусій. Оцінювання результатів проекту засвідчило, що жінки справді зазнали змін, однак найбільшим досягненням вони вважали набуту здатність відкрито і впевнено спілкуватися про власні проблеми з іншими жінками.

„Норс Стелтон Центр економічного розвитку” (North Stelton Economic Development Center) надає учасницям можливості перебувати у комфортному латино-мовному середовищі, в якому вони навчаються лідерству, здобувають навички підприємницької діяльності та демократичного контролю на робочому місці. Однак, головною метою організації залишається освіта жінок-учасниць щодо реалізації власних економічних можливостей, сприяння їх конкурентоспроможності на ринку праці. Як свідчить результати опитування, значним показником позитивних змін після участі у навчанні є відносна фінансова незалежність учасниць. Створена після навчання кооперативна спілка, у яку увійшли учасниці навчальної програми економічного розвитку, забезпечила унікальну можливість для розвитку лідерських навичок та емансипаційних перетворень. Отримана можливість розпоряджатися власними коштами і здобуття фінансової незалежності допомогли жінкам у здобутті власного “голосу” [3, с. 125]. Так, на думку працівників центру та опитаних учасниць навчальної програми, постійна рефлексія й активна участь у плануванні навчальних стратегій сприяють позитивним особистісним змінам, розвивають впевненість у власних силах, підвищують самооцінку.

Опитування викладачів і працівників “Ресурсного центру для жінок та їх родин” (Resource Center for Women and their families) щодо напряду роботи і запропонованих програм, показало, що до них звертаються здебільшого малозабезпечені жінки, які отримали травматичний досвід, тому, окрім освітніх програм про види насильства, способів попередження форм насильства в сім’ї та на робочому місці, навчання про права людини та основи законодавства, вони залучають жінок до групового навчання, яке матиме терапевтичний вплив, допоможе відчувати себе у безпеці. Зокрема, центр пропонує бажаючим навчальний тренінг про вміння керувати своїми почуттями й опікуватися іншими, заняття з творчої майстерності (ліпка, вироби з паперу, створення колажів).

Бесіди із учасницями, які брали участь у тренінгах з оволодіння лідерськими якостями й уміннями, дозволяють виокремити такі спільні теми, значущі для жінок: *цінність попереднього досвіду, знищення мовного, статусного та гендерного бар’єрів, самовдосконалення*. Усі опитані жінки, незалежно від мети чи завдань неформального навчання, говорили про *роботу в групах і дискусії* як про позитивні та ефективні навчальні стратегії. Водночас підкреслювали важливість *уважного ставлення* до кожної особистості, особливо до тих, хто знаходиться в кризових ситуаціях. З почутого можна зробити наступні висновки: працівники центрів, окрім громадської освіти, психологічних консультацій, навчання грамоті і проведення тренінгів намагаються створити безпечне і комфортне середовище, яке б забезпечило учасницям достатньо часу для розмов і рефлексій, сприяло проявам творчості й особистісному росту.

Аналізуючи розповіді учасниць, знайшли спільні теми, які прозвучали у більшості відповідей: *турбота, зв’язок, присвята, спільнота*. Взаємодія і можливість *діалогічного спілкування* забезпечили підтримку для емоційного та інтелектуального росту жінок. *Відчуття спільності*, яке виникло впродовж занять, дозволило розвинутися *новому світосприйняттю, основаному на довірі та підтримці*. Інструктори описаних навчальних програм неодноразово зазначали набуття учасницями нових особистісних якостей та характеристик, які виникли в результаті навчання, зміни в свідомості. Значущість такого перетворювального, трансформаційного навчання дорослих описує Дж. Мезіров: “Трансформаційне навчання починається з обізнаності й усвідомлення контексту, в якому сформувалися цінності і погляди особистості, критики інтерналізованих упереджень, оцінки альтернативних перспектив і рішення змінити старі плани на користь нових... Перспективна трансформація – це зміцнення самоповаги і самосвідомості, критичне розуміння соціальних відносин і культурних особливостей, які вплинули на розвиток особистості, отримання функціональних стратегій і ресурсів для здійснення конкретних дій” [5, с. 161].

Одним із ефективних навчальних методів, які застосовують працівники центрів, є складання портфоліо власного життєвого досвіду. До портфоліо вкладають отримані сертифікати, атестати, фотографії, виписки про складання певних тестів та інше. Ці підбірки пізніше обговорюють та аналізують на заняттях як можливість поділитися власним досвідом, створити відчуття спільноти і довіри.

Дослідження засвідчило, що для забезпечення ефективного навчання жінкам педагоги, психологи і консультанти застосовували різні прийоми і методи навчання у поєднанні із релаксацією: ведення щоденників, написання есе, проекти, медитації та йогу як інструменти соматичного навчання, дискусії і діалоги, складання колажів, ігри, образотворче мистецтво та творчі проекти. Працюючи у групах, жінки разом конструювали проекти, залучаючи досвід кожної учасниці, створювали картини індивідуальних і групових трансформацій. Обравши участь у цих програмах, вони отримали глибокі внутрішні мотивації для продовження навчання, професійного та особистісного розвитку, оскільки більша половина жінок в опитуванні зазначили бажання продовжувати навчання.

Аналіз відповідей учасниць показав, що навчання відбуватиметься ефективніше за умов активної участі жінок у навчальному процесі, критичних рефлексій, використання досвіду. Чинники, які лімітують ефективність навчання: відсутність зв'язків між змістом навчання та соціальною і політичною свідомістю жінок; ігнорування особистісного досвіду учасників; вплив травматичних життєвих моментів; традиційні моделі навчання, які не заохочують до самокерованого навчання. Розуміння цих чинників допоможе критично розглянути існуючі сьогодні види навчання для жінок, розширити і доповнити їх новими методиками.

Вивчення діяльності окремих організацій, що пропонують неформальну освіту жінкам дослідженого регіону, дає змогу виокремити головні тенденції та напрями організації сучасної неформальної освіти жінок у США, які впливають із освітніх завдань досліджуваних організацій. Зокрема, це допомога жінкам у здобутті особистісної і фінансової самодостатності, забезпечення християнської освіти та знань про здоровий спосіб життя; надання жінкам-матерям голосу в громаді міста, освіта жінок щодо політичних і соціальних процесів в громаді; допомога в самоосвіті щодо власного здоров'я; здобуття лідерських і підприємницьких умінь; забезпечення освіти громадянам щодо випадків насильства й можливих способів запобігання насильству; надання необхідної інформації жінкам, які опинилися в кризових ситуаціях як жертви соціальних та економічних репресій тощо [2, с. 199].

Вивчення американського досвіду неформальної освіти й особливостей її організації дозволяє краще зрозуміти динаміку процесу навчання жінок, дослідити впливи соціального, політичного та історичного контекстів на навчання, ставить питання про вплив державних пріоритетів і роль ринку праці на впровадження навчальних програм для дорослого населення, і жінок зокрема. Невивченим, однак, залишається питання, чи зможуть учасниці далі продовжувати навчання у традиційних навчальних закладах після отриманого досвіду підтримки, дбайливого і ціннісного ставлення у громадських організаціях та центрах. Визначені умови ефективних навчальних програм неформальної освіти найперше допоможуть тим категоріям дорослих жінок, які з певних причин не мають змоги відвідувати формальне навчання, однак прагнуть здобувати нові знання й уміння, реалізувати особистісні цілі, покращити самооцінку та налагодити відчуття контролю над власним життям.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С. У. Дидактичні аспекти освіти дорослих / С. У. Гончаренко // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. – 2009. – №1. – С. 67-72.
2. Горук Н. М. Освітні потреби жінок у контексті сучасних трансформаційних процесів (на прикладі неформальної освіти жінок у США) / Н.М. Горук // *Mysl i praktyka edukacyjna w obliczu zmian cywilizacyjnych*. – Rzeszow: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2012. – Т. 1. – С. 194-202.

3. Belenky M. F. Women's way of knowing: The development of self, voice, and mind / Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R., and Tarule, J. M. – New York: Basic Books, 1997. – 288 p.
4. Lee T. W. Using Qualitative Methods in Organizational Research / T. W. Lee. – Thousand Oaks, CA: Sage, 1999. – 224 p.
5. Mezirow J. Transformative Dimensions of Adult Learning / Jack Mezirow. – San Francisco: Jossey-Bass, 1991. – 272 p.

The author of the article describes the experience of women's nonformal education in the USA on the example of the activity of various women associations. She carries out the qualitative interpretative analysis of data gathered from the participants of nonformal education programs and defines some trends, effective forms and methods of nonformal education for women.

Key words: adult education, nonformal women education, community organizations, educational program and training.

УДК 378.011.3-051:796

Гук С. В.

ПРОФЕСІЙНІ ФУНКЦІЇ ФАХІВЦЯ З ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ

У статті розглянуто професійно-оздоровчу спеціалізацію «Фізична реабілітація». Визначено професійні функції фахівця з фізичної реабілітації та проблеми їх практичної реалізації. Проаналізовано вітчизняний науково-педагогічний досвід з проблематики дослідження.

Ключові слова: фахівець з фізичної реабілітації, фізична реабілітація, професійна підготовка, професійні функції.

Соціально-економічна, екологічна й демографічна ситуації в Україні, як і в більшості країн світу, привели до значного зниження рівня здоров'я всіх груп населення, особливо дітей, підлітків та молоді. Більше того, протягом останніх 20-ти років втрачена профілактична спрямованість охорони здоров'я, та відсутні реальні важелі, що забезпечують формування відповідального ставлення людини до власного здоров'я. З'явилася і поширюється тимчасова незайнятість населення, стан здоров'я став фактором профвідбору й профнепридатності. Населення країни практично в два рази скоротило число звернень по медичну допомогу. У результаті велика кількість патологічних станів продовжує розвиватись, що само собою призводить до збільшення хронічних захворювань, інвалідності й передчасної смерті працездатного населення.

На сучасному етапі розвитку медицини все більше стверджується реабілітаційний напрям, головним завданням якого є етапне, комплексне відновлення здоров'я. Значна роль у цьому процесі належить фізичній реабілітації. Вона поліпшує якість лікування, запобігає можливим ускладненням при різних захворюваннях і травмах, прискорює відновлення функцій органів і систем, тренує і загартовує організм, повертає працездатність, зменшує ймовірність інвалідності. А особам з особливими потребами фізична реабілітація допомагає розвинути навички самообслуговування, виробити постійні компенсації при незворотних змінах, пристосування до життя у нових умовах, що виникли внаслідок хвороби або травми [5, с. 3].

Фізична реабілітація зайняла важливе місце серед провідних медико-соціальних напрямів, розроблюваних у всьому світі. Наукові дослідження впливу засобів реабілітації чітко показали, що правильно вибрана програма може повернути до активного життя 50% тяжкохворих людей [6].

Економісти дійшли висновку, що ігнорувати проблему відновлення працездатності хворих значно дорожче, ніж проводити активну реабілітацію на ранній стадії захворювання.

За даними експертів комітету ООН, кожен витрачений на реабілітацію долар швидко окуповується й повертається в десятикратному розмірі, а профілактичні витрати значно менші витрат на лікування.

Враховуючи вищесказане, очевидним є той факт, що професія фахівця з фізичної реабілітації, є вкрай необхідною і потребує правильного підходу до підготовки спеціалістів, накопичення власного досвіду та використання досвіду зарубіжних країн.

Професійна діяльність фахівця з фізичної реабілітації тісно пов'язана і включає в себе різні види діяльності: спортивно-педагогічну, рекреаційно-дозвільну, оздоровчо-реабілітаційну, освітньо-професійну, корекційну, організаційно-управлінську. Але сучасне українське суспільство не готове правильно сприймати такий широкий діапазон видів діяльності в одній професії, як наслідок, фахівці з фізичної реабілітації в основному працюють на посадах медичної сестри (інструктора) з лікувальної фізкультури, медичної сестри з масажу та в SPA-салонах. В багатьох випадках професійні обов'язки, які вони виконують, далекі від можливостей фізичної реабілітації. З перших кроків встановлення професії в Україні втрачається її престиж, потреба в вищій освіті, майбутні фахівці не мають можливості реалізувати свій творчий і особистісний потенціал.

Актуальність досліджуваної проблеми полягає у визначенні професійних функцій фахівців з фізичної реабілітації з метою якісної підготовки професіоналів, які б володіли не тільки знаннями, вміннями та високими моральними якостями, а й уміли адекватно діяти у відповідних професійних ситуаціях, беручи на себе відповідальність за свою діяльність. Правильне розуміння майбутніми фахівцями з фізичної реабілітації своїх професійних функцій визначається необхідністю подальшого розвитку фізичної реабілітації, як галузі задля зміцнення здоров'я населення України.

У сучасній науковій літературі окремі аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації були предметом досліджень багатьох вчених. Аналіз наукових досліджень, проведений Л. Б. Волошко, свідчить, що вивченням питання професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації займалися В. В. Григоренко, В. О. Кукса, Ю. О. Ляний, О. Д. Міхеєнко, В. П. Мурза, О. Л. П. Сущенко та ін. [2, с. 42].

М. С. Герцик та О. М. Вацеба зазначають, що в Україні спеціальність «Фізична реабілітація» пройшла первинне формування у середині 90-х років минулого століття. Частково це відбулося як результат розширення контактів і обміну досвідом із органами охорони здоров'я зарубіжних країн. Автори, вказують на те, що неабиякою базою розвитку фізичної реабілітації був чималий досвід використання лікувальної фізичної культури, нагромаджений у країнах пострадянського простору ще з часів Другої світової війни [3, с. 95].

Л. П. Сущенко під професійною підготовкою майбутніх фахівців з фізичної реабілітації розуміє процес, який відображає науково й методично обґрунтовані заходи вищих навчальних закладів, спрямовані на формування протягом певного терміну навчання рівня професійної компетентності особистості, достатнього для проведення фізичної реабілітації різних верств населення регіону й успішної праці в лікувально-профілактичних закладах з урахуванням сучасних вимог ринку праці [7, с. 277-278].

На думку Т. М. Бугері, при підготовці фахівців з фізичної реабілітації, виникають труднощі, обумовлені недостатньо розробленими міжпредметними зв'язками, а також відсутністю уніфікованої нормативно-правової бази навчання. Автор вважає, що недостатнім є досвід системи підвищення кваліфікації фахівців з фізичної реабілітації при їхній безперервній освіті протягом усієї професійної життєдіяльності [1, с. 12].

Метою статті є визначити професійні функції фахівців з фізичної реабілітації, дослідити проблемні питання реалізації можливостей фізичної реабілітації безпосередньо через фахову підготовку кадрів та їх практичну діяльність.

Насамперед слід зазначити, що фахівець з фізичної реабілітації – це сформована і легітимна професія, з особливими професійними аспектами клінічної практики та освіти, що

визначається різноманітністю соціальних, економічних, культурних та політичних умов. Але вона, безумовно, є окремою самодостатньою професією.

Першою професійною кваліфікацією, отриманою в будь-якій країні, є успішне завершення навчальної програми, якою присвоюється кваліфікація фахівця з фізичної реабілітації, надається право використовувати назву цієї професії і працювати як незалежний спеціаліст. Практикуючи, як незалежні фахівці, а також в команді з іншими фахівцями сфери охорони здоров'я, дотримуючись етичних принципів світової Конфедерації Фізичної терапії (WCPT - World Confederation for Physical Therapy). Вони можуть вести первинний прийом пацієнтів, а пацієнти можуть, в свою чергу, безпосередньо звертатись до фахівців з фізичної реабілітації без скерування від інших медичних фахівців. Фахівці з фізичної реабілітації є провідними спеціалістами з відновлення, корекції та підтримки рухових функцій. Вони володіють системними знаннями у сфері рухової діяльності людини [8].

В Україні передбачено підготовку фахівців з фізичної реабілітації в 26 навчальних закладах. Процес фахової підготовки забезпечений освітньо-кваліфікаційними характеристиками, освітньо-професійними програмами, робочими, навчальними планами підготовки фахівців за напрямом «Фізична реабілітація» за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр», «спеціаліст», «магістр», робочими програмами, складеними з урахуванням модульно-рейтингової системи, які розроблені на основі типових програм, запропонованих Міністерством освіти і науки України.

На шляху становлення професії зроблено вже багато. Спеціальність «фізична реабілітація» внесена до класифікатора професій України ДК 003:2005 під кодом 3226, Міністерством праці України затверджена професійно-кваліфікаційна характеристика спеціаліста з фізичної реабілітації, виданий наказ N 614 МОЗ України від 27.10.2008 «Про подальший розвиток та удосконалення лікарсько-фізкультурної служби в Україні». Проте, цим наказом фахівець з фізичної реабілітації прирівнюється до інструктора з лікувальної фізкультури, що не є прийнятним, так як об'єм та рівень підготовки даних спеціалістів суттєво відрізняється. Лист міністра МОЗ Москаленка В. Ф. передбачає (на розгляд чиновника) вводити посаду фахівця фізичної реабілітації. Трудність полягає в тому, що така процедура становлення посади не має чітко визначеної потреби і не передбачає обов'язкового залучення фахівців даного напрямку в процес системного підходу до вирішення питань формування комплексного лікування, - підходу, якого вимагає сучасна медицина [4].

Досить швидкий розвиток і впровадження фізичної реабілітації в систему освітніх і наукових організацій та установ породили низку труднощів і протиріч, обумовлених недостатньо чіткою розробленістю її проблемного поля та методологічних основ, практичною відсутністю спеціалізованих фізкультурно-оздоровчих та реабілітаційних споруд, нестачею обладнання та інвентарю для проведення практичних занять з майбутніми фахівцями, брак професійних кадрів та педагогів з досвідом практичної діяльності, відсутність спеціалізованої пропаганди та реклами, щодо можливостей фізичної реабілітації та її важливої ролі в відновленні та збереженні здоров'я населення.

В цей час накопичено великий досвід застосування засобів і методів фізичної реабілітації, особливо в освітньому напрямі.

Головним цільовим призначенням фахівця з фізичної реабілітації є організація роботи з метою виявлення рухових дисфункцій та визначення рухового потенціалу для подальшого відновлення порушених функцій організму людини засобами фізичної реабілітації, у тому числі технічними та біотехнічними.

Але слід звернути увагу на те, що при проведенні фізичної реабілітації необхідно, в якійсь мірі, проводити і інші види реабілітації (соціальну, трудову, психолого-педагогічну) тому, повний об'єм реабілітації можливий лише за умов комплексного підходу у використанні здобутих знань та вмінь фахівцями з фізичної реабілітації. Адже професійна діяльність фахівця з фізичної реабілітації виходить за рамки традиційної педагогічної діяльності об'єднуючи в

собі як мінімум три великі області знання – фізичну культуру, медицину, спеціальну (корекційну) педагогіку, і спрямована до однієї мети – сприяння людині з обмеженими можливостями життєдіяльності в її соціальній адаптації та інтеграції засобами реабілітації.

Відповідно до отриманої у вищих навчальних закладах професії, професійні функції фахівця з фізичної реабілітації передбачають:

- комплексний підхід у використанні різноманітних фізичних вправ та природних чинників для оздоровлення людини;
- проведення комплексного обстеження, визначення рухових можливостей людини, а також показань і протипоказань до проведення з цією метою тестів із фізичним навантаженням;
- визначення рівня фізичного стану та фізичної підготовленості людей, які займаються фізичними оздоровчими вправами;
- розробку та впровадження індивідуального плану фізичної реабілітації у співпраці з іншими спеціалістами (лікарями, соціальними працівниками, психологами, вчителями, тренерами) та пацієнтом;
- проведення занять фізичними вправами з оздоровчою, лікувальною та відновлювальною метою;
- пояснення завдань заняття та особливостей рухових дій, рекомендованих пацієнту, на кожному з етапів реабілітації;
- організацію та проведення контролю ефективності відновлювальних програм на всіх етапах фізичної реабілітації;
- навчання самоконтролю, масажу та самомасажу;
- проведення традиційного та нетрадиційного видів масажу;
- розробку та застосування методик фізичної реабілітації з урахуванням особливостей трудової діяльності людини;
- застосування технічних та біотехнічних засобів у процесі фізичної реабілітації;
- здійснення виховної роботи в процесі фізичної реабілітації, пропагування здорового способу життя та формування стійкої спрямованості на оздоровлення;
- організацію методичного забезпечення реабілітаційних та оздоровчих занять фізичними вправами для людей, які займаються фізичною культурою самостійно;
- профілактики травматизму, забезпечення безпеки проведення занять;
- надання першої невідкладної допомоги при гострих порушеннях стану здоров'я;
- розповсюдження медико-біологічних, екологічних, соціально-економічних, загальнокультурних і правових знань.

Клінічна діяльність фахівця з фізичної реабілітації складається з реабілітаційного обстеження, оцінювання, визначення реабілітаційного діагнозу, складання прогнозу та здійснення реабілітаційного втручання. Обстеження обов'язково передуює будь-якому втручання. Його проходять усі пацієнти згідно з медичним діагнозом. Зазвичай клінічна діяльність фахівця з фізичної реабілітації охоплює всі п'ять складових. В деяких випадках клінічна діяльність обмежується виконанням лише однієї (обстеження) або двох, трьох, чотирьох інших складових, наприклад, проведення обстеження (огляду), оцінки, визначенням реабілітаційного діагнозу і прогнозу, але без втручання. Клінічна діяльність фахівця з фізичної реабілітації здійснюється в лікувальних та реабілітаційних установах і передбачає участь у встановленні реабілітаційного діагнозу та виконанні реабілітаційної програми. Вона охоплює втручання під час гострих станів, функціональне відновлення, підтримку досягнутих результатів, профілактику виникнення дисфункцій. Скерування до фахівця з фізичної реабілітації пацієнт отримує безпосередньо від лікуючого лікаря. Скерування містить перелік проблем, вирішення яких належить до компетенції фізичного реабілітолога.

Позаклінічна діяльність фахівця з фізичної реабілітації охоплює участь у наукових дослідженнях, навчальних програмах, консультуванні, викладацькій та адміністративній діяльності.

Слід звернути увагу на те, що специфіка діяльності фахівців у сфері навчання й відновлення засобами фізичної реабілітації передбачає вирішення завдань не лише психофізичного, але й психосоціального рівня. Велику роль для майбутнього фахівця з фізичної реабілітації у встановленні контактів з пацієнтами та іншими спеціалістами, відіграє комунікативна здатність та компетентність в спілкуванні, що є одним із головних чинників високого професіоналізму. В свою чергу професійна компетентність фахівця дає можливість йому бачити фактичні завдання і ставити відповідні цілі, що призведе до збільшення ефективності проведених реабілітаційних заходів.

Сучасні зміни в економічній, духовній та освітній сферах все гостріше ставлять проблему професійної підготовки фахівця з фізичної реабілітації та виконання професійних функцій, передбачених освітньою програмою у відповідності до зростаючих вимог суспільства.

Проведене дослідження дає можливість констатувати, що окремі аспекти проблеми обмеження діяльності фахівця з фізичної реабілітації в межах його професійної компетентності потребують подальшого законодавчого удосконалення і створення правової та організаційної основи для працевлаштування і успішної самореалізації майбутніх фахівців з фізичної реабілітації з метою підтримання професійного іміджу та розвитку фізичної реабілітації як вкрай необхідної в суспільстві галузі. Визначені професійні функції фахівця з фізичної реабілітації зіткнулись з рядом невирішених організаційно-методичних питань, що ускладнює готовність фахівців з фізичної реабілітації до практичної діяльності.

Список використаних джерел

1. Бугеря Т. М. Використання міжпредметних зв'язків в удосконаленні навчальної діяльності майбутніх фахівців із фізичної реабілітації / Т. М. Бугеря // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2006. - №3. – С. 10-12.
2. Волошко Л. Б. Організаційно-педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації в процесі медико-біологічної підготовки / Л. Б. Волошко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2005. - №24. – С. 42-44.
3. Герцик М. С. Вступ до спеціальностей галузі «фізичне виховання і спорт» : підручник / М. С. Герцик., О. М. Вацеба. - Харків : «ОВС», 2005. - 240 с.
4. Кобелев С. Ю. Історія розвитку Української Асоціації фахівців фізичної реабілітації // Бюлетень Української Асоціації фахівців фізичної реабілітації . – 2009. - №1. - С. 3-5.
5. Мухін В. М. Фізична реабілітація / В. М. Мухін. – Київ: Олімпійська література, 2005 р.
6. Рудень В. В. Стан системи охорони здоров'я населення у країні з ринковими перетвореннями: проблеми та шляхи вирішення / Рудень В. В., Сидорчук О. М., Гутор Т. Г. // Новини медицини і фармації. – 2007. - №9. – С. 26-28.
7. Сущенко Л. П. Формування мотивації до успішної професійної діяльності майбутніх фахівців із фізичної реабілітації / Л. П. Сущенко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2007. - №6. – С. 276-279.
8. Фахівець фізичної реабілітації – Вікіпедія. [Electronic resource]. – Mode of access: <http://uk.wikipedia.org/wiki/Фахівець_фізичної_реабілітації>

The article considers vocational health-improving specialization “Physical rehabilitation”. We have determined the professional functions of an expert on physical rehabilitation and the problems of their practical realization. We have also analysed the domestic scientific and pedagogical experience of the subject matter research.

Key words: *an expert on physical rehabilitation, physical rehabilitation, vocational training, professional functions.*

УДК 378.011.3-051:504

Казанішена Н. В.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ДО ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ

У статті здійснено аналіз психолого-педагогічних праць з проблем підготовки вчителя до професійної діяльності. Проаналізовано розуміння вченими сутності, значення, критеріїв професійної готовності вчителя до різних напрямів педагогічної діяльності. Визначено сутність професійної готовності вчителя до екологічного виховання учнів.

Ключові слова: *готовність вчителя до екологічного виховання учнів, професійна підготовка вчителя.*

Сучасні інтенсивні зміни, що відбуваються у суспільстві, активний науково-технічний розвиток, загострення екологічних проблем ставлять нові вимоги до шкільної освіти та професійної діяльності вчителя. Значної ваги сьогодні набуває екологічна освіта й виховання учнівської молоді.

Успіх розв'язання завдань освіти й виховання значною мірою залежить від рівня сформованості професійної готовності вчителя до педагогічної діяльності. У зв'язку з означеним, актуальності набуває проблема вдосконалення фахової підготовки майбутнього вчителя під час навчання у вищому навчальному закладі. Різні аспекти цієї проблеми розглядають О.Безпалько, В.Воробей, О.Главацька, І.Зязюн, О.Куцевол, Д.Пащенко, С.Совгіра, С.Стрижак, В.Танська, Г.Філатова, та ін.

Мета нашого дослідження – аналіз психолого-педагогічних напрацювань з проблем фахової підготовки вчителя до професійної діяльності та визначення, на його основі, сутності професійної готовності вчителя до екологічного виховання учнів.

Зміст, структура готовності до діяльності, як зазначає В.Радул, обумовлені її особливостями. Основні компоненти педагогічної діяльності, на думку автора, – знання потреб, тенденцій суспільного розвитку, вимог до людини, що визначає характер та зміст педагогічної діяльності, її цілі, завдання; різноманітні наукові знання, навички та вміння, основи досвіду, нагромадженого людством; педагогічні знання, виховний досвід, майстерність, інтуїція; високий рівень культури [10, с. 136].

Готовність вчителя до професійної діяльності є сукупністю особистісних, психологічних і професійних особливостей вчителя, яка передбачає професійну придатність, науково-теоретичну та практичну підготовку [9, с. 17]. Водночас, сутність готовності до будь-якого виду діяльності В.Чайка вбачає в єдності двох нерозривно пов'язаних компонентів – мотиваційного та процесуального, тобто спонукального та виконавчого. Провідним визначає мотиваційний компонент, який включає мотиви діяльності та цілі. Мотиви створюють установку до діяльності, а пошук та осмислення цілі забезпечує реальне виконання дії [16, с. 57-58].

У контексті зазначеного вище, компонентами готовності М.Дяченко, Л.Кандибович та В.Пономаренко розглядають: мотиваційний (почуття обов'язку, відповідальність за виконання діяльності); орієнтаційний (уявлення та знання про особливості та умови діяльності, вимоги до особистості); операційний (володіння засобами та прийомами діяльності, необхідними знаннями, вміннями, навичками); вольовий (самоконтроль, самоаналіз); оцінний (самооцінка своєї підготовки) [4, с. 37].

У свою чергу, Г.Цибулько компонентами та критеріями готовності до педагогічної діяльності визначає: психологічну (розуміння необхідності вирішення проблеми, потреба

у самовдосконаленні, установка на активність), науково-теоретичну (знання), практичну (гностичні, проєктувальні, конструктивні, організаторські, комунікативні уміння), психофізіологічну готовність – сформованість особистісних якостей педагога, професійно важливих для вирішення завдань [15, с. 99-102].

За доцільне І.Казанжи вважає виділити практичну та теоретичну підготовленість до виховної роботи. Практична підготовленість передбачає готовність вихователя діяти у конкретних педагогічних ситуаціях, застосовуючи відповідні засоби, методи, прийоми виховної діяльності. Теоретична підготовленість передує практичній і передбачає набуття суб'єктивно значущих знань, які допомагають створити образ виховного результату, систему засобів досягнення поставленої мети [5, с. 76].

Водночас, В.Воробей, досліджуючи проблему формування у студентів умінь та навичок організації виховного процесу, наголошує на значенні наявності педагогічних здібностей, обґрунтовуючи позицію тим, що для оволодіння педагогічними вміннями необхідні знання у відповідній галузі; осмислення певної суми знань потребує відповідного способу діяльності, свідомого застосування набутих знань, але важлива передумова формування педагогічних умінь – педагогічні здібності [3, с. 24].

У контексті останнього, В.Бойко вважає коректним та доцільним визначити поняття спрямованості особистості, розуміючи її як складне психологічне утворення, що відображає розуміння та внутрішнє сприйняття цілей діяльності; інтереси, ідеали, установки, переконання, погляди. Структурними компонентами спрямованості, на думку автора, є: цільовий компонент, пов'язаний з усвідомленням цілей та соціальної необхідності проведення роботи; емоційний компонент, що відображає ставлення, інтереси, схильність до діяльності; мотиваційний компонент – бажання та потреби виконувати професійні обов'язки та досягти у цьому успіху; вольовий компонент – характеризується зосередженістю вольових якостей на виконанні поставлених завдань [1, с. 112].

Отже, як засвідчив аналіз психолого-педагогічних праць, готовність особистості до будь-якої діяльності розглядається з різних точок зору:

- як прояв цілісної інтегративної якості особистості, що передбачає мобілізацію психологічних та фізичних сил людини і дає змогу оптимізувати діяльність; характеризується емоційно-ціннісним ставленням до виховання, стійкою професійною спрямованістю, наявністю відповідних знань та умінь [72, с. 67; 15, с. 17];
- як стійку багаторівневу характеристику особистості, яка включає систему мотивів, установок, станів, знань, умінь і навичок [14, с. 10-11];
- як цілісне, системне, інтегративне утворення особистості, що передбачає єдність теоретичної, практичної і морально-етичної підготовки майбутнього вчителя, містить переконання, ставлення, мотиви, почуття, інтелектуальні та вольові якості, знання, вміння, навички й налаштованість на певну поведінку; є мірою професійної зрілості вчителя і забезпечує швидку адаптацію, актуалізацію, використання у педагогічній практиці знань, умінь і навичок, набутих у вищому навчальному закладі [1, с. 112; 5, с. 76-77; 6, с. 62-63; 8, с. 10];
- як психологічний стан особистості, що виявляється наявністю у суб'єкта образу структури певної дії і постійної спрямованості на її виконання, цілісність стану визначається повноцінним розвитком, що взаємодоповнюється та взаємообумовлюється інтелектуальним, мотиваційним та операційним компонентами у структурі особистості [10, с. 23] тощо.

У контексті проблеми нашого дослідження актуальними є наукові праці, присвячені проблемам підготовки майбутніх педагогів власне до екологічної освіти та виховання учнів різного віку. Це дослідження О.Біди, О.Совгіри, С.Стрижак, С.Танани, В.Танської, Г.Філатової та ін.

Професійна діяльність вчителя в галузі екологічного виховання, як зазначає О.Совгіра, спрямована на регулювання, керівництво, коригування діяльності учня, пов'язаної зі

ставленням до природних ресурсів, на розвиток його громадськи зрілого ставлення до природи [11, с. 75]. У формуванні готовності студентів до екологічного виховання учнів важливі, на думку авторки, розуміння імперативності екологічних вимог, неможливості їх порушувати, перехід знань у переконання, формування екологічної свідомості, відповідних етичних, екологічних норм поведінки. За такого підходу екологічні знання, екологічні норми стають власними переконаннями, внутрішніми регуляторами поведінки [11, с. 74].

У контексті проблеми нашого дослідження, актуальним є висновок В.Танської, що підготовка майбутнього вчителя до екологічної освіти й виховання має спрямовуватись на формування структурних компонентів майбутньої професійної діяльності: ціле-мотиваційного, інформаційного, діяльнісного, емоційно-ціннісного, творчо-пошукового [13, с. 10-11].

З метою всебічного аналізу підготовленості майбутнього вчителя до екологічного виховання старшокласників М.Бойчева виділяє інтелектуальний та діяльнісний критерії, які, у свою чергу, поділяються на підкритерії. Так інтелектуальний критерій характеризує сформованість у студентів теоретичних та прикладних знань з екології, філософських знань, поглядів на природу, її взаємозв'язки із суспільством, уміння на цій основі розкривати, аналізувати навчальний матеріал екологічного змісту; зрозуміло, доступно й переконливо передавати його учням тощо. Підкритеріями інтелектуального критерію є знання, уміння, пізнавальні інтереси. Тоді як діяльнісний критерій характеризує діяльність і ставлення до навколишнього середовища під час роботи, організації наукових досліджень та суспільної праці. Його підкритерії: ставлення до екологічних проблем та природоохоронної діяльності; конкретна практична діяльність з охорони природи; досвід творчої діяльності з вивчення природи та вирішення екологічних проблем [2, с. 24–36].

Відтак, у компонентах та критеріях, визначених М.Бойчевою, не передбачено мотиваційно-ціннісного, що, за нашим висновком, має аналізуватись під час вивчення та формування готовності майбутнього вчителя до екологічного виховання школярів.

У контексті останнього, підготовку майбутніх учителів до екологічної освіти й виховання учнів Т.Нінова характеризує як процес, орієнтований на формування екологічно-культурної особистості вчителя, який розуміє цілі та функції такого виду професійної діяльності, володіє технологіями, прийомами планування й управління, операційною структурою діяльності за рахунок інтеграції загальнонаукових, психолого-педагогічних, екологічних, фахово-екологічних та методичних знань, умінь і навичок [6, с. 10]. Авторка виділяє низку ознак готовності студентів до педагогічної діяльності: емоційне (позитивне) ставлення до суб'єкта (учня), об'єкта (педагогічного процесу) та способу діяльності (виховання та навчання); знання про структуру особистості, її вікові особливості, цілі та засоби педагогічного впливу впродовж становлення й розвитку особистості; педагогічні знання й уміння щодо організації та здійснення навчально-виховного процесу [6, с. 62-64].

У дослідженні Г.Філатової професійна готовність майбутніх учителів до екологічної освіти розглядається як єдність та взаємозв'язок трьох компонентів: змістовного, мотиваційного та діяльнісного. Так змістовний компонент, на її думку, демонструє систему професійних знань майбутнього педагога: екологічних знань як базової основи та методичних знань, які дозволяють планувати, здійснювати та контролювати свою діяльність у навчально-виховному процесі. У свою чергу діяльнісний компонент, як зауважує автор, передбачає наявність необхідних для подальшої роботи умінь та навичок. До них відносяться екологічні вміння та навички, які є базою для формування відповідних умінь у школярів, та методичні вміння й навички, що визначають ступінь професійного становлення майбутнього педагога. Тоді як мотиваційний компонент базується на позитивному ставленні студентів до роботи з екологічної освіти та виховання школярів та об'єднує такі елементи: професійний аспект світогляду майбутніх учителів, екологічну спрямованість мислення, почуття професійної відповідальності, позитивне ставлення та інтерес до вирішення завдань екологічної освіти школярів [14, с. 10-11].

У контексті зазначеного, С.Танана вважає за доцільне складовими готовності учителя до краєзнавчої роботи визначити комплекс індивідуально-психологічних якостей особистості та систему відповідних професійно-педагогічних знань, умінь і навичок [12, с. 8].

На основі проведеного нами аналізу психолого-педагогічних праць робимо висновок, що універсального визначення сутності поняття готовності вчителя до професійної діяльності, загальноприйнятої сукупності знань, умінь, навичок, рис особистості, необхідних для здійснення того чи іншого напрямку педагогічної діяльності, немає. Водночас, готовність учителя до професійної діяльності передбачає теоретичну та практичну підготовку. Теоретична підготовка (змістовний, інтелектуальний, когнітивний компоненти тощо) обумовлюється наявністю психолого-педагогічних та спеціальних знань стосовно особистості учня, змісту, особливостей організації навчально-виховного процесу. Діяльнісний, операційний, практичний та інші компоненти передбачають сформованість відповідних умінь та навичок планування, організації, корекції педагогічної діяльності. Окрім цього, ефективність виконання будь-якої роботи залежить від позитивного ставлення самого виконавця до неї, від усвідомлення її значущості, від потреби в самовдосконаленні тощо. Це передбачає виділення мотиваційного, ціннісного компонентів готовності вчителя. Залежно від досліджуваного напрямку педагогічної діяльності, окремі компоненти готовності визначають як провідні, їм надається деяка перевага перед іншими. Перераховані компоненти мають свою структуру, перебувають у тісному взаємозв'язку, визначеній ієрархії.

Визначаючи структуру готовності вчителя до екологічного виховання школярів, на нашу думку, доцільно виділити два основних блоки готовності: особистісна готовність та педагогічна готовність.

Визначення першого блоку, особистісної готовності, обумовлено тим, що виховна діяльність відображає мотиви, ідеали, установки та професійні можливості педагога. Будь-яка діяльність потребує від людини індивідуальних психологічних якостей, що слугують передумовами її успіху [10, с. 135]. Тому суттєве педагогічне значення у процесі формування екологічної культури учня, за нашим висновком, має культура ставлення до природи самого вчителя, насамперед, як організатора природоохоронної роботи учнів у довіллі. Перший блок у структурі професійної готовності вчителя до екологічного виховання (особистісна готовність) відображає особливості ставлення та характер діяльності вчителя стосовно природи, певною мірою визначає зацікавленість педагога в діяльності з екологічного виховання у школі, її характер.

Для виконання визначених сьогодні завдань екологічної освіти та виховання вчителів, окрім глибокого переконання в необхідності екологічного виховання школярів, має володіти як екологічними, так і загальними й спеціальними педагогічними знаннями, вміннями й навичками, на основі яких він формуватиме відповідні екологічні знання та вміння, цінності, мотиви діяльності учнів. Другий блок має відображати професійні якості педагога (знання, вміння, мотиви діяльності, майстерність тощо), необхідні для створення умов, сприятливих для формування екологічної культури учнів початкової школи.

Отже, готовність учителя до екологічного виховання учнів ми визначаємо як єдність двох взаємопов'язаних складових – особистісної та педагогічної готовності. Під особистісною готовністю майбутнього вчителя до екологічного виховання учнів розуміємо цілісне особистісне утворення, що характеризується активною життєвою позицією у питаннях вирішення екологічних проблем сьогодні, обумовленою певним рівнем оволодіння екологічними знаннями, сформованим мотиваційно-ціннісним ставленням до навколишнього середовища і людей. Основними структурними компонентами визначаємо когнітивний, мотиваційно-ціннісний та діяльнісний.

Педагогічна готовність майбутнього вчителя до екологічного виховання учнів передбачає наявність системи спеціальних психолого-педагогічних знань, умінь та навичок, які дають змогу ефективно організовувати виховні заходи екологічного змісту у школі, та внутрішню

налаштованість на необхідність їх здійснення. У значній мірі це визначається рівнем сформованості попередньо виділених складових особистісної готовності. Компонентами педагогічної складової ми визначаємо змістовий, мотиваційний та операційний компоненти.

Проведений теоретичний аналіз психологічної, педагогічної, філософсько-культурологічної літератури, досліджень, присвячених проблемам екологічної освіти й виховання учнів, професійній підготовці майбутнього вчителя до педагогічної діяльності, засвідчує, що вихідним моментом експериментального дослідження є чітке визначення кінцевого результату підготовки вчителя до окресленого напрямку професійної діяльності, визначення основних якостей, характеристик майбутнього педагога, виділення найважливіших знань та умінь, необхідних для ефективного виконання педагогічної діяльності.

Компонентами професійної готовності вчителя до екологічного виховання учнів ми визначаємо особистісну (когнітивний, мотиваційно-ціннісний, діяльнісний компоненти) та педагогічну готовність (змістовий, мотиваційний та операційний компоненти). Усі визначені нами складові тісно взаємопов'язані та взаємообумовлені, тому їх формування, розвиток мають відбуватись синхронно.

Список використаних джерел

1. Бойко В. А. Система подготовки студентов педагогических вузов к формированию у старшеклассников нравственных основ семейной жизни: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Бойко Валентина Александровна. – К., 1986. – 164 с.
2. Бойчева М. М. Подготовка будущих учителей к экологическому воспитанию старшеклассников (на материалах работы педвузов Болгарии): дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Бойчева Мария Младенова. – К., 1994. – 240 с.
3. Воробей В. И. Формирование у студентов педагогических институтов умений и навыков организации воспитательной работы с учащимися в процессе непрерывной педагогической практики: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Воробей Валентина Ивановна. – К., 1989. – 155 с.
4. Дьяченко М. И. Готовность к деятельности в экстремальных ситуациях : Психологический аспект / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбова, В. А. Пономаренко. – Минск : Изд-во. “Университетское”, 1985. – 206 с.
5. Казанжи І. В. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до позаурочної виховної роботи: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Казанжи Ірина Володимирівна. – Миколаїв, 2002. – 230 с.
6. Нінова Т. С. Підготовка майбутнього учителя хімії до екологічної освіти і виховання учнів: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Нінова Тетяна Степанівна. – К., 2002. – 221 с.
7. Отич О. М. Підготовка вчителя початкових класів до виховної роботи в школі (на матеріалі пісенного фольклору): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Отич Олена Миколаївна. – К., 1997. – 256 с.
8. Паршук С. М. Підготовка майбутнього учителя початкової школи до національного виховання учнів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / С. М. Паршук. – О., 2006. – 22 с.
9. Пащенко Д. І. Формування готовності майбутнього учителя початкових класів до гуманістичного виховання учнів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Д. І. Пащенко. – К., 2006. – 32 с.
10. Радул В. В. Соціальна зрілість молодого вчителя : моногр. / В. В. Радул. – К. : Вища школа, 1997. – 269с.
11. Совгіра С. В. Підготовка майбутнього вчителя до екологічного виховання старшокласників (на краєзнавчому матеріалі): дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Совгіра Світлана Василівна. – Умань, 1999. – 228 с.
12. Танана С. М. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації краєзнавчої роботи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец.13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / С. М. Танана. – Житомир, 2007. – 20 с.

13. Танська В. В. Підготовка майбутнього вчителя біології до екологічної освіти старшокласників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / В. В. Танська. – Житомир, 2006. – 20 с.
14. Филатова Г. Д. Формирование профессиональной готовности будущего учителя биологии к экологическому образованию школьников : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теория и методика обучения" / Г. Д. Филатова. – Л., 1998. – 17 с.
15. Цыбулько Г. Я. Формирование у будущих учителей готовности к развитию ученического самоуправления: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Цыбулько Григорий Яковлевич. – Славянск, 1999. – 235 с.
16. Чайка В. М. Формирование готовности будущего учителя к педагогическому анализу (на материале подготовке учителя начальной школы): дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Чайка Владимир Мирославович. – К., 1990. – 193 с.

The article analyzes the psychological and pedagogical works on teacher training for professional work. Analyzed by scientists understand the nature, meaning, criteria of professional readiness of teachers to various areas of educational activities. The essence of professional readiness of teachers for environmental education of students.

Keywords: teacher commitment to environmental education of students, training teachers.

УДК 378.046.2

Катревич Л. В.

ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНІ ВИМОГИ ДО МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН У СИСТЕМІ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

У статті визначено професійно-особистісні вимоги до майбутніх учителів гуманітарних дисциплін у системі освіти Великої Британії. Зазначено загальнопедагогічні аспекти професійно-особистісних характеристик вчителя Великої Британії. Обґрунтовано нерозривний зв'язок між професійною діяльністю учителів гуманітарних дисциплін та процедурою відбору абітурієнтів на гуманітарні педагогічні спеціальності.

Ключові слова: професійно-особистісні вимоги, професійно-особистісні якості, майбутні вчителі гуманітарних дисциплін, загальнопедагогічні якості, процедура відбору абітурієнтів.

Найуспішніші освітні системи в світі роблять значні внески в розвиток своїх вчителів як досвідчених професіоналів, мислячих та допитливих, які здатні не просто навчити учня всьому, що передбачено робочими програмами, але й які здатні повною мірою брати участь у складних освітніх процесах і бути головними учасниками їх перетворень. В умовах сучасних глобалізаційних процесів особливої гостроти набуває питання якісної підготовки педагогів-гуманітаріїв. На нашу думку, вартим уваги є досвід Великої Британії, країни з багатовіковими традиціями, з професійної підготовки вчителів гуманітарних дисциплін, а також чіткого добору вступників на ці спеціальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що питання професійної підготовки вчителів гуманітарних дисциплін є актуальним серед сучасних вітчизняних (Аліпханова Ф., Базиль Л., Задорожна І., Зимовець О., Зубрик А., Пуховська Л., Семенов О., Сова М., Хомич Л., Цар І., Щербак І., Янковський В. та ін.) та зарубіжних науковців (А. Галагер-Брет, М. Гренфел, Д. Джонс, Г. Доналдсен, А. Екер, М. Келлі, Ф. Реймос, Е. Хадлстон та ін). Проте поза увагою науковців залишаються аспекти професійно-особистісних вимог до майбутніх

учителів-гуманітаріїв, а також досвід Великої Британії в процесах відбору абітурієнтів на такі спеціальності у ВНЗ.

Мета статті полягає у визначенні особливостей професійно-особистісних вимог до майбутніх учителів гуманітарного профілю у системі освіти Великої Британії.

Професійно-особистісні вимоги до майбутніх учителів гуманітарних дисциплін середніх шкіл розглядаються у контексті загальноприйнятих британською системою освіти загальнопедагогічних аспектів професійно-особистісних характеристик вчителя, якими є професійні знання (*professional knowledge and understanding*), професійні уміння та здібності (*professional skills and abilities*), професійні цінності та особисті зобов'язання (*professional values and personal commitment*). Ці основні аспекти професійно-особистісних характеристик учителя взаємодіють один з одним і є взаємопов'язаними. Педагог повинен володіти глибокими знаннями свого предмета, крім того орієнтуватись в інших сферах науки, культури та мистецтва, мати належну ерудицію. Стандарт професійних умінь та здібностей пов'язаний із навичками планування, спостереження та оцінювання, навчання учнів та управління класом. На початку професійної підготовки вчителя професійні цінності та особисті зобов'язання не залежать від професійних знань або професійних умінь та здібностей. Повна взаємодія між цими трьома аспектами є результатом професійної підготовки у ВНЗ, досягається по завершенню навчання і передбачає подальший розвиток професіоналізму вчителя. Така система стандартів британської педагогічної освіти передбачає виявлення у майбутніх учителів ГД такі знання, уміння, навички, ціннісні орієнтації, на основі яких сформулюються відповідні характеристики кваліфікованого вчителя-гуманітарія в подальшому.

Серед британських освітян існує думка про зв'язок між власне професійною діяльністю учителя та процедурою відбору абітурієнтів на педагогічні спеціальності. Вважається, що критерії відбору для університетської або підготовки вчителів повинні бути високими [3, с. 26]. Сучасні освітні процеси відзначаються змінами в суспільній свідомості у бік визнання важливості морального та особистісного розвитку в світі плюралістичних цінностей і прагнень. Ці фактори особливо вплинули на професійно-особистісні вимоги до майбутніх учителів-гуманітаріїв у системі освіти Великої Британії.

Професійно-особистісні якості майбутніх учителів гуманітарних дисциплін визначаються невідривно від загальнопедагогічних якостей учителя, а тому є комплексним багатовимірним поєднанням загальнопедагогічних якостей, гуманітарно-орієнтованих характеристик та предметно-методичні умінь для майбутнього учителя кожної гуманітарної дисципліни окремо.

Британський досвід підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін середніх шкіл передбачає володіння абітурієнтами такими загальнопедагогічними якостями, як усвідомлення першочергової ролі освіти в житті людини та суспільства; гнучкість у пристосуванні до змін в освіті впродовж своєї професійно-педагогічної діяльності; сильне бажання працювати з молодими людьми, підлітками. Такі якості є бажаними і для вчителів інших дисциплін, проте, за даними досліджень британського науковця С. Борга, існує загальне переконання в тому, що стосунки учителя-гуманітарія з його учнями є тісними, більш невимушеними і, в цілому, більш позитивними ніж стосунки учителів інших предметів з їх учнями. Це пояснюється тим, що протягом уроку гуманітарного предмету учні частіше спілкуються із вчителем ніж це буває, наприклад, на уроці математики. Вони висловлюють свої думки, враження, ставлення до тієї чи іншої ситуації, розповідають про досвід із свого життя. Відтак, строге, офіційне та неупереджене ставлення вчителя лише протистоятиме спробам заохотити учнів до такого виду спілкування [2, с. 22].

Для того, щоб стати учителем у Великій Британії, абітурієнт повинен володіти високим рівнем грамотності англійської мови, уміти висловлювати свої думки як в усній, так і в письмовій формі. Ця вимога є особливо високою до майбутніх учителів гуманітарних дисциплін, так як належні мовні та мовленнєві знання та вміння відіграватимуть фундаментальну роль у їхніх професійній діяльності.

Протягом навчання в університеті майбутній учитель-гуманітарій повинен розвивати багато професійно-педагогічних навичок, які високо оцінюються роботодавцями. До таких навичок належать раціональність у використуванні часу, впевненість у своїх силах, комунікативні навички, щирий інтерес до дітей, уміння управляти класом сприяючи при цьому розвитку особистісних якостей учнів, уміння співпрацювати з колегами по роботі, батьками, іншими працівниками освіти, тощо [1 с. 8]. Крім того, майбутні учителі-гуманітарії повинні надалі розвивати такі свої якості як творчий підхід до роботи, ентузіазм, терпіння, гарне почуття гумору, позитивне ставлення до усього, гнучкість у роботі та спілкуванні, навички акторської майстерності. Такі якості, є основними в майбутній роботі учителя ГД, в той час як для професійної діяльності вчителів інших предметів вони є лише бажаними.

Здатність до групової роботи та володіння критичним мисленням є особливо важливими якостями майбутніх учителів ГД. Такі вимоги є бажаними, але не вирішальними для вчителів інших предметів. Згідно з Державними навчальними програмами Великої Британії, для вирішення багатьох спірних питань на уроках історії, громадянської освіти, літератури, етики тощо саме критична оцінка та колективна взаємодія допомагають досягти правильного результату. Відтак, критичність мислення та уміння співпрацювати з іншими стають одними із основних мірил професійної придатності майбутніх учителів ГД.

Бажання та відкритість майбутніх учителів-гуманітаріїв до безперервного навчання та постійного професійного вдосконалення передбачає готовність цих педагогів до постійного пошуку нових форм та методів навчання свого предмета. Важливість цієї якості пояснюється насамперед особливою специфікою гуманітарних дисциплін, яка, на відміну від інших предметів, дозволяє використовувати ширший спектр засобів, способів, методів навчання.

Простежуючи вимоги британських університетів до вступників на гуманітарно-педагогічні спеціальності, можна помітити одну спільну для всіх вимогу. Під час проходження співбесіди абітурієнт повинен продемонструвати універсальні знання всіх гуманітарних предметів цілісно. Не дивно, адже за допомогою знань з одного предмета можна пояснити будь-яке інше явище в іншому, таким чином, краще його розуміти. Так, за допомогою знань історії можна пояснити багато мовних, літературних та культурних явищ, і навпаки, знаючи культуру та розуміючи менталітет певного народу можна пояснити деякі історичні аспекти його розвитку. За допомогою знань іноземної мови майбутній учитель-гуманітарій розширює свій доступ до різної інформації з його предмета. Вивчаючи мову, він вивчає культуру, і навпаки, опановуючи культуру, можна вивчити мову. Обізнаність у різних гуманітарних предметах призводить до цілісного розуміння світу та його розвитку та, в подальшому, гармонічному передаванню цих знань наступним поколінням. Майбутні учителі-гуманітарії повинні чітко уявляти можливості використання міждисциплінарних елементів Національної навчальної програми Великої Британії, а також власних внесків у особистісний, духовний, моральний, соціальний та культурний розвиток учнів [4, с. 62].

Країни-учасниці Європейського Союзу, серед яких є і Велика Британія, приділяють все більше уваги розробці навчальних планів та програм для навчання учнів аспектів Європейського виміру. За даними дослідження Генерального директорату Європейського парламенту «Європейський вимір у середній освіті Європи», учителі гуманітарних дисциплін, а саме географії, історії, соціальних наук та громадянської освіти в цілому визнають за собою право навчати європейському виміру та необхідності підвищення обізнаності серед учнів середніх шкіл Європи. Вивчення іноземних мов, важливість яких широко визнана як експертами та молодим поколінням, так і суспільством у цілому, також надає унікальну можливість дізнатися про інші європейські культури і цивілізації [7, с. 56].

Для того, щоб виховати відповідальних громадян демократичного суспільства, майбутньому учителю-гуманітарію слід володіти на додаток до професійних компетенцій відповідними особистісними якостями, які будуть необхідні йому у повсякденних стосунках із учнями. Ці якості визначені у дослідженні «Директива з підготовки вчителів громадянської освіти

та демократії і прав людини», де автори Р. Голлоб та Е. Надлстон зазначають: «...жодна з цих якостей не є специфічною для навчання громадянської освіти, але вони (якості) є більш істотними у процесі навчання громадянської освіти, ніж інших предметів, та суттєвими для ефективності викладання учителя» [6, с. 27]. Отже, для ефективного навчання громадянської освіти, Європейського виміру, прав людини та громадянина майбутньому учителю гуманітарних дисциплін необхідно володіти наступними особистісними якостями:

- справедливість – справедливе поводження з учнями;
- відкритість – готовність слухати і вчитися в учнів;
- неупередженість – оцінювання всіх учнів за однаковими критеріями;
- співпереживання – уміння бачити проблему з точки зору учня;
- напористість – відкидання упереджень та агресивної поведінки
- чутливість – обережне ведення неоднозначних, спірних та емоційних дискусій;
- повага – визнання культурних та соціальних відмінностей учнів (особливо важливо у Великій Британії, адже ця держава об'єднує одразу кілька народів з культурними та мовними відмінностями);
- щирість – уміння поділитися власними поглядами, коли це необхідно;
- самоусвідомлення – визнавати власні недоліки;
- готовність до діалогу – заохочення дискусій та дебатів тощо.

Опанування умінь та навичок використання інформаційно-комунікативних технологій допомагає майбутнім учителям-гуманітаріям розширити власний спектр засобів, способів та методів навчання у майбутньому, так як цього вимагає власне специфіка навчання гуманітарних предметів. У деякому відношенні, ефективність використання різних додатків на базі ІКТ залежить від характеру дисципліни, під час навчання якої вони застосовуються. Наприклад, майбутній учитель іноземної мови повинен учитися використовувати ІКТ для вдосконалення комунікативних навичок, навичок аудіювання, пошуку та застосування на уроках автентичних текстів. Майбутні учителі історії та громадянської освіти, релігієзнавства, етики, філософії, культурології повинні здобувати навички пошуку необхідної інформації та її демонстрації через комп'ютерні технології. Крім того, майбутні учителі-гуманітарії повинні вміти створювати власний навчальний матеріал, а також організовувати робочі навантаження, розробляти та архівувати плани уроків, спілкуватися та обмінюватися ідеями з колегами із різних навчальних закладів за допомогою ІКТ [5, с. 7].

Професійно-особистісні якості майбутнього учителя-гуманітарія є комплексним багатовимірним поєднанням загальнопедагогічних якостей, гуманітарно-орієнтованих характеристик та предметно-методичні умінь для майбутнього учителя кожної гуманітарної дисципліни окремо. Серед британських освітян існує думка про зв'язок між власне професійною діяльністю учителя та процедурою відбору абітурієнтів на педагогічні спеціальності. Для забезпечення відповідної академічної підготовки студентів для вступу до педагогічної діяльності, існує потреба у ефективному виявленні та відборі кандидатів з таким потенціалом, який сприятиме розвитку необхідних якостей у майбутніх учителів-гуманітаріїв. Отже, абітурієнт повинен володіти високим рівнем грамотності англійської мови, мати здатність до групової роботи та володіти критичним мисленням, бажанням та відкритістю до безперервного навчання та постійного професійного вдосконалення. Майбутні учителі гуманітарних дисциплін повинні вдосконалювати знання з усіх гуманітарних предметів цілісно, уявляти можливості використання міждисциплінарних елементів Національної навчальної програми Великої Британії. Опанування умінь та навичками використання ІКТ допоможе майбутнім учителям-гуманітаріям розширити власний спектр засобів, способів та методів навчання у майбутньому, так як цього вимагає власне специфіка навчання гуманітарних предметів.

Майбутньому учителю гуманітарних дисциплін необхідно володіти належними ціннісними орієнтаціями, серед яких особливо виокремлюються справедливість, відкритість, неупередженість, співпереживання, напористість, чутливість, повага, щирість, самоусвідомлення та відкритість до діалогів тощо.

Список використаних джерел

1. Becoming a Teacher. The Open University Booklet [Electronic resource] – 2012. – 40 p. – Access mode: <http://www.open.ac.uk/becoming-a-teacher>.
 2. Borg S. The Distinctive Characteristics of Foreign Language Teachers / S. Borg // Language Teaching Research. – 2006. – № 10. – P. 3-31.
 3. Donaldson G. Teaching Scotland's Future / G. Donaldson / – Edinburgh: 2011. – 116 p.
 4. Ecker A. Initial Training for History Teachers. Structures and standards in 13 member states of the Council of Europe. A Comparative Study / A. Ecker / – Strasbourg: 2002. – 335 p.
 5. Haydn T. Subject Discipline Dimensions of ICT and Learning: History, a Case Study [Electronic resource] / T. Haydn // International Journal of Historical Learning, Teaching and Research, 2001. – Vol. 2. – P. 1-19. – Access mode: <http://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal3/haydn.pdf>
 6. Huddleston E. Tool on Teacher Training for Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education [Electronic resource] / E. Huddleston. – Strasbourg: 2007. – 92 p. – Access mode: http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Resources/Pack/ToolsTT_EDCHRE_en.pdf
- Nicaise J. The European Dimension in Secondary Education in Europe [Electronic resource] / J. Nicaise. – Luxembourg: 2003. – 70 p. – Access mode: http://edz.bib.uni-mannheim.de/daten/edz-ma/ep/03/educ113_en.pdf

The article deals with professional and personal requirements for future teachers of humanitarian disciplines in the system of education of Great Britain. General pedagogical aspects of professional and personal characteristics of British teachers are noted. Inextricable link between teacher of humanitarian discipline professional activity and procedures of students' selection is justified.

Key words: professional and personal requirements, professional and personal values, future teachers of humanitarian disciplines, general pedagogical values, procedures of students' selection for humanitarian pedagogical courses.

УДК 37.015.311:37.016:94

Кендзьор П. І.

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ВИМІРУ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ

У статті має місце висвітлення проблеми практичної реалізації полікультурного виміру в історичній освіті загальноосвітнього навчального закладу засобами інноваційних навчальних матеріалів, які на змістовому та методичному рівні сприяють усвідомленню учнями багатокультурної природи історичної спадщини.

Ключові слова: учні, полікультурний вимір, історична освіта, навчально-методичні матеріали, полікультурне виховання.

Становлення громадянського суспільства можливе за умови трансформації етнічної спільноти у спільноту політичну, об'єднану єдиними цінностями та пріоритетами, тобто політичну націю. Бережне та відповідальне ставлення молодого покоління до історичної та культурної спадщини різних етносів, які у своїй різноманітності формують український народ, є важливим суспільним запитом педагогічній науці та практиці.

У сучасних соціокультурних умовах при формуванні змісту навчання та виховання особистості у загальноосвітньому навчальному закладі важливим є застосування полікультурного виміру. Його завданнями визначаємо виховання особистості, здатної мислити в контексті національної та світової культури, приймаючи загальнолюдські цінності культури і гармонійно

їх поєднуючи у своєму житті з національними. У цьому контексті Є.Більченко, говорячи про інформаційне суспільство, вказує на актуальність культурного діалогу, виховання “людини культури” як активного суб’єкта діяльності та спілкування, здатного до виявлення та розвитку своїх творчих і пізнавальних можливостей [1, с. 9]. Відтак, полікультурний підхід у змісті навчально-виховного процесу забезпечує його орієнтацію на загальнолюдські цінності, врахування прогресивних тенденцій світової культури, усвідомлення особистістю приналежності до світової спільноти, поваги до її культурних надбань.

Дослідження теоретичних засад полікультурної освіти і виховання має місце у працях В. Бойченко, Л. Волік, В. Єршова, В. Компанієць, Т. Левченко, І. Лощенової, Г. Розлуцької, О. Шевнюк, Н. Якси. Водночас існує брак практичних інноваційних навчальних матеріалів, які на змістовому та методичному рівні забезпечують усвідомлення молоддю багатокультурної природи історичної спадщини. **Метою цієї статті є** висвітлення проблеми практичної реалізації полікультурного виміру в шкільній історичній освіті на прикладі інноваційних матеріалів навчального посібника «Разом на одній землі. Історія України багатокультурна».

Історія є безперечно важливим засобом збереження національної ідентичності, формування почуття патріотизму. Окрім українського етносу як найчисельнішого та державотворчого за своїм характером, в Україні проживають також представники інших етнічних спільнот, серед яких найбільш помітними є болгари, вірмени, євреї, поляки, росіяни, татари, румуни, угорці. Природно, що у представників різних етноконфесійних спільнот є потреба у збереженні своєї рідної мови, традицій, культури, та історії. Відповідно полікультурне виховання молоді засобами історії, формування толерантного ставлення особистості до різноманітності є надзвичайно актуальним освітнім завданням у нашій країні. Історія свідчить про можливість гармонійного розвитку будь-якої спільноти лише за умови толерантного співіснування та взаємодії її членів. Відповідно історична освіта в сучасних умовах виконує важливу роль у підготовці молодих громадян до життя у багатокультурному суспільстві, сприяючи його інтеграції та консолідації.

В умовах багатокультурного суспільства істотно змінюються цілі і зміст навчання історії та їх відображення у навчальних програмах та навчально-методичному забезпеченні. Відповідно полікультурне виховання має на меті розвиток гуманних та толерантних людських відносин, прагне навчити особистість пізнавати різні культури, позитивно та толерантно сприймати відмінності інших, зберігаючи при цьому власну ідентичність. Відбувається пошук рішень, які відповідають новим суспільним реаліям. Виховання в учнів позитивних установок і навичок комунікації та взаємодії у багатонаціональному та поліконфесійному українському суспільстві – одне із завдань історичної освіти, яке є особливо актуальним в сучасних умовах. Це передбачає створення педагогічних умов для виховання культури міжнаціональних відносин, вивчення історії та культури етнічних спільнот України, організацію освітньо-виховних заходів, що сприяють об’єднанню представників різних культурних громад, конфесій України; утвердженню рівних прав та обов’язків їх членів перед державою; реалізацію права кожного етносу на розвиток своєї самобутності.

Проблема взаємодії культур та міжкультурного діалогу – актуальна тема в сучасному полікультурному суспільстві та науковому знанні. У сучасній філософії діалог культур розглядається як взаємопроникнення смислів різних культур у процесі взаємодії. Діалогічність є внутрішньою настановою однієї культури на співробітництво з іншою культурою, здатність до творчої взаємодії, відкритості [1, с. 10]. Саме тому діалог культур передбачає усвідомлення особистістю культурної різноманітності, виявлення особливостей Іншої культури, позитивне сприйняття відмінностей, толерантне ставлення до Іншого, взаємовплив та взаємозбагачення у процесі пізнання.

У контексті досліджуваної проблематики актуальним є врахування принципу “інтеркультурності”, який ґрунтується на педагогічному принципі культуровідповідності, сформульованому А.Дістервегом, та передбачає інтегрованість української національної культури в

контекст загальнодержавних, європейських і світових цінностей, у загальнолюдську культуру, формування особистості, відкритої для інших культур, ідей та цінностей [2, с.9]. З огляду на це, реалізація цього принципу в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи передбачає здійснення олікультурного виховання у контексті потреб українського суспільства як багатокультурної спільноти, його орієнтацію на засвоєння цінностей і досягнень багатокультурної спадщини України та світу, позитивне сприйняття та відтворення учнями загальноприйнятних соціокультурних норм, формування на цій основі соціально-комунікативних здатностей та відтворення на практиці конструктивних моделей поведінки. Підтвердженням цієї думки є Г.Філіпчуком: “Україна з її історичними, етнічними, мовно-культурними, релігійними, психологічними особливостями потребує конструктивного, безконфліктного поєднання українознавчих цінностей із полікультурною системою” [6, с.24].

Полікультурне виховання учнів у загальноосвітньому навчальному закладі має реалізуватися наскрізно у навчально-виховному процесі загальноосвітнього навчального закладу; інтегруватися у зміст та різні види діяльності при викладанні навчальних дисциплін (мови та літератури, історії, суспільствознавства, географії, громадянської освіти, етики тощо) за допомогою міждисциплінарних тем; реалізовуватися у процесі організації проектної діяльності; стимулювати зміни на рівні освітньої політики та змісту навчально-методичного забезпечення навчальних курсів соціогуманітарного циклу, впроваджуючи елементи полікультурного виховання як ефективного інструменту педагогічної діяльності.

У контексті зазначеного вище важливим, на нашу думку, є ознайомлення із сучасними європейськими підходами до викладання історії в умовах багатокультурного суспільства. Це – взаємовключеність (взяття до уваги відмінностей між етнічними, релігійними, лінгвістичними ідентичностями); історія як селективна реконструкція минулого через інтерпретацію подій; достовірна історична реконструкція, яка базується на використанні різноманітних джерел; багатоперспективність (дослідження різних інтерпретацій та альтернатив історичного розвитку); розгляд суперечливих і вразливих питань історичного минулого; збалансоване представлення минулого (політика, культура, соціальне, повсякденне життя) тощо [5, с.12].

Міжкультурний вимір історичної освіти вимагає розуміння сутності етнічної та культурної різноманітності в історичному аспекті. З одного боку, важливим виховним завданням шкільної історії є створення можливості для представників різних етнічних спільнот “зустріти себе” в історії України, побачити минуле свого народу у цілісній історії країни, де вони проживають.

А з іншого боку, інтеграція полікультурного виміру в історичну освіту сприяє становленню ціннісних орієнтацій молодій людині на основі особистісного осмислення соціального, духовного, морального досвіду минулого і сучасного. Адже історія покликана забезпечувати можливості для молоді досліджувати шляхи, яким чином минуле допомагало формувати різні ідентичності, спільні культури, цінності і формувати толерантне ставлення особистості до багатокультурності та різноманітності. Це дає можливість представникам різних етносів, релігійних вірувань ідентифікувати себе із українською політичною нацією, сприяє розвитку громадянського суспільства в Україні.

Позитивним прикладом реалізації полікультурного підходу засобами історичної освіти є навчальний посібник «Разом на одній землі. Історія України полікультурна», підготовлений авторським колективом за ініціативи Всеукраїнської асоціації викладачів історії «Нова Доба» [4]. Метою цього видання було розроблення навчальних матеріалів, які дають можливість учням досліджувати шляхи, якими в минулому відбувалося формування різних ідентичностей, цінностей, виховували толерантне ставлення особистості до багатокультурності та різноманітності на прикладах уроків історії.

Розкриття спільної історичної спадщини полікультурного суспільства на сторінках посібника «Разом на одній землі. Історія України багатокультурна» базувалося на застосуванні таких підходів: проблемно-тематичного (розкриття проблем полікультурності в історичному вимірі на матеріалах певної теми); багатоперспективності (висвітлення історичних подій з позиції

різних суб'єктів історії та різної історичної інтерпретації); багатоаспектності (відображення різних вимірів історії: етносоціального, культурного, політичного, релігійного, гендерного тощо); інтеркультурності (формування ціннісного ставлення учнів до способу життя, культури і традицій різних етноконфесійних спільнот, субкультур тощо; їхньої готовності та мотивації до конструктивного міжкультурного діалогу); ціннісно-діяльнісного (вміння учнів аналізувати моральні дилеми, вибудовувати свої вчинки відповідно до знань, здатностей і ціннісних орієнтацій); регіонального (етнічні, релігійні, ментальні особливості розглядаються в історичній площині краю, регіону, місцях розселення і проживання різних етноконфесійних спільнот).

Такі засадничі підходи сприяють насамперед розвитку в учнів історичного розуміння того, що вони мають не тільки знати, але й вміння для ефективного застосування знань на практиці; відходу від одностороннього традиційного тлумачення історичних фактів; використання у процесі історичного дослідження різних джерел за змістом і видами з метою розгляду минулого з позицій полікультурності та багатоперспективності.

Беручи до уваги значне етноконфесійне, політичне, мовне, регіональне розмаїття українського суспільства, суттєвою та відповідальною справою був вибір тем, сюжетів, які покладено в основу навчальних матеріалів посібника. Пріоритетне значення при конструюванні змісту посібника мав виховний потенціал тієї чи історичної проблеми, можливість її трансформації на специфіку певного регіону та сучасних суспільних реалій. Варто зазначити, що багатокультурність у посібнику не обмежується лише поліетнічністю. Значна увага на його сторінках приділяється дослідженню релігійних, мовних, гендерних, соціальних, регіональних та інших особливостей полікультурної мозаїки українського суспільства.

Завданням викладання історії у контексті міжкультурного діалогу та етнокомунікації є акцентування уваги на спільному, тому, що об'єднує людей, незалежно від етнічної чи релігійної приналежності. Відтак історична освіта не лише забезпечує можливості дослідження минулого, але й сприяє формуванню в особистості громадянських цінностей. Відповідно учні мають не лише отримувати знання про інші культури, але й бути готовими до конструктивного діалогу з представниками цих культур, виробити толерантне ставлення до них, повагу до їх традицій та звичаїв. Розвиток толерантності, навичок міжкультурного діалогу мають бути об'єктом історичної освіти молодого покоління в умовах сучасного багатокультурного суспільства.

Основним критерієм добору змісту та методики навчальних матеріалів визначено гуманістичні загальнолюдські цінності (толерантність, повага до прав людини, взаєморозуміння, солідарність, свобода, громадянська відповідальність), що сприяють подоланню таких негативних проявів сучасного життя як стереотипи, упередження, ксенофобія, расизм, насильство, ненависть.

Результатом навчально-виховної діяльності має бути вміння учнів аналізувати моральні дилеми, вибудовувати свої вчинки відповідно до своїх знань, навичок і ціннісних орієнтацій. За такого підходу інтеграція культурної різноманітності в зміст та методику історичної освіти передбачає створення ситуацій морального вибору та відповідального ставлення до тієї чи іншої події. Отже, застосування ціннісно-діяльнісного підходу дає змогу особистості набувати досвіду ціннісного вибору, виявляти критичне ставлення до подій минулого, вибудовувати творчий індивідуальний спосіб самореалізації та самоствердження особистості.

Незважаючи на те, що головний акцент викладу здійснено на позитивних прикладах міжкультурної взаємодії, міжетнічні конфлікти, непорозуміння на релігійному ґрунті та інші проблемні питання історії займають далеко не другорядне місце. Так у посібнику висвітлено проблеми міжетнічних взаємостосунків у ході Другої світової війни, зокрема трагедії Голокосту, Волинської трагедії, масових депортацій людей різного етнічного походження тощо.

Відповідно матеріали посібника «Разом на одній землі. Історія України багатокультурна» базуються на загальних засадах критичного використання емпіричних свідчень, історичної перспективи інтерпретації, врахування багатокультурної природи історичної спадщини та

загальнолюдських цінностей. В його основу покладено розвиток у юної особистості критичного мислення, допитливості, творчості, історичної уваги, емпатії.

Як уже зазначалося, в основу структурування матеріалів посібника покладено проблемно-тематичний підхід, що передбачає розкриття певної проблеми, історичного явища через певний тематичний концентр, наприклад, міграції в історії України; місто як полікультурний феномен тощо. Відповідно інтеркультурний вимір реалізується у наступних розділах: Україна – новий берег життя. Міграції в історії України; І разом назвали його... Місто як перетин культур та цивілізацій в історії України; Як ми жили разом. Співіснування (повага, дружба та конфлікти) в історії України; Одна вулиця – два храми. Релігійне багатоманіття в історії України; Людський вимір - людський вибір. Ідентичність та персоналії в історії України.

У посібнику «Разом на одній землі. Історія України полікультурна» відсутній традиційний авторський текст, водночас шляхом конструювання та аналізу різних історичних джерел зберігається чітка сюжетна лінія. У таких умовах викладу історичного матеріалу основний наголос здійснено на методичному апараті – запитаннях та завданнях до історичних джерел. На основі їх критичного аналізу учні мають змогу визначити власне ставлення до певної історичної проблеми.

Кожен із розділів посібника «Разом на одній землі. Історія України багатокультурна» складається із окремих параграфів, складовими яких є основні поняття та ідеї, історичні джерела та завдання до них; інформаційні, історичні, біографічні довідки. Проблематика кожного із параграфів того чи іншого розділу актуалізується через ключове запитання.

З метою набуття знань і відпрацювання здатностей до реалізації міжкультурного діалогу в процесі вивчення історії України учням пропонується опрацювати матеріали, які дають змогу простежити історичний розвиток як процес взаємодії різних етнічних, релігійних та соціальних груп, усвідомити значення багатокультурності та різноманітності на прикладах уроків історії. Навчальні матеріали посібника дають змогу учням практично дослідити аспекти діалогічності історії із різних перспектив; поміркувати над проблематичними сторонами міжкультурних взаємодій та шляхами їх усунення.

Зокрема, опрацювання матеріалів теми дає змогу учням ознайомитися із розвитком міста як багатокультурної спільноти; віднайти риси східної і західної культурної традиції в його політичному, економічному, культурному розвитку, прослідкувати особливості українських культурних зв'язків між Сходом і Заходом та взаємовпливи культурних сил в Україні в різні історичні епохи; ознайомитися із діяльністю Києво-Могилянської колегії та внеску її діячів у розвиток української та європейської культури.

Предметом уваги цих матеріалів є також аналіз багатоманітного соціального простору міста, що формувався в процесі діяльності багатьох поколінь представників різних етнічних та релігійних спільнот. Крізь призму аналізу різних видів джерел навчально-методичні матеріали дають змогу дослідити процес взаємодії та спільної історії представників різних етноконфесійних громад, вплив на їх життєдіяльність соціально-економічних, політичних, культурних, релігійних чинників.

Конфлікт цінностей і соціальні суперечності пронизують змістову тканину навчального посібника, – завдання, що містять складні, а інколи суперечливі трактування тих чи інших суспільних проблем, досить часто не дають можливості отримання однозначної відповіді. Саме тому чітке формулювання проблеми та позицій, доказів та аргументів, обмін думками та пошук виваженого рішення має неабияке значення у ході роботи з матеріалами навчального посібника «Разом на одній землі. Історія України багатокультурна».

У цьому контексті особлива увага має надаватися обговоренню дискусійних питань. Учні варто усвідомити, що складні суперечливі питання потребують відповідно і неоднозначних відповідей, а спрощення приводить до суб'єктивізму, упередження та деструктивних рішень. Всі погляди та аргументи на сторінках того чи іншого параграфа мають певну дидактичну цінність для створення цілісної картини історичного минулого. Тому не можна нехту-

вати жодною з них, усі позиції різних суб'єктів історичного процесу слід брати до уваги та ретельно вивчати.

Матеріали навчального посібника «Разом на одній землі. Історія України багатокультурна» можуть бути використані як цілісний сюжет для проведення окремих уроків з курсу історії України; фрагмент уроку для поглибленого вивчення окремої проблеми; організаційна форма (для проведення дискусії, обговорення тощо); базовий матеріал для факультативного курсу; спецкурс для суспільно-гуманітарних класів; форма організації позакласної роботи (історичні гуртки, клуби, конференції тощо).

Навчання історії має спиратися на безпосередній досвід учнів, на знання, почерпнуті із життя суспільства. У цьому плані посібник «Разом на одній землі. Історія України багатокультурна» має значний виховний потенціал, володіє низкою різноманітних методичних засобів активного залучення учнів до дослідження історії, що базується на полікультурному підході. У процесі роботи із історичними матеріалами учні мають змогу: з'ясувати ознаки багатокультурності в історичному контексті; дослідити історію співіснування представників різних етносів; з'ясувати чинники, які впливають на мирне співіснування представників різних етнічних і релігійних громад; усвідомити культурний, економічний та політичний внесок різних етноконфесійних спільнот; отримати стале відчуття власного місця в минулому, теперішньому і майбутньому спільноти; усвідомленню своєї ролі у її розвитку; набути практичних умінь та навичок аналізу історичних джерел, конструктивної взаємодії та міжкультурного діалогу в багатокультурному суспільстві.

Найважливішими результатами роботи з навчально-методичними матеріалами посібника «Разом на одній землі. Історія України багатокультурна» є вироблення в учнів уявлення про багатоманітність інтерпретацій подій історії та сучасності; формування компетентності критичного аналізу явищ, фактів, альтернатив суспільного розвитку та різноманітних джерел інформації; формування ціннісних орієнтацій на основі особистісного осмислення соціального, духовного, морального досвіду минулого і сучасного, поваги прав людини, толерантного ставлення до культури та історичного досвіду інших народів.

Таким чином, важливим завданням сучасної освіти та виховання є формування в юної особистості здатностей до життя у багатокультурному суспільстві. Такий підхід є особливо актуальним для української педагогіки на тлі мовного, етнічного, релігійного та регіонального розмаїття суспільства. В умовах багатокультурного суспільства вивчення історії сприяє усвідомленню значення важливого культурного надбання різних етнічних спільнот в історичному минулому та сучасному країни, краю. Відповідно у ході аналізу різноманітних історичних джерел першочерговим є розуміння контексту культури, яка його створила, системи пануючих смислів і моральних цінностей, історичних подій того часу. Проведене дослідження не вичерпує проблематики реалізації інноваційних підходів у зміст та практику полікультурного виховання. Відтак це питання потребує подальшого наукового розроблення.

Використані джерела.

1. Більченко Є. Проблема тексту культури в змісті освіти / Євгенія Більченко // Шлях освіти. – 2007. – № 3. – С. 8–12.
2. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Шлях освіти. – 2000. – № 3. – С. 7–13.
3. Нові підходи до історичної освіти в умовах багатокультурного суспільства: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / [К.О.Баханов, С.С.Баханова, Є.В.Більченко, В.О.Венгерська, П.В.Вербицька, П.І.Кендзьор, І.А.Костюк, С.О.Терно] / За заг. ред. К.О.Баханова. – Львів : ЗУКЦ, 2012.
4. Разом на одній землі. Історія України багатокультурна : навч.посібн. // [О.Кісь, В.Мисан, П.Кендзьор, С.Антіпова, М.Варшавська, П.Вербицька та ін..]. – Львів : ЗУКЦ, 2012. – 332 с. : іл.

5. Рей Мішлін. Дискусійні питання політики полікультурної освіти, тренування і навчання / Мішлін Рей/ Пер. з англ. – Київ : Основа, 2008. – 24 с.
6. Філіпчук Г. Громадянське суспільство: освіта, етнокультурна, етнополітика: [монографія] / Георгій Філіпчук. – Чернівці : Зелена Буковина, 2002. – 488 с.

Of the multicultural approach practical realization in history education by the examples of innovative educational materials, which ensure realization by youth of multicultural nature of historical heritage both at content and methodological level.

Key words: school students, multicultural dimension, educational materials, multicultural education

УДК 377.36:63:37.015.311

Ковтун Т. І.

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті наведено методичку поетапного застосування методів проблемно-розвивального навчання в контексті інтелектуального розвитку студентів агротехнічного коледжу. Обґрунтовано логіку організаційних форм навчання, що забезпечує цілеспрямоване формування творчого потенціалу майбутніх фахівців-аграрників

Ключові слова: методи, проблемно-розвивальне навчання, форми, інтелектуальний розвиток, студент, проектування.

Досвід історичного розвитку людства свідчить, що, навіть ті держави, які не мали суттєвих природних ресурсів (зокрема, Японія, Швеція, Фінляндія, Ірландія) досягли високого рівня життя завдяки саме інтелектуальному потенціалу. У таких сучасних, розвинутих країнах, як США, Англія, Франція інтелектуальна діяльність людей є предметом особливої уваги з боку держави. Проте інтелектуальний потенціал народу не з'являється спонтанно, він потребує стимулювання і розвитку на всіх етапах життя людини. Сприятливим періодом розвитку інтелектуальних здібностей, наукового світогляду особистості, як доводять вчені, є період навчання у загальноосвітній школі, професійно-технічних та вищих навчальних закладах.

Отже, процес інтелектуального виховання особистості має бути цілеспрямованим, підпорядкованим певним нормам, вимогам та правилам, зокрема, у навчанні. Зважаючи на зазначене, проблема інтелектуального виховання студентів агротехнічного коледжу безпосередньо у навчальному процесі нині є вкрай актуальною.

Аналіз психолого-педагогічних і методичних праць свідчить про наявність ґрунтовних методичних наробок щодо інтелектуального виховання студентів. Вихідні концептуальні положення виховної діяльності відображено у дослідженнях А. Алексюка, І. Беха, В. Білоусової, С. Гончаренка, С. Дем'янчука, І. Зязюна, Н. Ничкало, Т. Осипової, О. Савченко, Б. Ступарика, В. Сухомлинського, О. Сухомлинської, Г. Троцько, М. Фіцули, Р. Хмельюк, М. Ярмаченка. Натомість, проблеми виховання студентів-аграрників досліджуються значно менше. Про них йдеться у працях Л. Барановської, А. Галєєвої, А. Дьоміна, С. Заскалети, Д. Іщенко, Т. Іщенко, П. Лузана, Л. Нестерової, Л. Маценко, І. Сопівник, В. Стахневич, та ін.

І все ж проблема інтелектуального виховання студентів агротехнічного коледжу, зокрема в перебігу навчання, залишається малодослідженою, що актуалізує розробку методички розвитку інтелектуального потенціалу майбутніх аграрників безпосередньо в процесі оволодіння знаннями.

Пропонується один із шляхів інтелектуального розвитку студентів у процесі оволодіння знаннями, який передбачає цілеспрямоване, поетапне застосування методів проблемно-розвивального навчання для системного формування інтелектуального потенціалу майбутніх фахівців-аграрників.

На теренах вітчизняної педагогічної науки визнано, що компетентнісний підхід як сучасна освітня концепція ґрунтується на ідеї "... заміни традиційного репродуктивного навчання творчо дієвим, яке повинно сприяти не тільки оволодінню знань, умінь та навичок, а й особистісному розвитку студентської молоді, формуванню системи соціокультурних потреб, самоактуалізації та самоздійсненню особистості" [5, с. 123]. На нашу думку, така "заміна" дещо суперечить положенням класичної дидактики.

Для підтвердження зазначеної позиції доцільно навести підходи відомого дидакта І. Лернера до розподілу методів навчання. У "Дидактиці середньої школи" учений переконує: "Сучасний процес навчання передбачає застосування усіх дидактичних методів. Без інформаційно-рецептивного методу для учня не може розпочатися оволодіння принципово-новим навчанням. Навички і уміння не можуть набуватися без репродуктивного методу. Навіть тоді, коли знайомий спосіб дії застосовується для розв'язання творчого завдання, його здійснення являє собою репродукцію (відтворення) всередині дослідницького методу. Саме завдяки цьому можна замінити вправу творчим завданням, всередині якого має бути необхідна вправа. Але не можна сучасне навчання уявити без проблемного викладу, без евристичного (частково-пошукового) і дослідницького методів ..." [2, с. 209]. Таким чином, формування компетентностей має здійснюватися системою методів навчання, при яких репродуктивні, виконавчі види навчальної чи навчально-професійної діяльності мають планомірно замінюватися продуктивними способами оволодіння навчальним матеріалом.

Додамо, що за своєю суттю сучасна освітня концепція (компетентнісний підхід) чітко узгоджується із завданнями виховання інтелектуальних здібностей, розвитку наукового світогляду студентів агротехнічного коледжу. Варто погодитися з ученими у тому, що найефективніше зазначені завдання розв'язуються у процесі розвивального навчання [1; 2; 3; 4].

Відомий російський учений в галузі проблемного навчання М.Махмутов досить влучно характеризує суть розвивального навчання: "Розвивальним навчанням, або таким, що веде до загального та спеціального розвитку, можна вважати тільки таке навчання, при якому учитель, спираючись на знання закономірностей розвитку мислення, спеціальними педагогічними засобами, веде цілеспрямовану роботу щодо формування мислительних здібностей та пізнавальних потреб своїх учнів...Таке навчання, на нашу думку, і є проблемним" [3, с. 16].

Отже, на цьому етапі розроблення методики інтелектуального виховання студентів методами розвивального навчання варто зробити таке узагальнення:

- методи навчання мають створювати систему, яка спрямована на цілеспрямований розвиток особистості і забезпечує поетапну трансформацію нижчих рівнів знань у площину їх продуктивних, творчих конструктів;
- метод навчання, відображаючи той чи інший рівень навчально-пізнавальної діяльності, своїми результатами має приносити студенту задоволення від інтелектуальної праці, збуджувати позитивні емоції;
- проблемні методи навчання мають розвивати здатність студентів системно аналізувати проблемну ситуацію і на цій основі формулювати задачу, генерувати оригінальні ідеї тощо;
- змістове і емоційне підживлення процесів сприймання, пам'яті, мислення, уваги студентів забезпечує вдало застосована наочність;
- ігрові заняття мають логічно завершувати вивчення великої за обсягом теми чи розділу, вони сприяють розвитку пізнавальних умінь, наукового світогляду, інтелектуальних здібностей студентів.

Вивчення практики підготовки фахівців в агротехнічному коледжі переконує, що ґрунтовно оволодіти складним навчальним матеріалом зі спеціальних дисциплін може лише

студент з розвинутими пізнавальними здібностями. Отже, маємо вказати, що цілеспрямований розвиток наукового світогляду, пізнавальних процесів, інтересів, мотивації студентів мають бути у центрі уваги педагогічної громадськості уже з перших днів навчання студентів в агротехнічному коледжі: цим самим створюється підґрунтя для формування висококомпетентних, конкурентоспроможних на ринку праці фахівців-аграрників. Орієнтуючись на це, методика розвивального навчання нами розроблялася для студентів першого курсу, переважно, для дисциплін загальноосвітньої підготовки. Проте, як показала практика, створені методичні рекомендації щодо інтелектуального розвитку студентів у навчанні мають загальний характер і з успіхом можуть застосовуватися і при вивченні спеціальних навчальних дисциплін.

Нарешті, зупинимось на методах проблемно-розвивального навчання, які у своїй системі спрямовані, насамперед, на інтелектуальний розвиток особистості. У сучасній педагогічній науці вказані способи навчання учені групують за декількома ознаками: за видами діяльності викладача (методи викладу викладача – монологічний, показовий, діалогічний); методи організації самостійної навчальної діяльності учнів – евристичний, дослідницький, програмований, алгоритмічний; за характером навчально-пізнавальної діяльності учнів – репродуктивний, продуктивний, частково-пошуковий; за основними дидактичними цілями і функціями – організації, розвитку, освіти, спонукання і контролю.

Після висвітлення можливостей проблемно-розвивальних методів у інтелектуальному розвитку студентів, звернемося безпосередньо до форм організації навчання, які з цією метою застосовувалися в перебігу експериментальної роботи (рис. 1). Підкреслимо, що ні принципи, ні методи навчання не можуть забезпечити умови для ефективного, творчого оволодіння сучасним навчальним матеріалом, якщо процесу оволодіння знаннями не надати відповідних організаційних форм.

В агротехнічних коледжах використовують різноманітні форми організації навчання – індивідуальні, групові, масові, аудиторні і позааудиторні. Щодо конкретних форм організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, то найбільш поширеними є лекція, семінарське заняття, лабораторне заняття, практичне заняття, семінарське заняття, ігрове заняття, самостійна робота, предметний гурток, екскурсія, олімпіада тощо. Покажемо реалізацію проблемно-розвивальних методів навчання відповідними організаційними формами на прикладі вивчення студентами 1 курсу теми "Методика організації конкретних соціологічних досліджень" (навчальна дисципліна "Соціологія").

Навчальною програмою для вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації на вивчення вказаної теми передбачено 12 годин навчального часу. Рекомендовано 2 години лекційних занять, 4 години семінарських занять і 6 годин самостійної роботи.

Зміст теми "Методика організації конкретних соціологічних досліджень" складають такі питання:

Особливості підготовки та проведення конкретно-соціологічних досліджень. Головні етапи розробки програми соціологічного дослідження та її компоненти. Вибірка в соціологічному дослідженні.

Основні методи конкретно-соціологічних досліджень. Опитувальні методи збору соціологічної інформації. Види опитувань: анкетування, інтерв'ю, соціометричне опитування. Спостереження та його види. Експериментальні методи в соціології.

Технологія обробки та аналізу емпіричних даних. Процедура інтерпретації результатів соціологічних досліджень Комп'ютерні програми обробки соціологічної інформації. Підготовка практичних рекомендацій.

Насамперед, вивчення теми "Методика організації конкретних соціологічних досліджень" розпочинається з *пояснювально-ілюстративної лекції*. Пояснювально-ілюстративна лекція призначена для того, щоб закласти основи наукових знань, визначаючи напрям, зміст і характер всіх видів навчальних занять, зокрема, самостійної роботи студентів. Вони вводять студентів в науку, знайомлять з методологією досліджень, відкривають шлях до самостійного

творчого пошуку, сприяють систематичному формуванню знань. На таких лекціях завжди розв'язуються постійні завдання – формування наукового світогляду студентів, розвиток їх пам'яті, мислення, уяви, проблемного бачення перспектив розвитку майбутньої професійної діяльності, виховання позитивного ставлення до навчання та праці тощо.

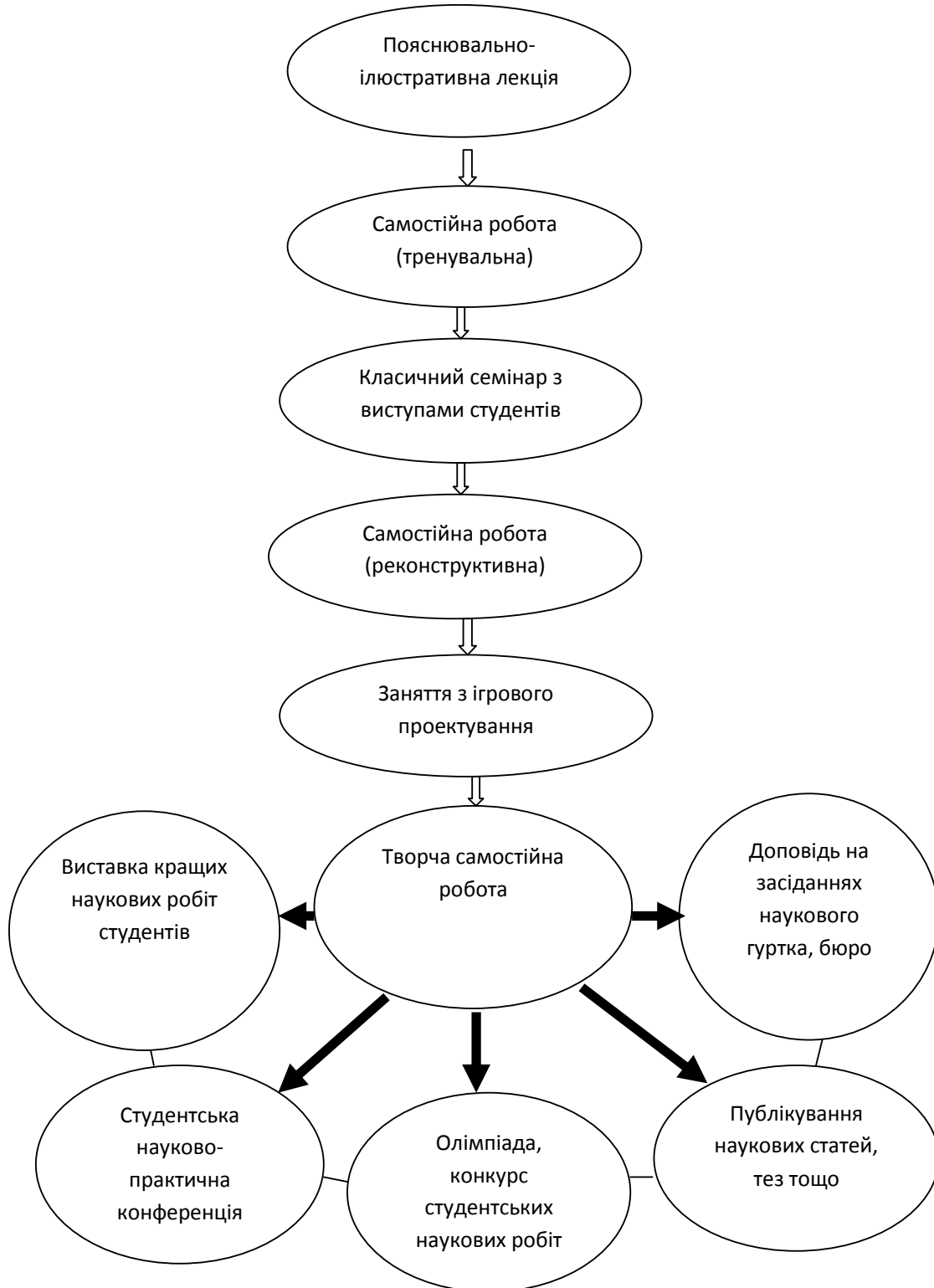


Рис. 1. Структурно-логічна схема форм проблемно-розвивального навчання при оволодінні студентами темою "Методика організації конкретних соціологічних досліджень"

У нашому випадку особливості пояснювально-ілюстративної лекції детермінуються обсягом навчального матеріалу та його змістом. Мова про те, що за одне лекційне заняття треба висвітлити питання підготовки та проведення соціологічних досліджень, охарактеризувати його етапи, суть генеральної і вибіркової сукупності, процедури простої, систематичної, серійної вибірок, методи збирання та обробки даних тощо. До речі, це є особливістю усіх лекцій курсу.

Зважаючи на це, експериментальна методика підготовки та проведення лекцій з курсу передбачала попередню підготовку студентами конспектів за підручниками, посібниками, іншими інформаційними джерелами.

Структура лекції з попередньою підготовкою конспектів студентами включала такі складові:

- організаційний момент з вибірковою перевіркою конспектів студентів;
- пояснення незрозумілих, суперечливих для студентів фактів, явищ, технологій, процесів, методів тощо, що мали місце при підготовці конспектів;
- детальне пояснення лекційного матеріалу із застосуванням відеопрезентацій;
- закріплення матеріалу лекції шляхом усного опитування студентів та корегування їх відповідей;
- підведення підсумків заняття, видавання завдань для самостійної роботи, інструктаж щодо підготовки конспектів наступної лекції.

На завершення висвітлення цього аспекту зазначимо, що під час лекції студенти вносять в окрему колонку конспекту узагальнення, висновки, ідеї, оригінальні визначення чи підходи що, за нашими спостереженнями, сприяє розвитку мислення, пам'яті, уваги, спостережливості, світогляду тощо.

Самостійна робота (тренувальна) має на меті закріплення, поглиблення, розширення і систематизацію знань, здобутих під час лекції. В залежності від пізнавальних (інтелектуальних) можливостей студентів завдання для самостійної роботи вказаного типу розподілялися за когнітивними характеристиками, зокрема:

1. Завдання на відтворення знань (*Назвати основні завдання, види та етапи соціологічного дослідження. Що включає програма соціологічного дослідження? Дати визначення вибірки в соціологічному дослідженні. Які комп'ютерні програми використовують для обробки соціологічної інформації*)
2. Завдання, які передбачають прості мислительні операції (*Перелічити основні методи соціологічного дослідження. Коли, за яких умов застосовують спостереження – опитування, експеримент – і як процедурно це здійснюється. Порівняйте можливості спостереження і соціометрії у вивченні структури міжособистісних взаємин У якому випадку об'єкт дослідження тотожний генеральній сукупності і коли обсяг вибірки менший. Чи може бути обсяг вибірки більшим за генеральну сукупність.*).
3. Завдання, які передбачають складні мислительні операції (*Відтворіть послідовність дій при експертному оцінюванні. Визначте обсяг вибірки для проведення соціологічного опитування, якщо генеральна сукупність складає 10000 осіб, а ймовірність, з якою можна стверджувати, що отримані результати не є випадковими, має бути не менше 95 %. Визначте обсяг вибірки для проведення анкетування жителів села (210 осіб) щоб отримати достовірні результати дослідження. Проаналізуйте соціограму студентської групи (25 осіб), у якій 7 осіб набрали більше 5 виборів, 10 осіб мали по 3-4 вибори, 4 особи мали по 1-2 вибори, а 4 студентів, серед яких староста групи, взагалі ніхто не вибрав).*

В перебігу тренувальної самостійної роботи студенти мали підготувати повідомлення з основних питань теми на **семінар**. Студенти послідовно викладали свої думки на занятті, аргументували їх певними практичними фактами, ілюстрували виступи. При цьому акценти

переносилися на практичне застосування теоретичних знань. Інструментом для цього були такі запитання викладача: *Скільки для цього треба експертів? А який же соціометричний статус має староста, якщо його вибрала половина групи? Як за результатами анкетування взнати, чи об'єктивні отримано результати?* Решта учасників заняття доповнювала доповідачів, підтверджуючи чи спростовуючи викладене.

На наступному етапі заняття для закріплення навчального матеріалу, здійснення зворотнього зв'язку, визначення рівня засвоєння знань студентами було проведено тестовий контроль. На завершення семінару проведено інструктаж щодо підготовки та проведення ігрового заняття з ігрового проектування, видано завдання для самостійної роботи.

Самостійна робота (реконструктивна) при вивченні теми "Методика організації конкретних соціологічних досліджень" планувалася як підготовка до ігрового заняття. Кожна творча група, що мала брати участь у грі, повинна була виконати вдома завдання, пов'язане з практичним застосуванням певних методів соціологічного дослідження. Фактично це було виконання завдань 1-го етапу ігрового заняття. Наведемо приклади таких домашніх завдань:

1. Розробити і скласти протокол спостереження (за індивідуальною темою дослідження: організація самостійної роботи студентів групи; вільний час студентів академічної групи; вивчення бюджету часу студентів групи, що проживають в гуртожитку тощо).
2. Скласти запитання для проведення бесіди зі студентами (на вільно обрану тему).
3. Здійснити пошук літературних джерел з конкретної теми.
4. Розробити анкету для студентів свого курсу (за індивідуальною темою дослідження).
5. Підготуйте план проведення стандартизованого інтерв'ю для абітурієнтів на тему „Мотиви вступу до агротехнічного коледжу”.
6. Запропонуйте 8-10 запитань для вільного інтерв'ю з метою вивчення особливостей впливу навчання в агротехнічному коледжі на інтелектуальний розвиток особистості майбутнього аграрника.

Заняття з ігрового проектування. При підготовці заняття ми мали на увазі, що розроблені студентами проекти повинні відповідати певним вимогам, зокрема:

- бути посильними для студентів, але при цьому їх виконання вимагає високого напруження інтелектуальних сил;
- підготовка проекту має здійснюватися засобами спільної інтелектуальної діяльності, а робота студентської творчої групи імітувати діяльність наукового (чи виробничого) колективу;
- виконання проекту має здійснюватися на основі застосування теоретичних знань, отриманих за результатами вивчення окремої теми розділу чи дисципліни;
- проектування має ґрунтуватися на різнобічному аналізі літератури, як довідникової, енциклопедичної, так і наукової;
- при розробці проекту доцільно використовувати комп'ютер та інші засоби для здійснення розрахунків і презентацій отриманих результатів;
- кожний студент, як член творчої групи, має самостійно виконати свою частку практичного завдання, бути активним при обговоренні рішень, оволодіти досвідом розв'язання конкретної проблеми.

Наші експериментальні дослідження переконують, що якщо сформулювати "професійну" науково-технічну раду, розробити дієву систему стимулювання, чітко дотриматися виконання завдань кожного етапу гри то на занятті його учасники демонструють високі рівні інтелектуальної активності. Важливо також додати, що такі заняття не завершують вивчення тієї чи іншої теми курсу. Як показано на схемі (рис. 1), у подальшому свої результати проектування студенти можуть подати на конкурс, видрукувати як наукову статтю, оформити як доповідь на студентську науково-практичну конференцію тощо.

Характеристика етапів проектування наведена у табл.1.

**Характеристика етапів ігрового навчального проектування
з теми "Методика організації конкретних соціологічних досліджень"**

№ п/п	Назва етапу	Зміст етапу
1	Підготовчий	Актуалізація проблеми методики соціологічних досліджень. Формування мети, вихідних даних, форм виконання проектів.
2	Аналітичний	Створення творчих груп, видача завдань на проектування. Комплектування науково-технічної ради, видача експертам інструктивних матеріалів. Розподіл завдань і обов'язків між усіма учасниками проектування.
3	Технологічний	Проведення "мозкового штурму". Виконання індивідуальних завдань кожним з учасників творчих груп. Підсумкова дискусія. Підготовка доповідей, презентацій. Взаємне рецензування проектів творчими групами.
4	Контрольно-діагностичний	Презентація проектів. Оцінювання якості виконання проекту, культури доповіді, засобів презентації, аргументованості наукових висновків тощо. Оцінювання колективних і особистих досягнень членів творчих груп.
5	Заключний	Підведення підсумків навчального проектування. Відзначення переможців. Рекомендації групам щодо подальшої творчої роботи (опублікувати матеріали, подати на конкурс студентських робіт, розширити вибірку для отримання більш значущих даних тощо).

Отже, при розробці методики на засадах поетапного застосування методів проблемно-розвивального навчання є можливість сформувати вищі, творчі рівні знань студентів агротехнічного коледжу, суттєво розвинути творчий потенціал майбутніх фахівців-аграрників.

Перспективи подальших досліджень будуть присвячені обґрунтуванню критеріїв вибору технологій інтелектуального розвитку студентів.

Список використаних джерел

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 544 с.
2. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики. Учеб. пособие для слушателей ФПК директоров общеобразовательных школ, и в качестве учебного пособия по спецкурсу для студентов пед. ин-тов / Под ред. М.Н. Скаткина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1982. – 319 с.
3. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. Книга для учителей / М.И. Махмутов. – М.: Просвещение, 1977. – 240 с.
4. Обучение и развитие / Под ред. Л.В. Занкова. – М. : Педагогика, 1975. – 440 с.
5. Шевченко Г.П. Концептуальна сутність компетентнісного підходу: європейський вимір / Г.П. Шевченко // Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України: матеріали методологічного семінару. – К. : Педагогічна думка, 2009. – С. 121-130.

The article describes a method of gradual application of problem-developing education in the context of the intellectual development of students Agrotechnical College. Justified by the logic of organizational forms of education, which provides a purposeful shaping of the creative potential of the future experts of Agricultural.

Key words: *methods, problem-developing education, forms, intellectual development, student design.*

УДК 37.091.64:2-42

Кришмарел В. Ю.

МЕТОДИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПІДРУЧНИКІВ З ПРЕДМЕТІВ ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО СПРЯМУВАННЯ

У статті окреслено основні методичні проблеми та методологічні принципи, актуальні при написанні підручників з предметів духовно-морального спрямування, наведені шляхи їх подолання та запропоновано рекомендації.

Ключові слова: релігійна етика, притчі, методика, школа, підручник.

В умовах глобалізації, зростання прагматизму і практицизму, наслідку економізації та фінансизації всіх сфер життя людиноцентризм – це нова якість філософсько-освітнього розуміння людини, яка сьогодні переважає як масштаби класичного антропоцентризму, гуманізму, моралізму, так і філософської антропології і персоналізму, оскільки виходить за їхні межі. За словами В. Г. Кременя, об'єктивна логіка розгортання сучасного соціально-політичного, економічного і культурного життя перетворює гуманізм, антропологію, мораль, екзистенціалізм на новий тип світогляду – людиноцентризм. Середня загальна освіта, в системі якої формується сучасна людина та громадянин, здійснює вплив та закладає основні координати світосприйняття в усіх вимірах життя. З огляду на це, на особливу увагу заслуговує потенціал предметів духовно-морального спрямування.

Питанням викладання релігієзнавчих або духовно-етичних за своїм спрямуванням загальноосвітніх предметів присвячено роботи І. Галицької, П. Козирева, І. Метлика, Є. Шестуна. Хоча часто важливішим стає правовий аспект таких курсів, тому на увагу заслуговують дослідження Е. Аскерова, Г. Друзенко, Р. Підпригори, І. Понкіна, Л. Филипович [див. 6]. Якщо ж звертатися до теоретичного виміру методологічного обґрунтування, одними з найбільш вагомих є розробки Р. Голдмана, М. Гримміта, Д. Джарвіса, Г. Лоукс, Н. Смарта, Д. Халла.

В межах цього циклу предметів за вибором практично в усіх регіонах України на сьогодні викладають етику як світську дисципліну (з 2013/2014 н. р. переведено у варіативну частину) або основи релігійної етики (як християнський (а частіше – православний) світоглядний шкільний предмет). Здавалося б, що вже досить суттєво задоволено цю потребу суспільства у залученні школи до морального виховання молоді. Але все одно спостерігається продовження, навіть активізація обговорення та суперечностей навколо цього питання.

В першу чергу це пов'язано з тим, що на практиці, фактично, предмети духовно-морального спрямування є досить обмеженими за своїм наповненням: або це теоцентричний виклад, або світська етика. Проте, практично не заповненою є ніша інформації про релігію, але з незаангажованої точки зору. Мова йде про виклад для школярів на основі методології академічного релігієзнавства. Таким чином, для задоволення потреб позаконфесійного та толерантного висвітлення культурно-релігійного спадку людства в цілому та українського народу зокрема, необхідним є запровадження альтернативного курсу – «Основи релігійної етики», що покликаний зняти світоглядні суперечності суміжних предметів.

Наступною проблемою, яка активно обговорюється зараз не лише в Україні, але й в сусідніх державах, де зараз також відбувається формування нової системи морально-духовного виховання та навчання в загальноосвітніх закладах, є структура та змістове наповнення підручників. Адже відомо, що найкраще засвоюються знання навіть не просто показані, а безпосередньо пов'язані з діяльністю учнів. В аспекті підручників етичного виховання це має особливі наслідки: підручник є необхідним, але він має містити не стільки фактичну інфор-

мацію (яку на сьогодні можна отримати з багатьох інших джерел), а спрямовуючі на розвиток критичного мислення та творчого осмислення завдання, щоб урок ставав не поняттєвим знанням, а ціннісною характеристикою особистості.

Вагомим питанням є систематизація матеріалу. Який принцип має стати вихідним: історичний, географічний, ціннісний? В будь-якому з таких курсів, відповідно до Концептуальних засад вивчення предметів морально духовного спрямування, має бути передбачено «інформування учнів про основи духовності, моралі та культури інших світових релігій» [4]. Проте, це є досить складним завданням, оскільки сам термін «світові релігії» в релігієзнавстві не є сталим, його сутність формується відповідно до ситуації сьогодення (детальніше див. 2). Навіть якщо не зважати на наукові суперечності, які для загальноосвітніх закладів можуть розглядатися як несуттєві, то залишається питання про співвідношення в змістовній частині авраамічних (монотеїстичних) та політеїстичних релігій. Інформація про них зазвичай подається в кінці навчального року за залишковим принципом. Таким чином формується ставлення до іншого (чужого) як до невартісного, такого, що не заслуговує на увагу.

Методично найвагомішою проблемою підручників з курсів морально-духовного спрямування є принципова неперевірюваність засвоєння сутнісного наповнення отримуваних учнями знань. Основна проблема для побудови методики навчання – як виявити рівень вивчення моральних норм та застосовувати їх на практиці, адже відтворення може бути й суто заради оцінки, не стаючи внутрішньою цінністю та компетенцією дитини. Підручник також має бути спрямованим на вирішення цього питання. Саме тому в якості завдань мають переважати не поняттєві, а творчі, в яких відповідь формується внаслідок осмислення учнем ситуації, занурення у неї, апробації в реальному житті, а не просто сприйняття як даності (інакше знання не стане практикою).

На цьому наполягають і Концептуальні засади. . . : «зміст занять наповнюється матеріалом країнознавчого, загальнонаціонального, регіонального та місцевого рівнів, а також широко використовується індивідуальний досвід учня, залучаються та використовуються матеріали з життя» [4]. Саме тому найбільш методично обґрунтованим є використання у навчанні притч та їх осмислення, а не акцентування на доктринальних чи віроповчальних аспектах (детальніше див. 3, 5). До того ж саме притчі практично в усіх найвагоміших релігійних течіях сучасності відображають моральні засади відповідного вчення, залучають образне та ситуативне мислення. Вони з часів давніх цивілізацій були основою виховання та навчання, тому з точки зору доступності та смислового наповнення для загальноосвітніх закладів саме їхнє використання є прерогативним. До того ж, вони можуть бути як чіткими, однимірними (історія про закопаний талан), так і багатоаспектними, до яких можна повертатися знову, розкриваючи нові змісти та осмислюючи багатомірність кожної ситуації (історія про блудного сина).

Проте, залишається ще одне суттєве питання, яке вкрай складно піддається вирішенню в межах підручників для загальноосвітніх закладів. В сучасній релігієзнавчій науці є досить багато суперечливих понять, згоди щодо сутнісного наповнення яких не знайдено. Наприклад, ключове поняття курсу, «релігія», має надзвичайне різноманіття дефініцій, проте жодна з них не надає повного висвітлення феномену. «Віра в надприродне» - але ж феї та гноми також є частиною деяких уявлень про надприродне. Проте очевидно, що це не є релігійним віруванням. До того ж – що таке «надприродне»? «Віра в бога (богів)» - як пояснити в межах тексту підручника одного уроку відмінність між богом та духами в політеїстичних релігіях? «Віра в існування священного на відміну від буденного (в академічній термінології – сакрального та профанного)» - вкрай складне для підлітка пояснення, яке потребує додаткових уточнень і може призвести до плутанини між релігійними та квазі-релігійними феноменами (якщо цього

не усвідомлює учень, то вчитель має розуміти наслідки такої мішанини). Це лише незначний приклад понятійних суперечностей, з якими можна зіткнутися у підручниках з предметів морально-духовного спрямування.

Першим кроком на шляху методологічного впровадження є розмежування термінів та напрацювання методичного базису [1; 3; 9; 10; 11]. Саме тому міжнародна спільнота активізує громадські спілки, спрямовані на вирішення цих питань. Наприклад, Education about religions and beliefs (<http://www.aocerb.org/>), the Religious Education Association, an Association of Professors, Practitioners, and Researchers in Religious Education (<http://www.religiouseducation.net/>), Teaching about religion in support of civic pluralism (<http://www.worldvieweducation.org/>) тощо.

Яке ж визначення може бути запропоновано на уроці, на сторінках підручника? Воно має бути зрозумілим (відповідати психолого-віковим особливостям учнів відповідного класу), несуперечливим, повним та відобразити загальноприйнятну точку зору. Саме це й викликає найбільше суперечностей як при написанні підручників, що є конфесійно (релігійно) орієнтованими (власне, за дефініціями найчастіше й можна визначити світоглядну приналежність авторів), так і при перевірці знань, особливо при залученні додаткових матеріалів, які далеко не завжди можуть бути виважено відібраними в умовах сучасного засилля неперевірюваної інформації. Особливо складною є ситуація із залученням священних текстів, які в різних варіантах перекладу можуть набувати різного смислового або емоційного забарвлення.

Як бачимо з вищевикладеного, написання підручників з предметів духовно-морального спрямування є досить складним на методико-методологічному рівні. До того ж цілком зрозуміло, що, окрім специфічних вище окреслених, залишаються загальні проблеми підручникотворення. Звісно, що подолати їх всі в одному виданні вкрай складно, саме тому на сьогодні є досить багато навчальних посібників, підручників, методичних матеріалів для вчителів, робочих зошитів учнів тощо, проте проблеми все ж залишаються.

На нашу думку, основою викладу смислового матеріалу в підручнику з основною етико-релігійною компонентою має бути академічний релігієзнавчий підхід. При цьому найважливіше – не спростити визначення понять до профанації, а надати загальноприйнятні наукові твердження у прийнятній для психолого-педагогічних особливостей учнів формі. Також необхідною умовою є дотримання балансу між академізмом та теологічністю змісту.

Для адекватності поданого матеріалу, що базується безпосередньо на священних текстах (саме прямих моральних настанов є не так багато у різних релігійних течіях, і зазвичай найвагоміші із них не мають суперечливих трактувань та різночитань), необхідним є використання перекладів. Проте треба обов'язково зважати на те, що цей переклад повинен бути офіційно визнаний відповідною течією, інакше посилання на текст може бути спростовано як неавторитетне для представників цієї течії. За умов відсутності перекладу українською мовою (або мовою, якою йде навчання у школі) пряме цитування з особистим перекладом використовувати вкрай не рекомендується, адже навіть одне неуважне слово в релігійному середовищі може привнести до конотацій, про які автор не знав і не міг передбачити.

З огляду на вищезазначене, використання притч як основи для змістовного наповнення підручника виглядає ще більш актуальним та виваженим, адже в подібному тексті важливі не безпосередні слова, а образи та смисли історії в цілому, здебільшого зрозумілі навіть поза історико-культурним контекстом (наприклад, історія про тигрицю та Будду). Проте, звісно, лише притчі не можуть стати основою змістовного наповнення підручника. Вони можуть слугувати поясненням, поштовхом для роздумів, моделювання ситуацій тощо. Базовий зміст має бути поданий у вигляді загальної інформації, ключових моментів віровчень та практик, а також ключових визначень. Таким чином, зміст має слугувати смисловою основою для

практичних моральних навичок, які формуються не лише протягом уроку, але й передбачає суттєву роботу в позакласний час – з друзями, батьками, родичами, випадковими людьми. В цілому ж можна говорити про те, що «курс будується на індуктивній основі з залученням елементів дедуктивних розмірковувань. Теоретичний матеріал викладається на методах активного навчання: рольові ігри, аналіз ситуації, ігри-вправи, невербальні форми спілкування. Морально-етичні методи і закони формулюються у вигляді правил» [7], що є загальним для всіх курсів морально-духовного спрямування.

Необхідно також зважати на те, що зазначений цикл предметів за своєю суттю є інформативним, але має виконувати функції виховного. Таким чином, необхідним є використання інтерактивних та творчих завдань, при виконанні яких учень має взаємодіяти зі своїми однолітками, батьками та родичами, іншими людьми в цілому. Звісно, що при цьому окрім підручника має бути робочий зошит, що відображуватиме процес навчання, проте навіть за його відсутності методичне наповнення підручника варто спрямувати не просто на відтворення, а на практичне засвоєння пройденого матеріалу. Наприклад, при вивченні теми про поведінку в священних місцях можна запропонувати учням намалювати, як має виглядати людина, що йде до церкви, до мечеті, до синагоги, а потім разом з ними визначити, що є спільним, а що відмінним.

У цілому ж у викладі матеріалу рекомендовано особливу увагу приділяти тому, що в широкому сенсі слова називають «загальнолюдськими цінностями». Наприклад, шанобливе ставлення до священних для людини місць (належний одяг, тиха розмова або мовчання і т. д.), поважливе ставлення до старших (літніх) людей, схожа поведінка в сімейному колі на свята та у дні скорботи у представників різних релігійних традицій тощо. При цьому необхідно зважати на те, що переважна кількість найпоширеніших на сьогодні релігій є позаєтнічними, тобто практично будь-який новий знайомий може виявитися будь-ким за віросповіданням, тому неповажливе відношення до якоїсь течії та її представників в цілому може завадити потенційно можливій дружбі чи співпраці (підтвердити та закріпити моральну основу допоможе історія про доброго самаритянина).

Також при навчання необхідно звернути увагу учнів на те, що сюжети (а отже, вчинки, тобто етичні дії головних персонажів) значної кількості шедеврів світового мистецтва містять у своїй основі релігійні притчі або настанови. Для розвитку цього аспекту варто запропонувати на сторінках підручника маловідомі репродукції картин з неявно релігійним сюжетом (наприклад, «Притча про загублену драхму» Рембрандта), запропонувати учням пояснити, що зображено, які події могли цьому передувати та чому вчить це зображення. Після цього необхідно навести оригінальний (за можливості) текст, що є основою для цього твору.

Та навіть за дотримання всіх вищезазначених рекомендацій залишається найбільша проблема предметів духовно-морального спрямування: як пояснити існування інших релігій та релігійних течій (а особливо – конфесій), якщо кожна з них претендує на володіння істиною. Для того, щоб не спровокувати появу внутрішньокolleктивних або внутрішньородинних конфліктів, вчитель має, перш за все, залишатися на основах наукового світогляду. При цьому йдеться про те, що має бути пояснено та аргументовано, чому дотримуватися тих чи інших етичних норм – це необхідність, а не давати оцінку, які з них істинні, а які – хибні. Ми можемо дослідити форми прояву релігійної віри у вчинках та повсякденні людини, проте ми не маємо права оцінювати їх як істину або хибу, хоча повинні вказати на неприйнятність тих чи інших норм за умов сучасності, і пояснити, чому. Світоглядно – це найскладніше у змісті підручника, саме тому академізм є основою методології, що дозволяє зняти суттєву частину викладених вище застережень.

Також важливо кілька разів у викладі матеріалу зазначити, що релігійна традиція може мати суперечливі норми або приклади (наприклад, учні вже можуть знати про те, що княгиня

Ольга є святою в православній традиції, але вона жорстоко помстилася за смерть свого чоловіка, що суперечить християнській нормі про прощення та смиренність), проте це не означає, що вони хибні, а вказує на необхідність врахування контексту. Необхідно звертати увагу на те, що більшість текстів є не прямими, а образними, символічними, тому людина могла помилитися у самотійному осягненні; міг не зберегтися першопочатковий варіант, а наступний містив помилки і доповнення, що потім виявилися суперечливими з попередніми, проте актуальними для часу їх написання; складності у перекладі призвели до багатозначних трактувань (наприклад, сучасна настанова «заруби це собі на носу» при прямому тлумаченні звучить надзвичайно жорстоко та незрозуміло, проте у суті своїй є фразеологізмом, що не має розумітися дослівно).

Таким чином, підручники з предметів духовно-морального спрямування мають відповідати кільком вимогам. Звісно, перш за все це стосується понятійного апарату – автор, а надалі – і вчитель, який використовуватиме такий підручник, має чітко усвідомлювати місце релігії та цих уроків в загальношкільній та суспільній перспективі. Саме тому більш важливим є використовувати базову методологію академічного релігієзнавства, яка дозволяє уникнути міжконфесійних конфліктів, адже не претендує на беззаперечну апіорну істину. Це тягне за собою необхідність «свідомо наголошувати на тому факті, що висловлювання «всі релігії однакові» не відповідає істині. Але виявлення характерних рис християнства та підкреслення їх цінності для особистості та суспільства має відбуватися в атмосфері толерантності та терпимості до інших релігій. Курс «Основи християнської культури» викладається не тому, що християнство є істинною релігією, якій держава чи ВУЗ надають перевагу. Цей курс викладається в світських закладах освіти тому, що християнський світогляд і християнська культура справили визначальний вплив на формування національної свідомості українського народу, і цей позитивний вплив має відчуватися і в майбутньому» [9].

Наступним етапом має стати формування текстуального наповнення самого підручника. І тут дієвими залишаються рекомендації щодо всіх курсів духовно-морального спрямування – «Методологічним підґрунтям є системно-діяльнісний та особистісно орієнтований підходи до побудови навчального курсу духовно-морального спрямування. Під діяльнісним підходом мається на увазі активне, дієве засвоєння учнями знань з реальним формуванням власного свідомого ставлення до життя, високого рівня саморозвитку, моральної, соціальної та психічної зрілості. Особистісно орієнтований підхід визнає дитину як найвищу цінність навчально-виховного процесу, яка користується своїми громадянськими правами і свідомо приймає суспільні обов'язки. У педагогічному сенсі цей підхід передбачає розуміння, прийняття, визнання дитини як вільної та відповідальної особистості» [7].

Таким чином, узагальнивши методологічні складнощі у написанні підручників з предметів духовно-морального спрямування, проаналізувавши існуючі приклади, можна зробити висновок про те, що створення методично виваженого підручника має відповідати наступним вимогам, реалізованим у текстовій та позатекстовій частинах підручника:

- основний інформаційний зміст має ґрунтуватися на науковому підході до вивчення релігій;
- термінологічно виважений виклад, нейтральні та несуперечливі дефініції основних понять;
- цитування священних текстів за виданнями, що є офіційно визнаними представниками відповідних релігій;
- суттєва частина виховного та навчального матеріалу має базуватися на притчах;
- якомога ширше застосування інтерактивних методик, особливо в позакласній роботі (співпраця з родичами, друзями тощо);
- ілюстративний матеріал повинен бути широко включений у навчальний процес;

- уникати оціночних суджень щодо істинності чи хибності тих чи інших поглядів, за необхідності використовувати лише прийнятність чи неприйнятність їх в сучасних умовах;
- при наявності суперечливих норм звертати увагу на контекст;
- цінності мають вивчатися не з позицій релігійної людини, а з точки зору їх прийнятності та значущості для суспільного розвитку та особистісного становлення;
- не можна насаджувати етичні принципи безапеляційно, шляхом неспростованих тверджень авторитету (віри в тому числі), особистісний підхід має враховувати право дитини на сприйняття чи не сприйняття запропонованих поглядів;
- залучення основ критичного мислення дозволить сформулювати ставлення до цінностей не лише як до настанови, але й як до раціонально обґрунтованого та внутрішньо сприйнятого знання людства.

Використані джерела

1. Джарвис Д. Религия и религиоведение в государственных средних школах: современные подходы / Журнал «Религия и право», 2003, № 1. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.mhs548.ru/2/10/page6.php>.
2. Киселев О. С. К вопросу о типологии и классификации Веры Бахаи / О. С. Киселев // Релігієзнавчі нариси, № 2, 2011. – С. 37-39.
3. Козырев Ф. 2.2. Феноменологическое религиозное образование и «обучение у религии» // Ф. Козырев. Неконфессиональное религиозное образование в зарубежной школе : диссертация... д-ра пед. наук : 13.00.01 Санкт-Петербург, 2006. - 412 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://allydota.ru/item/items10018.html>.
4. Концептуальні засади вивчення предметів духовно-морального спрямування в загальноосвітніх навчальних закладах [Електронний ресурс] // [Режим доступу] http://www.zipro.net.ua/index.php?page_id=552.
5. Любимова О.Е., Козырев Ф.Н., Кучурин В.В. Духовно-нравственные беседы. Часть 1. Евангельские притчи: учебник-тетрадь / Под ред. Ф.Н. Козырева. - СПб., 2011. - 112 с.
6. Релігійна і світська освіта в Україні: проблема співіснування / Матеріали Міжнародної молодіжної літньої школи. – К., 2006. – 80 с.
7. Степкова Л. І. Методичні рекомендації щодо вивчення курсу морально-етичного спрямування «Етика» у 2009-2010 навчальному році [Електронний ресурс] // Режим доступу: http://ukrintschool.org.ua/fileadmin/user_upload/documents/etika/Metodichni_rekomendaciji_etika_5_kl.doc.
8. Сухомлинська О. Про «Християнську етику» без ілюзій. Держава, суспільство, освіта повинні визначитися: чого вони хочуть, запроваджуючи такі курси [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://www.day.kiev.ua/182365/>
9. Чорноморець Ю. Викладання «Основ християнської культури» в світських вузах: новий методологічний підхід. [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://religions.unian.net/ukr/detail/2519>.
10. Apple W. M. Patriotism, religion, and the struggle over knowledge in school [Electronic resource]. <http://erx.sagepub.com/content/17/3/385.full.pdf>
11. Hjelms T. To Study or not to study religion and Society. The Institutionalization, Fragmentation and Marginalization of Sociology of Religion in Finland [Electronic resource]. <http://asj.sagepub.com/content/51/2/91.full.pdf>.
12. Schreiner P. Religious Education in Europe [Electronic resource]. <http://resources.eun.org/etwinning/europa2.pdf>.

The article is about the methodological issues of creation textbooks on the subjects of religion education, there are overviews of main problems and ways of their overcome.

Key words: religious ethic, the parables, methodology, school, textbook.

УДК 316.614.034:044.738.5

Кудашкіна О. З.

РОЛЬ ТА ФУНКЦІЇ СОЦІАЛЬНОГО ЕТАПУ ПРОГРАМИ КІБЕРСОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ

Статтю присвячено актуальній проблемі взаємодії молоді у віртуальному просторі. Вони є описом одного з етапів програми кіберсоціалізації студентів. Автором стверджується, що впровадження у виховний процес ВНЗ нових інтерактивних форм стимулює процес кіберсоціалізації.

Ключові слова: кіберсоціалізація, соціальна активність, кіберпростір, кібержиттєдіяльність, веб-квест, тренінг.

Становлення та розвиток нового суспільства відбувається завдяки виявам соціальної активності молоді. Природним середовищем, де вони проявляють її, виступає кіберпростір Інтернет середовища, який має більш могутній вплив на особистість у даний момент розвитку суспільства, ніж освітньо-виховна установа. Тому, стає актуальним спільне творче освоєння кіберпростору Інтернет-середовища, де учасники освітньо-виховного процесу поєднуються в єдину структуру, яка має властивості функціонального орієнтованого виховного простору й дозволяє здійснити оптимальні виховні механізми для кожної соціально активної особистості. Прагнення використовувати Інтернет середовище у виховному просторі на даний момент обумовлене соціальними, педагогічними й технологічними причинами. По-перше, інформатизація суспільства передбачена законодавством України; по-друге, педагогічні причини обумовлені появою кіберпростору, котре має потужний вплив, що соціалізує; по-третє, інформаційно-комунікаційні технології дозволяють студентам виконувати активну інформаційну діяльність.

В арсеналі психолого-педагогічних досліджень, що стосуються питання впливу нового простору Інтернет на особистість уже існує достатня кількість закордонних і вітчизняних праць, які можуть бути використані як науковий фундамент сучасної проблеми дослідження. Однак, більша частина питань процесу кіберсоціалізації перебуває на початковій стадії розробки. Значний внесок у розв'язання даного питання й розробку терміна кіберсоціалізації в аспекті соціальної педагогіки й соціальної психології ввів у науковий обіг в 2005 році к.п.н., доцент, член-кореспондент Міжнародної академії наук педагогічної освіти В.А. Плешаков [2, с. 34]. Проблеми соціалізації в Інтернет-середовищі також розглядають С.В. Бондаренко, А.В. Чистяков, А.Б. Скуратов, М.А. Данилова; регуляцію соціальних відносин у кіберпросторі досліджує В.В. Жилкин; формування інформаційної культури розглядають Н.І. Гендина, О.Ю. Піддубна; особливості віртуального простору виділили сучасні філософи Л.А. Микешина й М.Ю. Опенков, Дж. Сулер, Дж. Болтер, Р. Култер і т.д.; вплив кіберпростору на особистість та на людську діяльність у цілому вивчає група вчених МДУ на чолі з Войскунським А.Є., Смісловою О.В., Бабаєвою Ю.О.

Особливе значення для процесу кіберсоціалізації придбали завдання соціального етапу, які стимулювали розвиток особистості відповідно до інформаційної культури. Тому були обрані форми й методи, націлені на формування широти кругозору, кіберсвітогляду, соціальної активності, соціальної значимості індивідуальних норм поведінки, творчої активності й самореалізації в кіберпросторі.

Ціль статті полягає в описі основних форм процесу виховання соціального етапу програми кіберсоціалізації студентів технічних спеціальностей в освітньо-виховного просторі ВНЗ.

Специфіка нашої програми полягає в тому, що вона орієнтована на входження студентської молоді у відкритий інформаційний простір, тому реалізація програми припускає вибір тих заходів, які забезпечують із одного боку захист особистості від агресивного, антигуманного впливу кіберпростору, а з іншого боку – продуктивну й ефективну кібержиттєдіяльність, формуючи тим самим особистість кіберсоціально-орієнтовану, здатну до самовизначення й самореалізації в кіберпросторі, яка усвідомлює відповідальність, перед собою й перед іншими. Дана програма припускає формування активної громадянської позиції як у реальному, так і віртуальному просторі, ціннісної свідомості й системи базових цінностей особистості, етико-правове виховання, соціокультурне виховання.

До пріоритетних напрямків виховної роботи, які відповідають програмі реалізації умов кіберсоціалізації студентів технічних спеціальностей в освітньо-виховному просторі ВНЗ ми відносимо: громадянське *виховання*, спрямоване на формування громадянина, особистості, патріота; *духовно-моральне виховання*, яке націлено на використання методів, що апелюють не тільки до мислення, але й до емоційного світу людини – проблемні ситуації, що створюють, ціннісний вибір, діалог й дискусії, які забезпечують духовно-моральне сприйняття явищ кібержиттєдіяльності й інформаційної культури, актуалізують емоційну пам'ять і повторне відчуття, розбудовують здатність до співпереживання, створюють умови для рефлексії своїх внутрішніх станів; *етико-правове виховання*, яке припускає формування етики глобального інформаційного простору, яка націлена на культурне й безпечне використання ресурсів Інтернет, засвоєння правил поведінки гарного тону взаємодії, правил інформаційної поведінки в кіберпросторі, норм користування мережею; *соціокультурне виховання*, спрямоване на створення умов для розвитку естетичних, комунікативних, організаторських, екологічних, економічних, гендерних, моральних і інших соціальних здатностей у кіберпросторі.

Орієнтуючись на результати аналізу реальної практики кіберсоціальних відносин студентів [1, с. 208], ми можемо сказати про відсутність навичок у студентів соціального захисту від негативного впливу кіберпростору Інтернет-середовища, низької сформованості інформаційної поведінки й інформаційної культури. Соціальний етап, розробленої нами програми, був спрямований на збереження й розвиток мотивації до успішної інформаційної діяльності в кіберпросторі й включав наступні завдання: формування навичок роботи з інформацією; формування соціально-значимих якостей особистості таких як соціальна активність, соціальна стійкість, спрямованість на самореалізацію й толерантність; створення сприятливих умов для активної творчої діяльності.

Досвід роботи багатьох педагогів показує, що для розв'язку цих завдань найбільш ефективний метод проектів, що припускає використання активних форм у позаурочній діяльності. На даний момент, одним з перспективних напрямків формування інформаційних і комунікаційних компетенцій є технологія освітніх веб-квестів (Web Quest).

Робота студентів у форматі веб-квеста різноманітний виховний процес, робить його живим і цікавим. Веб-квест – це сайт у мережі Інтернет, з яким працюють студенти, виконуючи те або інше завдання. Причина використання нами веб-квестів обумовлена максимальною інтеграцією Інтернету в освітньо-виховний процес ВНЗ. Вони охоплюють окрему тематику, яка вирішує актуальні виховні проблеми нашого дослідження.

Для забезпечення особистісного росту й удосконалювання системи взаємодії з кіберсоціальним оточенням ми вибрали використання методу тренінгу в нашому дослідженні як високо ефективний інструмент розвитку й досягнення змін.

Ефективність процесу кіберсоціалізації студентів технічних спеціальностей у режимі тренінгу забезпечувалася дотриманням специфічних умов: психологічних і дидактичних.

До психологічних умов належать: наявність суб'єкт-суб'єктних відносин між усіма учасниками тренінгу; вивчення й облік психологічних механізмів групової діяльності; формування атмосфери психологічного комфорту.

До дидактичних умов тренінгу відносяться: наявність особливої методики проведення тренінгових занять; спрямованість його змісту на осмислення учасниками актуальних проблем інформаційного суспільства; різноманітність методів, засобів і прийомів, необхідних для розв'язання актуальних на цьому етапі виховання завдань; спрямованість змісту тренінгових програм, орієнтована на аналіз і рішення проблемних ситуацій; відповідність змісту, обсягу й динаміки тренінгового процесу, психологічній природі осмислення позиції особистості в кіберпросторі, коли в процесі цілеспрямованого тренінгового навчання в учасників заняття поступово формується система особливих поглядів на явища віртуальної реальності, виробляються способи взаємодії в конкретній проблемній ситуації з позиції ціннісного відношення до людини; стійка позитивна мотивація учасників занять, спрямована на дослідження й формування своєї позиції в кіберпросторі, розширення й поглиблення професійного ресурсу особистості.

При відборі змісту тренінгу враховувалося кілька істотних моментів. Насамперед, те, що специфіка інформаційної діяльності в кіберпросторі визначає особливості розумової діяльності користувача: тому доцільно розглядати особливості змісту тренінгового методу навчання на матеріалі тренінгів, які орієнтовані на формування індивідуального інтелектуального стилю з одного боку, з іншого боку, на матеріалі комунікативних тренінгів.

Програма реалізації умов кіберсоціалізації припускала 4 тренінги на такі теми: «Ефективне управління часом у кіберпросторі»; «Успішна інформаційна діяльність у кіберпросторі»; «Безпека в мережі Інтернет»; «Комунікація або спілкування?».

Кожний тренінг вирішував певний коло завдань: придбання учасниками навичок і освоєння технологій, що дозволяють планувати й контролювати свій час у кіберпросторі, виявлення типових поглиначів часу в кібержиттєдіяльності, вироблення особистого підходу в боротьбі з поглиначами часу, формування цілісного й індивідуального підходу до керування часом (*«Ефективне управління часом у кіберпросторі»*); показати цілісну й системну уяву про інформаційну діяльність у кіберпросторі, підвищити ціннісно-мотиваційну готовності до інформаційної взаємодії в кіберпросторі, формувати навички використання можливостей кіберпростору у своїх цілях, позиціювання спілкування в Інтернеті як ефективний інструмент для активізації ресурсів людини, для особистісного росту й позбавлення комплексів, для розвитку творчого початку, і для бізнесу (*«Успішна інформаційна діяльність у кіберпросторі»*); допомогти визначити основні види небезпеки в кіберпросторі, сприяти формуванню навички правильного реагування на небезпеку, визначити культуру поведінки в Інтернеті, формувати поняття про принципи безпечної поведінки в мережі, формувати мотивацію до безпечного, ефективного використання кіберпростору Інтернет середовища (*«Безпека в мережі Інтернет»*); сприяти інтенсифікації позитивних міжособистісних відносин у сфері спілкування в кіберпросторі, звертаючи увагу на стилістичну організацію тексту, придбання навички фільтрації інформації, що надходить через кіберпростір, підвищення ефективності міжособистісної взаємодії через його практичне застосування, формування комунікативної культури особистості, формування навички відстоювання своєї точки зору в діалозі й публічному виступі на основі визнання різноманітності позиції й поважного відношення до цінностей інших людей, допомога учасникам тренінгу у вираженні себе індивідуальними засобами під час контакту з іншими користувачами (*«Комунікація або спілкування?»*).

Слід зазначити, що така форма як тренінг дозволила студентам навчитися правильно розуміти те, що відбувається між людьми в кіберпросторі, краще спілкуватися, обговорюючи

з іншими користувачами думки, почуття й вчинки, успішніше справлятися з проблемами, вирішувати конфлікти, долаючи й розкриваючи себе, здійснювати корекцію самооцінки.

Для більш усвідомленого й рефлексивного сприйняття інформації після тренінгів, нами був проведений конкурс «Створення кодексу інформаційної поведінки в кіберпросторі Інтернет-середовища». Необхідно відзначити студентську зацікавленість темою даного заходу, яка проявлялася у жвавому обговоренні зводу правил інформаційної поведінки в підготовчий період конкурсу. Ціль конкурсу полягала в напрямку особистісних здатностей, що дозволяють оптимально застосовувати дії відповідно до конкретних умов, що спонукують особистість до творчої діяльності, пошуку нових підходів, щодо створення правил у кіберпросторі, до саморозвитку й створення нових для даного суб'єкта предметів інформаційної культури. Результати творчої активності студентів були представлені різними мультимедійними проектами: презентацією в програмі Power Point, відео-репортаж, фото-слайдшоу, які відбивали не тільки поінформованість в актуальному питанні правил поведінки в кіберпросторі, але й комп'ютерну грамотність студентів.

Наступною формою, яка використовувалась в програмі реалізації умов процесу кіберсоціалізації студентів технічних спеціальностей, є художній фільм як ефективний засіб особистісного розвитку студента у вищій школі. Результатом цього процесу є емоційно-ціннісна спрямованість студента на творчу самореалізацію в інформаційному просторі, показником сформованості якої є сукупність комунікативних, інтелектуальних, художньо-естетичних можливостей; пізнавальних, художньо-естетичних потреб, ділових мотивів у студента; наявність у нього суб'єктного відношення до дійсності, розвиненого емоційного інтелекту й об'єктивної картини кіберпростору у свідомості.

Цілеспрямовано «відкриваючи» художній фільм для освоєння, стимулюючи й направляючи духовну й інтелектуальну активність по аналізуванню, інтерпретації змісту фільму, ми можемо сприяти формуванню таких індивідуально-значеннєвих відносин, при наявності яких мотив, ціль одного суб'єкта (героя кінострічки) може здобувати для іншого суб'єкта особистісний зміст. Таким чином, моральні й духовні переконання героїв фільмів набувають особистісного сенсу для глядачів, лягають в основу їх ціннісної системи. У силу своїх найбільш характерних особливостей кіно сприяє «імпринтингу кінообразу» (Ю.М. Лотман) у нашу свідомість і впливає на формування професійної картини світу студента, її розширення й об'єктивний характер. [3].

Відомо, що фільм можна використовувати для аналізу вчинків людей, розкриття їх підсвідомості й формування здатності ефективно взаємодіяти з реальністю. Сінемалогія А. Менегетті використовує кіно для підведення людини до внутрішньої кризи, вона націлює на сприйняття певних ціннісних послань, щоб закласти основу майбутнього вибору людини. [3]

Сказане, змушує вважати, що інтегрований у процес виховання, в умовах процесу кіберсоціалізації художній, фільм реалізує схований у ньому виховний потенціал, і може бути використаний як інтерпретаційний простір для роботи свідомості суб'єкта по виробленню власної думки, зміцненню потреби мати цю думку, використовувати його в кібержиттєдіяльності.

При виборі фільмів ми керувалися наступними зовнішніми критеріями: естетичними (відбиралися фільми, що відповідають категорії художньої цінності й інформаційній культурі); індивідуально-етичними (визначалися виховним потенціалом фільмів, можливістю використовувати їх з метою формування в студентів особистісних якостей); природним (відбір фільмів провадився з обліком психологічних і соціальних особливостей студентського віку); емоційним (оцінювався психологічний вплив на студентів, вираженням якого є породжувані фільмом емоції, урахуванням інтересу до кіберпростору й жанрові переваги студентів); термінологічним (оцінювалася термінологічна насиченість фільмів); актуальним (урахуванням відповідний тематичний зміст картини, що розширює кіберсвітогляд студентів, що служить позитивному розвитку особистості).

Незважаючи на відповідність фільмів зовнішнім критеріям, для нас є дуже важливим взяти до уваги внутрішні критерії, які відбивають показники якості художнього фільму, що визначають його сприйняття, особливості психофізіологічної дії на тих, хто виховується. Тому, необхідно відзначити, що ефективність художнього фільму, оцінювана по «зовнішніх» критеріях, залежить від його «внутрішніх» критеріїв.

Опираючись на дані сучасної педагогіки з питань ефективності використання художніх фільмів у виховному просторі, а також на результати, отримані в ході узагальнення й аналізу існуючого досвіду, ми виділили наступні правила організації їх споживання щодо нашого дослідження: фіксування уваги студентів на ідейно-моральній проблематиці фільму з метою формування в них відповідних понять, поглядів, уявлень щодо кіберпростору; аналіз складних ситуацій фільму, які ставлять студентів перед проблемою морального вибору й збагачують їхній життєвий кібердосвід; основний позитивний моральний заряд художнього фільму зосереджений у його героях. Вплив на студентів яскравою, гарною, глибоко моральною особистістю, створеною талановитим актором або акторкою, будить моральні й естетичні почуття студентів і, формує морально-ціннісну орієнтацію; зображення й осуд поведінки антигуманної й антигромадської спрямованості у фільмі направляє на формування в студента: правильної оцінки аморальної сутності даної спрямованості; уміння бачити її під будь-якою маскою; протиборчої особистої активної позиції стосовно антигуманного й антигромадського, як в інтелектуальній установці, так і в поведінці.

У ході експериментальної роботи були визначені основні форми предкомунікативної (підготовка до правильного сприйняття: проведення бесід, лекцій на матеріалі фільмів) і посткомунікативної (дискусії, анкетування, написання есе) роботи з художнім фільмом як засобом управління процесу кіберсоціалізації, а також позиція педагога, якою він повинен керуватися в роботі з конкретним фільмом, повинна бути виразною, широкою. Дана робота вимагає від нього інформаційної підготовленості, яка має на увазі інформаційну компетентність, педагогічної майстерності, комунікативності.

Таким чином, використання в роботі всіх вищевикладених вимог для успішної кіберсоціалізації студентів в освітньо-виховному просторі інтерактивними засобами Інтернету й інформаційно-комунікаційних технологій, сприяло формуванню соціальної активності вільної особистості студента, естетичної оцінки стосовно кіберпростору в цілому, що свідчить про ступінь задоволення соціальних потреб і розумінні розглянутих явищ, формування навички критичного мислення, профілактиці кіберадикції студентів.

Список використаних джерел

1. Кудашкина Е.З. Анализ реальной практики киберсоциальных отношений студентов в образовательно-воспитательном пространстве вуза. Актуальные вопросы, проблемы та перспективы развития гуманитаристики у сучасному інформаційному просторі: національний та інтернаціональний аспект: зб. Наукових праць (за матеріалами IV Міжнародної науково-практичної конференції від 30-31 травня 2012 року) /за заг. Ред. к. Філософ.н.Журби М.А.- Частина III. - Луганськ : вид-во СНУ ім. В.Даля, 2012. - 287 с.
2. Плешаков В.А. Киберсоциализация как инновационный социально-педагогический феномен //Преподаватель XXI век, 2009. - № 3. - С. 32 – 39.
3. Фрайфельд Е.Б. Художественный фильм как средство профессионально-личностного развития студентов при изучении иностранного языка в высшей школе. [Электронный ресурс]: автореф. дис. ... канд. пед. наук. /Фрайфельд Елена Борисовна. - Н.Новгород, 2006.,- Режим доступа: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00->

This article is devoted to the current problem of interrelation among the youth in the virtual space. Describing one of the students cybersocialization program stage is presented here. Author is stated that interactive forms implementation into the upbringing process stimulates cybersocialization process.

Key words: cybersocialization, social activity, cyberspace, cyberactivity, web quest, training.

УДК 37.013(477) "18-19"

Кучинська І. О.

ЛОГІКО-СТРУКТУРНА МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ІДЕЙ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ У ВІТЧИЗНЯНІЙ СУСПІЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ

У статті робиться спроба побудови та висвітлення логіко-структурної моделі розвитку ідей громадянського виховання у вітчизняній суспільно-педагогічній думці

Ключові слова: становлення, розвиток, ідеї, громадянське виховання.

Сьогодні громадянське виховання набуває особливої актуальності у зв'язку з формуванням в Україні правової держави й демократичного суспільства. Досягнути цієї мети можна лише за умови становлення і розвитку соціальних суб'єктів, здатних ефективно функціонувати й взаємодіяти в межах нових суспільних структур.

Теоретичне розроблення основних положень громадянського виховання стало основоположним у вітчизняній суспільно-педагогічній думці. Водночас, слід наголосити, що без усвідомлення провідних ідей, аналізу позитивних і негативних тенденцій розвитку громадянського виховання неможливе розуміння сутності цього процесу, причин деструктивності у сфері нинішнього виховання, визначення стратегії його розвитку на перспективу. Використання у цьому зв'язку історичного досвіду вітчизняної педагогіки потребує знання її основних системоутворювальних теорій та концепцій.

Ретроспективний аналіз розвитку ідей громадянського виховання має прогностичне значення. Науковцям необхідно виявити, які виховні концепції минулого можуть бути використані за умови критичного переосмислення. Виявлення спадкоємності ідей та концептуальних положень, які стосуються розуміння суспільно-педагогічної думкою суттєвих сторін громадянського виховання, дає змогу визначити орієнтири його розвитку в сучасних умовах.

Проблема розвитку ідей громадянського виховання в Україні знайшла певне відображення у науковому доробку ряду вчених: К. Ушинського (автор педагогічної системи, в основу якої покладено принцип народності); М. Костомарова (поборник самостійності української нації й окремішності українського історичного процесу); М. Драгоманова (прихильник європеїзації української освітньої справи); М. Грушевського, В. Вінніченка, С. Русової, І. Огієнка, С. Сірополка (утверджувачі громадянських ідеалів у контексті прагнень державної незалежності); С. Ананьїна (дослідник різних педагогічних течій щодо громадянського виховання); О. Залужного (творець наукових основ розвитку колективу в процесі виховання громадянськості); В. Сухомлинського (ініціатор вивчення проблеми громадянського виховання з позиції гуманізму).

Висвітленню окремих питань громадянського виховання в історичному аспекті присвячено ряд сучасних наукових досліджень. Це, насамперед, дослідження історії становлення і розвитку громадянського виховання (Т. Завгородня, П. Ігнатенко, Л. Крицька, Н. Косарева, В. Поплужний, М. Рагозін, Б. Ступарик).

Мета статті – проаналізувати та висвітлити логіко-структурну модель розвитку ідей громадянського виховання у вітчизняній суспільно-педагогічній думці.

Інструментом аналізу розвитку ідей громадянського виховання, досягнення динамічності й повноти розкриття досліджуваної проблеми стала розроблена нами логіко-структурна модель, що містить такі взаємопов'язані складові:

- ретроспективно-концептуальний інваріант (періоди; особливості змісту навчальних програм, форм і методів навчально-виховного процесу; концептуальні уявлення громадянського виховання; причини становлення і розвитку ідей виховання громадянськості);
- процесуально-методичний інваріант (основні шляхи розвитку ідей громадянського виховання; форми, методи та засоби громадянського виховання);
- кінцевий результат – громадянська вихованість особистості.

Визначено такі періоди й етапи:

I період (1861-1900 рр.) – становлення ідей громадянського виховання у вітчизняній суспільно-педагогічній думці. Відмітною особливістю педагогіки цього періоду стає процес інтенсивного розвитку теорії виховання, в якій громадянські ідеї набувають актуального значення. Основними у цьому періоді були *суперечності*: між об'єктивною потребою розвитку ідей громадянського виховання й несприйняттям офіційною владою, при цьому, національних ціннісних орієнтирів; розбіжність у педагогічних поглядах на виховні ідеї громадянського становлення та усвідомлення необхідності кардинальних змін у аспекті виховної діяльності, критика консерватизму діяльності Міністерства народної освіти. Серед домінуючих *тенденцій* періоду: виховання законослухняних громадян.

II період (1900-1916 рр.) – осмислення етапності розвитку ідей громадянського виховання: формування правових основ мислення і культури поведінки учнівської молоді (1900-1908 рр.); утвердження національно-соціальних ідей громадянського розвитку учнів у виховній теорії (1909-1916 рр.). Основними у цьому періоді були *суперечності*: між активним розвитком правового виховання й відчутною його залежністю від ідейних виховних установок; між обґрунтованими у теорії виховання пріоритетними цінностями (правосвідомість, моральність, народність, патріотизм) та неоднозначно визначеними напрямками їх упровадження. Характерними *тенденціями* стали: зростання ролі приналежності до спільноти, що охоплює повагу до державних законів; посилення підготовки до захисту державницьких інтересів.

III період (1917-1920 рр.) – простеження динаміки розвитку ідей громадянського виховання в Україні. Період характеризується еволюцією громадянської ідеї, що проявилася у політичному ідеалі розбудови української незалежної держави. Основні *суперечності* цього періоду: між активним розвитком ідей громадянського виховання у контексті державотворчих устремлінь та недостатнім проміжком часу для повноцінної їх реалізації у процесі виховної діяльності. Домінуючими *тенденціями* стали: національно-патріотичне виховання; демократично орієнтований уклад життя шкіл.

IV період (1921-1933 рр.) – трансформаційна інтерпретація ідей громадянського виховання: інтенсивне впровадження у виховну теорію соціальних ідей формування громадянськості учнів (1921-1929 рр.); політико-ідеологічна стандартизація процесу виховання громадянськості дітей та молоді (1929-1933 рр.). Основними у цьому періоді були *суперечності*: між активним розвитком соціальної теорії виховання та її підпорядкуванням актуалізованим у суспільстві ідеологемам; між об'єктивною потребою громадянського формування особистості та частими політично зумовленими змінами виховних пріоритетів. Серед основних *тенденцій* цього періоду: організація колективної продуктивної праці та суспільно корисної діяльності в єдності з політичним інформуванням; організація учнівського самоврядування; висока активність діяльності дитячих та молодіжних громадських організацій; пріоритетність суспільно-політичної, просвітницько-пропагандистської ролі вчителя; ідеологізація виховної діяльності.

Вважаємо за необхідне констатувати, що основними *напрямами* розвитку ідей громадянського виховання були: патріотичний, національний, правовий та соціальний.

Розроблена нами логіко-структурна модель дає можливість висвітлити та проаналізувати розвиток ідей громадянського виховання у суспільно-педагогічній думці (рис. 1).



Рис. 1. Логіко-структурна модель розвитку ідей громадянського виховання у вітчизняній суспільно-педагогічній думці

Список використаних джерел

1. Ананьїн С. А. Історія педагогічних течій. Новітні педагогічні течії / С. А. Ананьїн. – Харків. – 1929. – С. 107–113.
2. Ващенко Г. Г. Виховний ідеал: підручник для педагогів, виховників, молоді та батьків. – 3-є вид / Г. Г. Ващенко. – Полтава, 1994. – т.1. – 190 с.
3. Введенский М. Школьный надзор, как средство к поднятию уровня нравственного воспитания / М. Введенский. – Житомир. 1885. – 23 с.
4. Винниченко В. Відродження нації: В 3 т. / В. Винниченко. – К. – 1990. – Т.1. – С. 61–73.
5. Грінченко Б. Якої нам треба школи / Б. Грінченко. – К., 1912. – С. 6.
6. Грушевський М. Початки громадянства. Генетична соціологія / М. Грушевський – Б.м., 1921. – 328с.
7. Драгоманов М. Чудацькі думки про українську національну справу/ М. Драгоманов. – Вибране. – К., – 1991. – С. 494.
8. Костомаров Н. И. Права ли наши обвинители / Н. И. Костомаров. – 1863. – С. 9–18.
9. Куліш П. О. Перегляд українських книжок / П. О. Куліш // Журнал “Основа”. – 1862. – № 1. – С. 57–64.
10. Кучинська І. О. Виховання громадянськості в Україні (друга половина XIX – XX ст.) : монографія / І. О. Кучинська. – Кам’янець-Подільський : Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2009. – 196 с.
11. Огієнко І. Українська культура / І. Огієнко. – Львів : Фенікс, 1992. – С. 12.
12. Русова С. Дещо з філософії виховання // Педагогічна спадщина Софії Русової і сучасна освіта / За ред. В. Слісаренко, О. Проскури. – К. : ІЗМН, 1998. – С. 128–140.
13. Ушинський К. Д. Про народність у громадському вихованні / К. Д. Ушинський // Журнал для виховання. – № 7, 8– 1857. – С. 99.

In the article the attempt of construction and illumination of model of development of ideas of civil education is done in a domestic publicly pedagogical idea

Key words: *becoming, development, ideas, civil education.*

УДК 316.77:37.0 11.3-052:37.018.51

Лопухівська А.В.

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ

Стаття присвячена проблемі розвитку комунікативної компетентності учнів сільської школи.

Ключові слова: *компетентність, комунікативна компетентність, сільська школа.*

Постановка проблеми. Соціальне замовлення суспільства вимагає переорієнтації освіти від знанневої парадигми до компетентнісної, у змісті якої на перше місце висувається сума якостей, які необхідні для розв’язання життєвих проблем. Забезпечуючи знаннями, школа має сприяти становленню соціально зрілої особистості, яка здатна самореалізуватися в умовах динамічного суспільства.

Потреба в компетентнісному підході виникла у зв’язку з необхідністю якісно змінити зміст освіти відповідно до сучасних світових стандартів, а також пов’язати знанневу сферу з її застосуванням на практиці. Компетентнісна освіта за своєю сутністю зорієнтована на практичні результати, досвід особистої діяльності, що зумовлює зміни в орієнтації навчання, яке спрямовується на розвиток конкретних цінностей і життєво необхідних знань і умінь учнів.

© Лопухівська А.В., 2013

При компетентнісному підході до освіти задовольняється потреба опанування не окремими знаннями, уміннями та навичками, а здатністю використовувати їх в різноманітних ситуаціях, досягаючи при цьому високого рівня особистісного розвитку. Відповідно, мета освіти співвідноситься з формуванням у школярів ключових компетентностей, які вони мають засвоїти. Водночас виникає необхідність розширення і поглиблення досвіду спілкування учнів, стосунків між учнями і вчителями, школою і родиною.

Сучасній сільській школі потрібна система навчання, яка забезпечувала б освітні потреби кожного учня, повною мірою враховувала його інтереси і можливості. Учням сільської школи слід допомагати безболісно входити в систему міжособистісних, групових, сімейних, суспільних стосунків. Вирішальне значення має ефективне врахування позитивних чинників сільського способу життя: збереження народної культури, традицій, мови; життя дитини в природному середовищі; традиційне залучення учнів до сільськогосподарської праці; відкритість життя школи для сільської громади.

Найбільша інвестиція, яку може зробити суспільство, громада в соціальний розвиток особистості, – це забезпечити соціальний захист дитини, зберегти сімейне середовище, підтримати родину в скрутний для неї час. Інтенсивна міграція, нормативно-правовий хаос, зменшення чисельності сільських дітей призводять до економічного та соціально-культурного занепаду сучасного села. Відтак необхідно розвивати в школярів емоційне ставлення до способів облаштування суспільного життя і до людини як безумовної цінності,

Очевидно, що в сучасних умовах техногенного розвитку суспільства парадоксальним є те, що, з одного боку, кількість контактів та їх вплив на формування особистості зростають за рахунок оволодіння опосередкованими зв'язками через засоби масової інформації, мистецтво тощо, а з іншого – ці контакти досить обмежені. Тому збільшується відчуження від суспільства в процесі індивідуалізації, відчуття відокремлення від інших. Але в результаті тривалої взаємодії з навколишнім спектром соціальних, економічних, ідеологічних відносин відбувається процес входження людини в суспільну систему.

З огляду на викладене, особливої уваги потребує проблема розвитку комунікативної компетентності учнів сільської школи. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю вирішення завдань, пов'язаних з розвитком культури спілкування особистості, яке є наслідком цього процесу. Специфіка формування комунікативної компетентності, її змістове наповнення залежить від віку дітей, навчального закладу, умов спілкування.

Як свідчать дослідження, саме компетентності є тими індикаторами, які дають змогу визначити готовність учня до життя, його подальшого розвитку. Формування компетентностей учнів зумовлене не тільки реалізацією відповідного оновлення змісту освіти, але й адекватними методами і технологіями навчання. Утім, зміст і методика викладання будь-якого предмета мають певні специфічні риси стосовно формування компетентностей учнів.

Формування комунікативної компетентності учнів сільської школи має свої особливості, зумовлені специфікою навчально-виховного процесу з урахуванням обмеженого соціально-культурного простору. Водночас сільська школа, незважаючи на існуючі протиріччя в суспільстві і в ній самій, залишається значним стимулом для розвитку життя в селі. До того ж, соціокультурне середовище зумовлює формування у школярів ключових компетентностей та компетенцій.

Слід зауважити, що досить активно досліджуються окремі аспекти проблеми формування в учнів ключових і предметних компетентностей. Так, теорію освітніх компетенцій і компетентностей у шкільній освіті України обґрунтовано в роботах Н.Бібік, С.Бондар, Л.Ващенко, І.Єрмакова, О.Савченко, С.Трубачевої та ін. Методичні аспекти проблеми розкриваються у працях науковців Т.Байбари, М.Вашуленка, І.Гудзик, Н.Коваль, К.Пономарьової. Загальний аналіз сутності поняття “компетентність”, порівняльну характеристику ключових компетентностей в європейських освітніх системах здійснили О.Локшина, О.Овчарук, О.Пометун.

Культурологічну концепцію змісту освіти з визначенням у ній ролі й місця ключових компетентностей розроблено російськими вченими В.Раєвським і А.Хуторським. Теорію ключових компетенцій у шкільній освіті висвітлено в працях М.Алексеева, І.Зимньої, Н.Кузьміної, А.Маркової, В.Серікова, С.Шишова. Професійну компетентність педагога досліджували Н.Жукова, Л.Лаптева, В. Слатьонін.

На думку вчених, ключова компетентність є об'єктивною категорією, яка фіксує суспільно визнаний комплекс певного рівня знань, умінь, навичок, ставлень тощо, які можна застосовувати в широкій сфері діяльності людини. Вона передбачає “засвоєння учнем не окремих непов'язаних один з одним елементів знань і вмінь, а оволодіння комплексною процедурою, в якій для кожного виділеного напряму її набуття є відповідна сукупність освітніх компонентів, що мають особистісно-діяльнісний характер” [5, с. 34]. Отже, однією із суттєвих ознак будь-якої компетентності, у тому числі й комунікативної, є особистісно-діялісна спрямованість.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про взаємозв'язок категорій компетентності та спілкування. Вчені К.Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, О.Бодальов, М.Каган, О.Леонт'єв, А.Мудрик вважають, що спілкування і є комунікативна діяльність. Водночас, на думку Г.Андреевої, Е.Короткова, В.Кричевського, спілкування – це особливий різновид комунікації. Відтак “спілкування – сукупність зв'язків і взаємодій людей, суспільств, суб'єктів (класів, груп, особливостей), у яких відбувається обмін інформацією, досвідом, уміннями, навичками та результатами діяльності” [1, с. 27].

Процесу спілкування як педагогічній проблемі надавали увагу Б.Ананьєв, Л.Виготський, В.Давидов, О.Леонт'єв, Б.Ломов, Л.Петровська, С.Руденський. Дослідження Н.Кузьміної, В.Мясищева, А.Петровської, В.Слатьоніна підтверджують, що комунікативні вміння формуються у процесі спілкування. Відтак вивченням рівнів формування комунікативних умінь займалися Г.Айзенк, С.Єлканов, Ю.Жуков, В.Мотирко, Л.Хрящова.

Водночас вчені Ю.Жуков, Л.Петровська, П.Растянніков ототожнюють поняття “комунікативна компетентність” та “компетентність у спілкуванні” і розглядають їх як здатність встановлювати та підтримувати необхідні контакти з людьми.

Мета статті – розглянути тенденції розвитку комунікативної компетентності учнів сільської школи.

Слід підкреслити, що обмежений і постійний склад учасників взаємодії в будь-якій діяльності призводить до стандартизації поведінки, звуження можливостей для спілкування учнів. З огляду на це, спілкування сільського школяра обмежене чисельністю населення, однак відрізняється детальним знанням оточення. Учні сільських шкіл з раннього віку мають можливість спілкуватися з природою, а завдяки цьому вчать бути більш самостійними, більш упевненими в собі.

Обмеженість сільського середовища, сфери соціальних стосунків учнів, одноманітність життя зумовлює вузькість і маловекторність зразків поведінки, під впливом яких розвивається дитина. Хоча сільському школяреві доступні засоби масової інформації, але позначається дефіцит спілкування, новітньої інформації, недоступність культурних осередків, характерних для міста. Тому у школярів більш повільний темп культурного розвитку, нижчий рівень розвитку комунікативних навичок і мовної культури. Саме нечисленність особистих контактів, соціальний контроль поведінки з боку односельців, перевага неформальних соціальних стосунків заважає учню адаптуватися в умовах зміни освітнього простору і певного соціального статусу у новому колективі.

Відтак зростає роль комунікативної компетентності та визначення особливостей її формування у сільського школяра, оскільки саме компетентності, на думку багатьох зарубіжних і вітчизняних експертів, є тими індикаторами, які дозволяють визначити готовність учня до життя, його подальшого розвитку. У розумінні зарубіжних учених компетентність пов'язується з певними навичками діяльності, передусім – професійної. Хоча в європейській науці склалося

й більш широке тлумачення цього терміну. Зокрема, експерти з освіти Ради Європи стверджують, що компетентності передбачають:

- спроможність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні й соціальні потреби;
- комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок.

Отже, експерти країн Європейського Союзу визначають поняття компетентності як здатності ефективно й творчо застосовувати знання та вміння в міжособистісних відносинах - ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми як в соціальному контексті, так і в професійних ситуаціях. Кожна компетентність побудована на поєднанні відповідних пізнавальних ставлень і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, всього того, що можна мобілізувати для активної дії.

Доречно також надати визначення компетентності, "як здатності приймати рішення й нести відповідальність за їх реалізацію в різних галузях людської діяльності. Поняття компетентності передбачає сукупність фізичних та інтелектуальних якостей людини і властивостей, необхідних людині для самостійного й ефективного виходу з різних життєвих ситуацій, щоб створити кращі умови для себе в конструктивній взаємодії з іншими" [3].

За різними джерелами, зокрема за документами Ради Європи, у працях І.Єрмакова, А.Хуторського визначено ключові компетентності, серед яких є комунікативна компетентність, оскільки вона багатofункціональна. У цьому контексті комунікативна компетентність розглядається як складова більш загальних особистісних утворень учнів. Вона передбачає здатність успішно взаємодіяти з іншими, співпрацювати і розв'язувати конфлікти.

Водночас до комунікативних особливостей особистості відносять: комунікативний потенціал, комунікативну компетентність, комунікативні здібності, комунікативні навички та вміння, стиль спілкування, мотиви та потреби у спілкуванні, комунікативні якості. Теоретичний аналіз комунікативних особливостей дає змогу визначити такі, що відображають спрямованість особистості на спілкування, наявність комунікативних знань, умінь, навичок, комунікативну культуру і забезпечують ефективність комунікативного процесу. Рівень потреби у спілкуванні виступає компонентом комунікативних особливостей особистості, визначаючи її комунікативну компетентність.

Слід підкреслити, що змістовими компонентами компетентності є складові відповідної компетенції, якою володіє учень. Складовими комунікативної компетентності особистості є поведінкові відношення, здатність до участі в комунікативних ситуаціях. Поведінкові відношення стосуються співробітництва учнів, спілкування між ними (здатність діяти без конфліктів, виявляти активність та ініціативу, встановлювати дружні стосунки).

Як зазначають вчені "комунікативна компетентність – це здатність людини брати на себе та виконувати різні соціальні ролі; уміння людини адаптуватися в різних ситуаціях, вільне володіння вербальними і невербальними засобами спілкування. Базовою основою формування комунікативної компетентності є також соціальний інтелект" [4, с. 41].

Отже, комунікативна компетентність означає сукупність комунікативних стратегій (мотиваційний компонент) і засобів (знань, умінь, навичок), які застосовуються в конкретній ситуації міжособистісного, групового спілкування з метою реалізації основних його функцій (повідомлення інформації, сприймання й оцінки, організації взаємодії та впливу), обумовлену попереднім досвідом взаємодії з іншими людьми; рівнем розвитку здібностей; індивідуальними рисами особистості.

З огляду на це, розвиток комунікативної компетентності є практичним аспектом проблеми встановлення взаєморозуміння між людьми. Як зазначають учені, "не навчивши спілкуванню та співпраці, ми не навчимо дітей учитися". Відтак, компетентність не є сумою знань, умінь і навичок, а передбачає здатність осмислено їх використовувати.

Водночас в процесі спілкування формуються уявлення особистості про себе, осмислення своїх вчинків та їх результатів. У контексті компетентнісного підходу спілкування реалізується в побудові стосунків з однолітками на основі певних етичних норм, які визначають вчинки

учнів. Саме у взаємодії відбувається усвідомлення учнем необхідності регуляції своєї поведінки, формується вміння захищати інтереси – власні та інших людей. З цією метою пропонується моделювання проблемних ситуацій, створення індивідуально-групових програм навчання спілкуванню, курсів за вибором, упровадження факультативів з культури спілкування.

Як наслідок, комунікативна компетентність передбачає здатність особистості спілкуватися, контактувати з іншими, для чого необхідний комплекс вербальних і невербальних умінь і навичок спілкування, адекватного сприйняття як дійсності, так і співрозмовника. Учень має вміння презентувати себе, написати лист, заяву, заповнити анкету, вести дискусію тощо. Для засвоєння комунікативної компетентності в навчальному процесі фіксується необхідна їй достатня кількість реальних об'єктів комунікації та способів роботи з ними для учня кожного ступеня навчання у рамках досліджуваного предмета чи освітньої галузі.

Відтак комунікативна компетентність характеризує здатність, готовність і культуру міжособистісного спілкування особистості в колективі. Ця динамічна структурована система характеризується певним змістом зв'язків між кожним вихованцем зокрема й колективом у цілому, виконує на кожному етапі розвитку школяра соціально-психологічні та педагогічні функції.

Особливістю середнього шкільного віку є наявність в учнів потреби у спілкуванні з дорослими й ровесниками, в спільній діяльності з ними. Як зазначають психологи, «підліток – «зачарована словом» особистість. Він починає цікавитися психологією, зростає його інтерес до інших людей, головне із самосвідомістю, що з'явилася, стає можливим і незмірно більш глибоке і широке розуміння інших людей» [2, с. 259].

Проте, соціальні умови, в яких перебуває учень сільської школи, не дають йому повною мірою задовольнити ці потреби. Батьки, через нагальні проблеми, пов'язані з умовами життя на селі, зайнятістю господарством, не в змозі в достатньому обсязі спілкуватися з дитиною. Водночас без успішної комунікації неможливе узгодження конкурентних інтересів, пошук компромісів.

Саме в умовах колективної взаємодії засвоюються норми соціального співжиття, набувається культура спілкування, формується соціальний досвід. Прищеплювання школярам культури спілкування виявляється не лише у використанні засобів мовленнєвого етикету, а й в умінні слухати партнера, надати можливість висловитись іншому, погоджувати свої репліки з висловлюванням співрозмовника, в умінні вступати в контакти, висловити критичне зауваження у такій формі, щоб нікого не образити.

Водночас комунікативні вміння необхідні для організації педагогічно доцільних взаємних стосунків із учасниками педагогічного процесу. Організація інформування учнів з питань спілкування сприяє ефективному засвоєнню знань, передбачає аналіз проблемних ситуацій, використання досвіду школярів.

Як наслідок, соціальний досвід набувається в процесі спільної діяльності та спілкування в певному соціокультурному середовищі. Перевага надається формуванню навичок практичної діяльності, розвитку в учнів критичного мислення, вміння працювати як індивідуально, так і спільно для вирішення поставленого завдання. Якщо робота ведеться безсистемно, має вигляд окремих заходів, вона не сприяє розвитку культури спілкуванню та соціальній активності учнів. Необхідно актуалізувати процес відбору таких форм і методів організації спілкування, які б забезпечили індивідуально-диференційовану роботу з учнями, враховувати соціальні чинники впливу на результативність суспільної діяльності в сільській школі, оскільки діти мають обмежену кількість суб'єктів спілкування.

З учнями середнього шкільного віку використовуються діалогічні методи навчання та виховання, а саме: дискусії, колективне обговорення проблеми, соціальні та політичні ігри, тренінги тощо. Підліткам більше до вподоби діяльність, яка дає їм можливість спілкуватись один з одним, адже для них головне – самоствердження, конкретна дія.

Однак підлітки, у яких простежується відсутність навичок у спілкуванні, не мають постійного кола спілкування. Вони неохоче налагоджують взаємостосунки з однолітками; встановлюють контакт із педагогами, але не завжди готові до взаємодії. Тому підлітки з відхиленнями у сфері спілкування потребують індивідуалізації соціально-педагогічної взаємодії.

Для набуття учнями соціального досвіду, уміння жити в суспільстві слід активніше залучати школярів до різних видів діяльності на основі діалогу, співпраці. Під час вибору видів діяльності одним із критеріїв має бути оптимальне сполучення суб'єктивного досвіду учнів і соціального способу поведінки, наявність внутрішньої мотивації.

Узагальнюючи викладене, підкреслимо, що комунікативна компетентність – це інтегрована характеристика особистості, що виконує функцію адаптації особистості в соціумі. Саме комунікативна компетентність забезпечує постійну взаємодію всіх учасників навчально-виховного процесу сільської школи, спрямованих на успішну реалізацію поставленої мети.

Список використаних джерел

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник. - К. : Академія, 2004. - 144 с.
2. Выготский Л.С. Психология подростка /собрание соч.Т.4. - М. : Педагогіка, 1982. - 397 с.
3. Енциклопедія освіти /Акад.пед.наук України; головний ред. В.Г.Кремень. - К.: Юрінком Інтер, 2008.-1040 с.
4. Емельянов Ю.Н.Активное соціально-психологическое обучение. - Л. : ЛГУ, 1989.- 278 с.
5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики /Під заг.ред.О.В.Овчарук. -К.: «КІ.С.», 2004.-112 с.

The article is devoted to the problem of development of communicative competence pupils of the country school.

Key words: *competence, communicative competence, of the country school.*

УДК 378.147

Опанасенко В. П.

РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ У СТРУКТУРІ АУДИТОРНИХ ЗАНЯТЬ ЗІ СПЕЦДИСЦИПЛІН

У статті висвітлюються різні підходи педагогів-дослідників до визначення рівнів сформованості дослідницьких умінь майбутніх фахівців у процесі їх фахової підготовки. Також наводяться дані констатуючого етапу експерименту, що відображають сучасний стан сформованості дослідницьких умінь у майбутніх інженерів-педагогів на початку вивчення дисциплін циклу практичної та професійної підготовки. У зв'язку з цим автор пропонує для підвищення рівня дослідницьких умінь студентів організувати навчальний процес на основі структурного алгоритму аудиторних занять, який заснований на двофазній моделі навчального дослідження. Запропонована модель розроблена відповідно до класифікації етапів навчального пізнання та рівнів сформованості дослідницьких умінь майбутніх інженерів-педагогів.

Ключові слова: дослідницька діяльність, модель навчального дослідження, рівні дослідницьких умінь, алгоритм аудиторних занять, наукове пізнання, дослідницькі уміння, інженер-педагог.

З метою організації дослідницької діяльності інженерів-педагогів викладачам фахових дисциплін слід враховувати, що до них приходять студенти з певними навичками дослідницької роботи. Вони набували їх під час вивчення дисциплін природничо-наукового циклу в процесі виконання практичних та індивідуальних завдань, творчих задач, лабораторних робіт тощо. У них вже є задатки наукової інтуїції, розвинена уява, логічне мислення, особистий досвід виконання індивідуальних завдань дослідницького спрямування.

Організуючи навчально-дослідницьку роботу відповідно до поетапності навчального процесу, викладач спецдисциплін повинен ставити за мету розширити та удосконалити знання та уміння студентів з організації наукового дослідження, ознайомити з методами їх проведення у своїй галузі науки, тим самим збагачуючи їх особистий досвід як майбутніх дослідників і створюючи умови для подальшого розвитку якостей особистості.

За традиційної системи навчання досягти вищезазначеної мети досить складно, оскільки найчастіше навчальне дослідження обмежене рамками одного практичного заняття чи лабораторного практикуму. Але найголовніше те, що через обмеження занять у часі, вони не можуть включати всі етапи наукового пізнання. Тому, на нашу думку, впровадження дослідницького підходу у навчальний процес потребує організації спеціальної системи аудиторних занять, які б повністю забезпечили можливість проходження студентом всіх етапів наукового пізнання та відображали рівні сформованості їх дослідницьких умінь.

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки існує декілька підходів до визначення рівнів сформованості дослідницьких умінь. Так, Г. Лаврентьев та П. Юцявичене [2, с. 58] виділяють наступні рівні: розуміння, догматичний, копіювальний, навчально-дослідницький, дослідницький.

Досліджуючи формування дослідницьких умінь у вчителів трудового навчання, О. Рогозіна у своїй роботі [6, с. 66], виділяє рівні їх сформованості, обравши за основу класифікації ступінь самостійності студентів під час здійснення дослідницької діяльності. Вона пропонує три рівні:

- алгоритмічний (характеризується повним контролем процесу дослідження студента викладачем, що відповідає низькому ступеню виявлення пізнавальної самостійності);
- частково-пошуковий (характеризується ознайомленням майбутніх фахівців з дослідницькими методами та технологіями під частковим керівництвом викладача);
- креативний (характеризується повною самостійністю дослідницької діяльності від керівництва викладача та володінням всіма методами наукового пізнання)

У основі наведених вище класифікацій, на думку дослідників, проблеми формування дослідницьких умінь, лежить концепція В. Беспалька [1, с. 34], яка відображає чотири рівні сформованості дослідницьких умінь, таких як:

- учнівський – характеризується розпізнаванням образу серед низки інших образів;
- алгоритмічний – характеризується здатністю відтворювати засвоєне;
- евристичний – характеризується виконанням професійних дій з частковим керівництвом викладача;
- творчий – характеризується здатністю виконувати дії самостійно, без втручання викладача.

В свою чергу, ми погоджуємося з В. Кулешовою, та вважаємо, що рівні сформованості дослідницьких умінь повинні відображати суб'єктивний досвід майбутніх фахівців у здійсненні їх професійної діяльності та особистісного розвитку. У зв'язку з цим, ми використовуємо у нашому дослідженні класифікацію, запропоновану В. Кулешовою [5, с. 72], враховуючи вміння, характерні тільки інженерній складовій фахової підготовки майбутніх інженерів-педагогів.

Таким чином, виділяємо такі рівні сформованості дослідницьких умінь:

- творчо-модернізуючий (до цього рівня відносимо наступні дослідницькі уміння: уміння планувати та обирати необхідну технологічну послідовність проведення експерименту; уміння прогнозувати технічний стан експериментального обладнання й кінцевий результат дослідження; уміння здійснювати самоконтроль та саморегуляцію дослідницької діяльності; уміння порівнювати та оцінювати результати досліджень, доводити та обґрунтовувати доцільність своїх рішень, робити висновки; уміння проводити апробацію результатів дослідження);
- інтегруючо-конструктивний (включає такі уміння, як: аналізувати, узагальнювати, класифікувати та систематизувати різноманітну інформацію (навчальний матеріал, інформацію в ході дослідження, результати дослідження), технологічні процеси та виділяти в них головне; уміння обирати методи математичного аналізу даних досліджень; уміння використовувати набуті професійні знання та уміння зі спецдисциплін відповідно до особливостей нових

- умов навчальної чи виробничої діяльності; уміння обирати необхідний матеріал, контрольно-вимірювальні прилади, інструмент та обладнання під час підготовки дослідження; уміння налаштовувати та працювати з контрольно-вимірювальними приладами та інструментами; уміння застосовувати необхідні математичні розрахунки);
- імітуючо-відтворюючий (включає: уміння висувати гіпотезу дослідження поставленої проблеми; уміння спостерігати за ходом експерименту; уміння визначати мету, завдання дослідження та протиріччя; уміння працювати з різноманітними джерелами інформації (навчальною, науково-методичною, технічною літературою, ресурсами Інтернету, експериментальними даними тощо); уміння доводити свої думки);
 - адаптивний (до цього рівня відносимо уміння підбирати інформацію заданої тематики та варіантів, запропонованих викладачем; уміння виконувати дії за поданим прикладом).

Такий підхід до класифікації рівнів сформованості дослідницьких умінь спонукає нас провести корегування системи аудиторних занять з урахуванням можливості проходження студентами всіх етапів наукового пізнання, що дасть змогу повноцінно використати дослідницький підхід у навчанні та дозволить студентам та викладачам повністю зануритись у дослідницьку діяльність під час навчального процесу.

Сутність проблеми полягає в тому, що всі етапи наукового пізнання адаптовані до структури одного лабораторного заняття та не враховують використання дослідницького підходу на інших формах аудиторної роботи студентів. Їх зміст не відображає взаємозв'язку між лекціями, практичними заняттями, семінарами та самим лабораторним експериментом. Втрачається послідовність у дослідницькій роботі студента, що обмежена рамками лабораторного практикуму. Це приводить до таких негативних наслідків, як зниження інтересу до навчально- та науково-дослідницької роботи, зниження навчальної активності і, як наслідок, формалізації виконання лабораторних досліджень, що приводить до зниження рівня сформованості дослідницьких умінь майбутніх фахівців.

У результаті проведеної діагностики рівня сформованості дослідницьких умінь серед студентів факультету механізації сільського господарства Миколаївського державного аграрного університету, Інституту механізації та електрифікації сільського господарства Кам'янець-Подільського аграрно-технічного університету та факультету технологічної і професійної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка респонденти розподілились таким чином:

- творчо-модернізуючий (3,6%);
- інтегруючо-конструктивний (25,4%);
- імітуючо-відтворюючий (50,7%);
- адаптивний (20,3%).

На нашу думку, це зумовлено рядом факторів, що супроводжують сучасну систему вищої освіти в Україні, але одними з важливих, поряд з рівнем матеріально-технічного оснащення та рівнем організації дослідницької діяльності, залишається інтерес та рівень мотивації до її здійснення.

Так, під час проведення анкетування нами було виявлено, що інтерес до навчальної та науково-дослідницької діяльності у майбутніх інженерів-педагогів, які навчаються на III-IV-му курсах, досить низький. Студенти не розглядають дослідницьку роботу як обов'язковий компонент своєї майбутньої професії, хоча переважна більшість розуміє її значення для свого професійного росту. Так, позитивне ставлення до дослідницької діяльності виказують – 36,9%, негативне – 32,6%, не можуть дати конкретної відповіді – 16,0% та 14,5% студентів відносяться байдуже. Але, необхідно зауважити, що 70% респондентів відмічають потрібність цього виду діяльності для більш глибокого засвоєння знань з фахових дисциплін та подальшого професійного розвитку. На нашу думку, це обумовлено низькою мотивацією студентів до дослідницької роботи, в результаті чого переважна більшість студентів надає перевагу пасивним видам навчальної діяльності, таким як, відвідування лекцій та їх конспектування – 54%. Необхідно також врахувати, що 63%

студентів взагалі мають хибні уявлення про навчально- та науково-дослідницьку діяльність у процесі навчання в вищому навчальному закладі. Це також впливає на формування неоднозначного ставлення їх до своєї майбутньої професії, що відображено у відповідях на питання: «Чи подобається Вам ваша майбутня професія?». На це питання 13,1% студентів відповіли негативно, 26,6% – «так, подобається», а 52,9% відмітили, що подобається тільки її інженерна складова фахової підготовки, 7,9% – відмітили, що подобається тільки її педагогічна складова.

На думку О. Рогозіної, у цьому випадку необхідно застосовувати системний підхід під час організації дослідницької діяльності студентів, що має охоплювати як аудиторні, так і позааудиторні форми навчання. Це реалізується через поєднання спеціально розроблених навчальних та наукових завдань на всіх етапах навчання [6, с. 75]. Поєднання аудиторної та позааудиторної дослідницьких робіт забезпечує можливість використання усіх засобів, форм та методів навчання для формування дослідницьких умінь у процесі вивчення всього курсу.

Для подолання цих недоліків, враховуючи особливості кредитно-модульної системи навчання, під час впровадження дослідницького підходу, необхідно провести відповідне структурування як змістових модулів, так і системи аудиторних занять, що входять до них. Враховуючи це, ми вбачаємо дещо інший структурний алгоритм аудиторних занять, заснований на двофазній моделі, розробленій відповідно до класифікації етапів навчального дослідження С. Гончарова (див. рис. 1.):

- перша фаза (фаза інформаційного пошуку та аналізу проблеми) містить такі етапи: визначення й формулювання проблеми, збір інформації та її аналіз, побудова гіпотези дослідження, проведення аналізу і синтезу інформації щодо обраної гіпотези;
- друга фаза (фаза проведення дослідження) складається з наступних етапів: розробка плану експерименту, проведення досліджень та експериментів, підготовка наукових повідомлень, перевірка нових гіпотез та формулювання відповідних висновків.

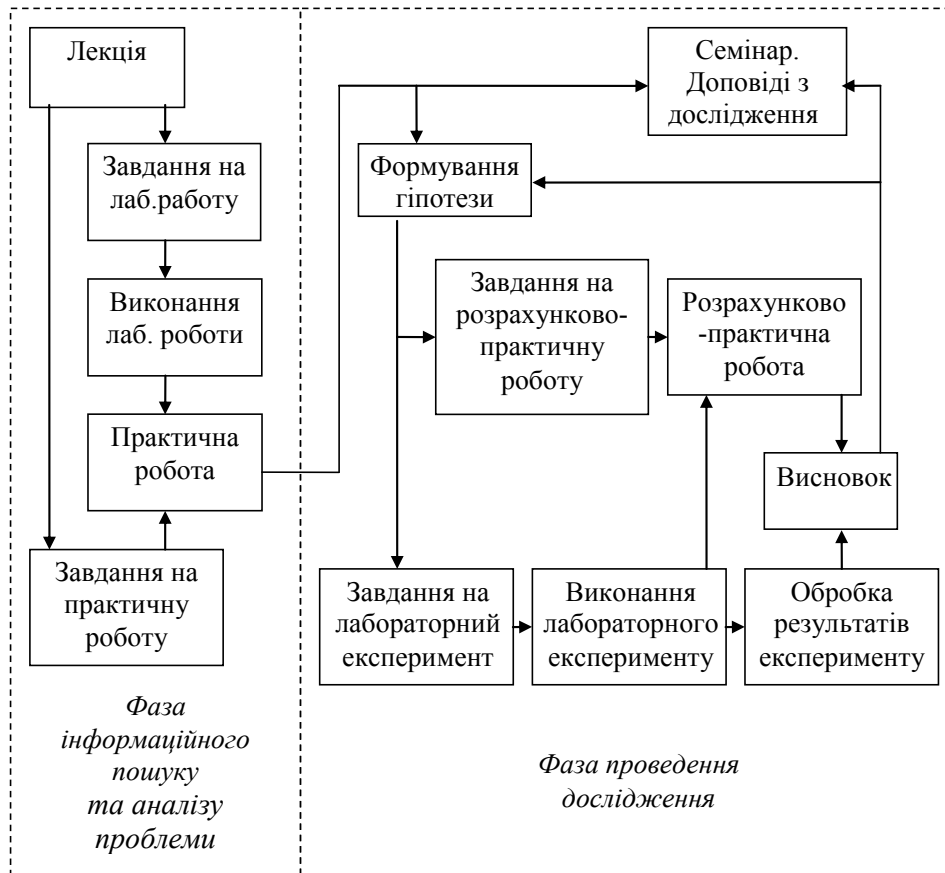


Рис. 1. Двофазна модель навчального дослідження

Фаза інформаційного пошуку охоплює систему аудиторних занять, що включає в себе лекцію, організовану на засадах дослідницького підходу, практичне і лабораторне заняття.

На лекційному занятті викладач концентрує увагу студентів на характерних особливостях процесу або об'єкта, що вивчається, підводить їх до формулювання проблеми (за умови, якщо у студентів наявні дослідницькі уміння, сформовані на достатньому та високому рівнях) або сам наголошує на ній (характерно для початкового етапу введення студентів в дослідницьку діяльність). Це спонукає до необхідності скоротити зміст навчального матеріалу і, як наслідок, винести його на самостійне опрацювання. Створення проблеми чи проблемної ситуації на лекції дає студенту можливість під час діалогу чи дискусії на евристичному рівні сформулювати гіпотезу щодо її вирішення. Далі навчальну інформацію з теми лекції студент доповнює самостійно з доступних йому джерел, щоб точніше створити теоретичне підґрунтя для вирішення поставленої перед ним проблеми.

Подальший пошук інформації з досліджуваної проблеми відбувається на лабораторному занятті. Лабораторне заняття проводиться за традиційною схемою, де студенти вивчають будову та принцип дії об'єкта, ведуть спостереження за ним та знімають експериментальні дані, доповнюючи отриманими знаннями теоретичну інформацію з проблеми.

Заключним етапом фази інформаційного пошуку виступає практичне заняття. У його процесі, відповідно до аналізу отриманої інформації з досліджуваної проблеми, студенти проводять бесіди та дискусії щодо її вирішення. На нашу думку, проходження студентом першої фази відповідає середньому рівню сформованості дослідницьких умінь. У цьому випадку під час формулювання студентами різноманітних припущень відбувається активізація мислення, що зумовлює визначення остаточного варіанту гіпотези та плану експерименту, які є початковим етапом фази проведення дослідження.

Далі гіпотеза експериментально перевіряється, підтверджується або спростовується за допомогою отриманих експериментальних даних другої фази. Для цього використовується комплекс, що складається з лабораторного експерименту та розрахунково-практичної роботи, що проводяться як у вигляді аудиторної (за наявності достатньої кількості годин), так і позааудиторної індивідуальної роботи. Остання може забезпечуватись за рахунок проведення віртуального експерименту на основі відповідних віртуальних лабораторій.

У цьому випадку лабораторний експеримент забезпечує отримання даних у відповідності до поставленої гіпотези, а їх математичний аналіз під час виконання розрахунково-практичної роботи підтверджує чи спростовує її. Відповідно до отриманих даних робиться висновок за результатами дослідження та готується доповідь на семінар, присвячений проблемі дослідження. Семінар проводиться в позаурочний час та є підсумком студентської дослідницької роботи з тематики змістового модуля. Доповідь на семінарському занятті є також своєрідним захистом змістового модуля курсу, а результати проведеного експерименту стають відправною точкою для наступних етапів дослідницької діяльності студентів: проходження практики, написання курсових та дипломних робіт, участь у наукових та конструкторських гуртках тощо. Проходження студентом другої фази сприяє формуванню дослідницьких умінь достатнього та високого рівня.

Запропонована нами модель має відповідати вимогам особистісно-орієнтованого навчання та індивідуального підходу, що забезпечить повноцінну можливість організувати навчально- та науково-дослідницьку діяльність студентів. Тому вона відображає рівні розвитку сформованих у студентів дослідницьких умінь, а саме:

- низький – відповідає адаптивному рівню (на цьому рівні сформованості дослідницьких умінь, студенти не здатні провести навчальний експеримент у першій та другій фазах навчального дослідження);

- середній – відповідає імітуючо-відтворюючому рівню (студент здатний провести навчальний експеримент під час першої та другої фаз навчального дослідження, але не може зробити висновки відповідно до отриманих експериментальних даних);
- достатній – відповідає інтегруючо-конструктивному рівню (студенти здатні поставити та провести навчальні експерименти першої та другої фаз та, на основі аналізу отриманих експериментальних даних, зробити відповідні висновки);
- високий – відповідає творчо-модернізуючому рівню (студенти цього рівня сформованості дослідницьких умінь здатні планувати та проводити всі види навчальних експериментів, аналізувати та систематизувати отримані дані, робити апробацію результатів дослідження, а також переносити отримані в ході дослідження знання на професійну діяльність).

Підсумовуючи вищезазначене, звертаємо увагу на те, що запропонований алгоритм цілком відповідає прийнятій структурі дослідницького підходу в навчанні [3, с. 74-78; 4, с.46].

Під час дослідницької діяльності студентів перехід від аналізу та синтезу навчальної інформації до абстрактного моделювання об'єкта чи процесу та до експериментальної перевірки гіпотези є дуже важливим, бо реалізує своєрідну циклічність наукового пізнання – «проблема – гіпотеза – експеримент – висновки – проблема». Таким чином, принцип зв'язку теорії з практикою та дотримання логіки наукового пізнання нами реалізуються через єдність лекційних, лабораторних, розрахунково-практичних та семінарських занять індивідуального характеру, що відображається у запропонованій моделі навчального дослідження (кожен етап проходження якого відповідає наступному рівню формування дослідницьких умінь). Додаткового дослідження потребує застосування різних методів навчання, наприклад, методу математичних гіпотез під час першої фази навчального дослідження.

Список використаних джерел

1. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем: Проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем/ В.Беспалько. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1997. – 304 с.
2. Гловин Н.М. Формування дослідницьких умінь з дисциплін природничо-математичного циклу в студентів агротехнічного інституту в процесі фахової підготовки: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04 / Гловин Надія Миронівна. – К., 2007. – 202 с.
3. Збірник основних нормативних актів про вищу освіту, наукову діяльність, підготовку та атестацію наукових кадрів. / за ред. проф. М.І. Панова. – Харків.: 2003. – 336с.
4. Крушельницька О. В. Методологія і організація наукових досліджень студентів: [навч. посібник] / Крушельницька О. В. – К.: Кондор, 2003р. – 193 с.
5. Кулешова В.В. Формування пошуково-дослідницьких умінь майбутніх інженерів-педагогів у процесі професійної підготовки: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04 / Вікторія Володимирівна Кулешова. – Харків., 2007. – 195 с.
6. Рогозіна О.В. Формування дослідницьких умінь майбутніх учителів трудового навчання: дис. ...канд. пед. наук : 13.00.02 / Рогозіна Ольга Василівна. – К., 2007. – 215 с.

The article reveals researching teachers' different approaches to determining the levels of research skills of future specialists in the process of their professional training. The data of the ascertaining stage experiment that reflect the current state of future engineering teachers' research skills formation at the beginning of their learning practical and professionally oriented subjects are given as well. In this regard in order to enhance students' level of the research skills the author suggests organizing educational process on a structural algorithm classes. It implies two-phase model of educational research which was developed in accordance with the classification of stages of cognitive knowledge and the levels of future engineering teachers' research skills formation.

Key words: *research activity, the model of educational research, the level of research skills, the algorithm of classes, scientific knowledge, research skills, an engineering teacher.*

УДК 355.233(470+571)

Романюк І. М.

ДОСВІД ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ВИХОВАННЯ У ЗБРОЙНИХ СИЛАХ РОСІЙСЬКОЇ ФЕДЕРАЦІЇ

Стаття присвячена розбудові та становленню системи виховної роботи та морально-психологічного забезпечення у Збройних Силах Російської Федерації та підготовки кадрів для органів з ідеологічної роботи Збройних Сил Російської Федерації.

Ключові слова: Збройні Сили Російської Федерації, виховна робота, морально-психологічне забезпечення, суспільно-державна підготовка.

Питання формування готовності військовослужбовців до виконання завдань в умовах підготовки та ведення збройної боротьби постає перед керівництвом практично всіх сучасних армій. Це здійснює керівництво армій провідних країн світу, зокрема НАТО, які довгі роки ведуть антитерористичні операції у низці країн світу, арміях країн Співдружності незалежних держав (СНД), Китаю, Ізраїлю, арабських країнах тощо.

Інтенсивно ці процеси відбуваються у арміях багатьох країн СНД, які не спроможні забезпечити внаслідок економічного занепаду належний соціальний пакет своїм військовослужбовцям та ґрунтовно вмотивувати своїх військовослужбовців для самовідданої військової праці. У цих країнах відслідковується наполегливий пошук компенсаторів у сфері ідеологічного, виховного, морального, соціального, психологічного впливів на свідомість та поведінку особового складу відповідних армій.

У Білорусі, Росії, Казахстані сформувалась така точка зору, що відбувся небезпечний процес девальвації духовних цінностей суспільства в цілому і окремої особи зокрема. Це послужило однією з причин включення задачі забезпечення духовної безпеки в число пріоритетних задач державної політики і військового будівництва у цих країнах. Для здійснення цієї діяльності розгорнута підготовка кадрів з виховання особового складу.

Метою статті ми обрали огляд процесів розбудови та становлення системи виховної роботи та морально-психологічного забезпечення у Збройних Силах Російської Федерації та підготовки кадрів для органів з виховної роботи та морально-психологічного забезпечення Збройних Сил Російської Федерації.

З точки зору російських фахівців, безпека Росії як формулювання адекватних відповідей на сучасні виклики економічних і культурно-історичних реалій глобального світу неможлива без Збройних Сил Російської Федерації (далі – ЗС РФ).

У сучасній Російській армії військовослужбовці, що проходять військову службу за призовом, складають велику частку підрозділів. Проте, призов в армію молодих людей залишається болючим процесом, не зважаючи на значні зусилля державної влади Російської Федерації. За даними соціологічних досліджень (19.02.2010 року), половина співгромадян Росії не схвалили б намір свого сина (брата, чоловіка або іншого родича) служити у Збройних Силах Російської Федерації. Більше того, чим молодше респонденти, тим більше серед них противників військової служби (55% 18 – 24 - річних юнаків) [1].

Подібний стан справ значною мірою пояснюється девальвацією духовних цінностей суспільства в цілому і окремої особи зокрема. Це послужило однією з причин включення задачі забезпечення духовної безпеки в число пріоритетних задач державної політики і військового будівництва і знайшло віддзеркалення в Стратегії національної безпеки Російської Федерації до 2020 р. (Указ Президента Російської Федерації від 12 травня 2009 р. № 537) [7].

Антиармійські настрої, песимізм відносно перспектив служби, несумлінне відношення до службових обов'язків потенційних захисників Вітчизни є наслідком педагогічних прорахунків на дослужбовому етапі становлення особи сучасних молодих людей Росії, долати які доводиться під час проходження ними служби в лавах армії, оскільки збройні сили вважаються дієвим інститутом соціалізації особистості.

З метою систематизації і структуризації роботи у вказаному напрямі була розроблена і затверджена (Наказ Міністра оборони Російської Федерації № 70 від 11.03.2004 р.) Концепція виховання військовослужбовців Збройних Сил Російської Федерації, що є системою поглядів, понять, ідей, цільових установок, пріоритетних напрямів, принципів, методів, форм і зв'язків між ними в сфері виховання військовослужбовців. Її головною задачею є визначення змісту, місця і ролі системи виховання військовослужбовців в здійсненні державної політики в сфері військового будівництва, в діяльності суб'єктів системи виховання військовослужбовців з підтримки високого рівня морально-психологічного стану і військової дисципліни особового складу, підвищенню престижу військової служби і авторитету збройних сил [5].

Концентрація уваги органів військового управління на виховній складовій підготовки і взаємодії з особовим складом всіх категорій, включаючи солдат, що проходять строкову військову службу, закономірна і виправдана: ефективне функціонування армії можливо, якщо воно мотивується ціннісними імперативами, що виявляються по своїй суті духовними [4].

Виховання військовослужбовців, що є пріоритетним напрямом службової діяльності посадовців збройних сил всіх ступенів, дозволяє вирішувати задачу морально-етичного і духовного становлення солдатів і офіцерів – формування духовної основи особистості, відсутність або недостатньо чітке визначення смислового змісту якої, приводить до зниження ступеня ефективності виконання Збройними Силами Російської Федерації своїх задач [3].

Методологічні і теоретичні основи виховного процесу в Збройних Силах Російської Федерації активно розглядаються через призму ідей: системного підходу (В. Г. Афанасьєв, В. С. Ільїн, В. В. Краєвський, В. І. Кремянський і ін.), діяльнісного підходу (А. Н. Леонтєв, А. В. Петровській, С. Л. Рубінштейн і ін.), аксіологічного підходу (теорія орієнтації особистості в світі цінностей: Е. П. Белозерцев, Е. В. Бондаревська, Н. М. Боритко, В. А. Караковський, М. С. Каган, В. В. Краєвський, Д. Г. Льовітес, В. М. Монахов, Л. І. Новікова, Л. П. Разбегаєва, А. М. Саранов, В. А. Сластенін, Г. І. Чижакова і ін.) і ін. підходів. Ідейно-філософською основою досліджень є роботи С. Н. Булгакова, Ф. М. Достоєвського, В. В. Зеньковського, І. А. Ільїна, Н. О. Лоського, Н. Е. Пестова, К. Д. Ушинського, П. А. Флоренського. Крім того, в основу закладені переконання сучасних авторів: Б. С. Братусь, Л. П. Буєвої, ігумена Георгія (Шестун), А. С. Макаренка, І. Я. Медведєвої, Ю. П. Михайлова, А. В. Мудріка, Н. Д. Никандрова, Б. В. Нічипорова, А. И. Осипова, А. С. Панаріна, Т. І. Петракової, С. А. Сластеніна, В. И. Слободчикова, В. І. Стражева, Л. В. Сурова, В. О. Сухомлинського, і ін.

У процесі виховання починає наполегливо використовуватися духовна психолого-педагогічна спадщина Православ'я. Вона розкривається через звернення до творінь Святителя Феофана Вишенського Затворника, Святого Праведного Іоанна Кронштадтського, повчанням Серафіма Саровського, Святителя Ігнатія Брянчанінова, ієромонаха Серафіма Роуза, митрополита Антонія Сурожського, священика Михайла Труханова, священика Іоанна Шаховського, митрополита Веніаміна Федченкова і ін.

Престижним військовим навчальним закладом, що спеціалізуються на підготовці вищезначених офіцерів-професіоналів, є Московський військовий університет Міністерства оборони Російської Федерації.

Військовий університет створений 6 лютого 1995 року на базі гуманітарної академії збройних сил і військової академії економіки, фінансів і права, за виконання указу Президента Російської Федерації від 20 липня 1994 року № 1523, наказу Міністра оборони Російської Федерації № 52 [2]. В даний час Військовий університет є багатопрофільним навчальним закладом, провідним навчально-методичним і науковим центром Збройних Сил Російської

Федерації, що готує підготовку офіцерських кадрів за гуманітарним, юридичним і філологічним напрямів. В університеті всі викладачі гуманітарних і соціально-економічних дисциплін пройшли перепідготовку в Інституті перепідготовки і підвищення кваліфікації при Московському державному університеті.

За даними Військового університету Збройних Сил Російської Федерації, продовж 90-х років ХХ-го та на початку ХХІ століття в Збройних Силах Російської Федерації склалась потужна за своєю ієрархічною будовою структура виховної роботи, відбудувався цілісний комплекс заходів, націлений на рішення учбових, службових і бойових задач, який кваліфікується як «виховна робота та морально-психологічне забезпечення військової діяльності». В його реалізації беруть участь багато посадовців військових частин (командири, начальники штабів, заступники командирів частин по виховній роботі, військові медики і ін.), проте центральна роль в цьому належить військовому вихователю – соціальному психологу. Вони за покликанням, за способом мислення, за профілем діяльності у армії Росії існують вже друге сторіччя. Проте лише в 1992 році з'явилася професія «соціальний психолог». Тоді в російській армії були введені посади психологів полків, а трохи пізніше – психологів батальйонів і Пунктів (Центрів) психологічної допомоги і реабілітації і, таким чином, позначилися контури цілісної виховної структури з потужним психологічним наповненням. За масштабами задач, за кількістю місць, призначених в штатних розкладах військових частин організаторів виховної роботи – соціальних психологів, соціологів, практичних психологів за своєю ієрархічною будовою ця структура в армії Росії була покинана стати потужною за всю її історію. Наприклад, в межах психологічної структури виховних органів було відкрито близько 2000 посад для військових практичних психологів.

За час свого існування виховна структура російської армії оформилася не тільки в конкретні структурні елементи, підрозділи, але і в цілісну «вертикаль», поповнилася професійними фахівцями, збагатилася в методичному і матеріально-технічно.

З 1994 року у Військовому університеті почата підготовка військових вихователів – організаторів виховної роботи – соціальних психологів, психологів та соціологів. Вона здійснюється відповідно до загальнодержавних освітніх стандартів вищої професійної освіти. Наприклад, за період діяльності психологічного факультету у війська випущено більше 1000 висококласних військових фахівців-психологів. Потреби військ у фахівцях виховної роботи, підготовка психологів для військ здійснюється також у військових навчальних закладах Збройних Сил Російської Федерації. Особливих вимог до осіб, що вступають до військових вузів, немає. Вони повинні успішно пройти професійний психологічний відбір (систему тестів), здати вступні екзамени з біології, історії, російської мови і літератури (письмово), фізичній культурі і бути фізично і психічно здоровими людьми. Критерії професійної непридатності закладені в структуру вступних випробувань [2].

Обов'язки військового вихователя – соціального психолога військової частини Збройних Сил Російської Федерації є складні і багатоманітні. В мирний час він покликаний вирішувати задачі по вивченню моральних та психологічних особливостей військовослужбовців, військових колективів, психологічно забезпечувати бойову готовність, бойову підготовку, бойове чергування, військову дисципліну у військовій частині, здійснювати профілактику негативних соціально-психологічних явищ у військових підрозділах, надавати допомогу військовослужбовцям за рішенням конфліктних проблем і ін. У військовий час він виступає безпосереднім організатором всієї системи морально-психологічного забезпечення бойових дій бригади (батальйону).

Брак кваліфікованих вихователів - соціальних психологів (випускників вищих військових навчальних закладів) у Збройних Силах Російської Федерації зумовив заповнення штатного дефіциту, по-перше, військовослужбовцями з числа командного і технічного складу без відповідної освіти, після проходження курсів підвищення кваліфікації у Військовому університеті і, по-друге, жінками з психологічною освітою, що призиваються на військову службу.

Останній спосіб насичення фахівцями-вихователями стає у російській армії все більш домінуючою тенденцією. У військових частинах налічується до 300 військовослужбовців - жінок, а в деяких військових округах вони складають 20-25% від загального числа військових психологів.

Одночасно у ряді цивільних вузів (наприклад, в Московському державному університеті імені М. В. Ломоносова, Московському психолого-педагогічному університеті і ще в 13 вузах) йде підготовка вихователів – соціальних психологів для збройних сил і психологів (офіцерів запасу) за спеціальними програмами.

Розуміння особливої значущості військового вихователя – соціального психолога як центральної фігури останнім часом все більш супроводжується і додатковими заходами по підвищенню психолого-педагогічної компетентності управлінських кадрів Збройних Сил Російської Федерації.

Збройні Сили Російської Федерації останніми десятиліттями брали участь у двох чеченських війнах та у осетино-грузинському збройному конфлікті. Тому військові вчені країни традиційно звертають багато уваги на забезпечення застосування військ у війнах і збройних конфліктах. Воно сформувалось та затвердилось як морально-психологічне забезпечення діяльності військ (сил) і є комплексом заходів щодо формування, підтримання та поновлення у особового складу психологічної стійкості та готовності виконати бойові завдання в будь-яких умовах, зниження психогенних втрат та збереження психічного здоров'я військовослужбовців.

Основними завданнями морально-психологічного забезпечення є аналіз, оцінка та прогнозування морально-психологічного стану особового складу та обстановки в інтересах морально-психологічного забезпечення у відповідних операційних зонах (районах), створення в них сприятливої суспільно-політичної та інформаційної обстановки; формування у особового складу свідомого ставлення до виконання свого обов'язку, високої бойової активності, спроможності витримувати нервово-психологічні навантаження і зберігати боєздатність в умовах дій психотравмуючих чинників; проведення психологічної підготовки, забезпечення психологічної стійкості та керованості військ; організація комплексного захисту психологічних (психофізіологічних) властивостей військовослужбовців, підтримування і своєчасне поновлення духовних і фізичних сил військовослужбовців, зниження психогенних втрат, реабілітація психотравмованих; захист особового складу військ (сил) та населення від негативного інформаційно-психологічного впливу противника [1].

З вересня 2002р. та по наш час у вищих військових навчальних закладах Росії почалася підготовка заступників командирів рот з виховної роботи з терміном навчання п'ять років. Необхідність цього викликана тим, що з 1991р. підготовка офіцерів з виховної роботи для ротної ланки не проводилася. Комплектування таких посад здійснювалось за рахунок офіцерів командного, командно-інженерного профілів. Однак даний принцип комплектування не спрацював повною мірою, бо збройні сили й без цього зазнали нестачу в командирах взводів та рот. Відпрацьоване питання з відновлення у Військовому університеті заочної підготовки офіцерів органів виховної роботи з вищою військовою освітою.

До головних завдань, які повинні вирішувати майбутні офіцери органів з виховної роботи, віднесені: організація виховної роботи у Збройних Силах на користь проведення державної політики в області оборони і безпеки; організація патріотичного виховання військовослужбовців, інформаційно-роз'яснювальної роботи в Збройних Силах щодо підвищення авторитету і престижу військової служби, збереженню і примноженню патріотичних традицій; організація суспільно-державної підготовки військовослужбовців і цивільного персоналу в Збройних Силах; вироблення і здійснення ефективних заходів щодо зміцнення авторитету командира; вироблення і здійснення заходів щодо зміцнення морально-психологічного стану і військової дисципліни серед військовослужбовців Збройних Сил; організація морально-психологічного забезпечення виконання бойових (навчально-бойових) завдань; планування і організація інформаційного забезпечення Збройних Сил Російської Федерації; організація психологічної роботи, здійснення в Збройних Силах заходів щодо психологічної допомоги,

підтримки і реабілітації військовослужбовців; вироблення пропозицій щодо забезпечення і реалізації соціальних прав і гарантій військовослужбовців, членів їх сімей і цивільного персоналу Збройних Сил, організація військово-соціальної роботи; облік, аналіз забезпеченості військ (сил) технічними засобами виховання і організація їх постачання; організація матеріально-технічного і фінансового забезпечення виховної роботи в Збройних Силах; загальне організаційно-методичне керівництво, управління і всебічне забезпечення діяльності засобів масової інформації Збройних Сил; забезпечення взаємодії Міноборони Росії з суспільними і релігійними об'єднаннями на користь патріотичного виховання військовослужбовців [3].

Крім завдань, покладених на офіцера-вихователя, він повинен виконувати й низку специфічних функцій: щодо напряму військовослужбовців – громадян Російської Федерації, що проходять військову службу за контрактом, на професійну перепідготовку по одній з цивільних спеціальностей; щодо запобігання самогубствам у військах і порушенням статутних правил взаємин між військовослужбовцями; щодо здійснення загального керівництва правовим навчанням в Збройних Силах; щодо здійснення загального керівництва музейною справою в Збройних Силах; щодо здійснення загального контролю за роботою в Збройних Силах із зверненнями громадян; щодо здійснення контролю за взаємодією посадових осіб військових частин з батьками військовослужбовців [6].

У процесі підготовки фахівців з виховання в Збройних Силах Російської Федерації багато уваги звертається на інформаційне забезпечення. Видано низку підручників, навчальних посібників тощо. В російській армії встановлено свято «День фахівця органів виховної роботи» 11 вересня. Він присвячений тим співробітникам російських збройних сил, які займаються виховною роботою з особовим складом. Свято «День фахівця органів виховної роботи» був встановлено за наказом заступника Міністра оборони Російської Федерації [4].

Отже, внаслідок проведеного дослідження визначено основні напрями підготовки фахівців з виховної роботи, морально-психологічного забезпечення у Збройних Силах Російської Федерації, зроблено огляд становлення органів виховної роботи у Збройних Силах Російської Федерації; проаналізовано зміст документів з питань організації і функціонування органів з виховної роботи. Отримані наукові результати дають підстави зробити такі **висновки**:

1. У Збройних Силах Російської Федерації визначено зміст, місце і роль системи виховання військовослужбовців у здійсненні державної політики в області військового будівництва, в діяльності суб'єктів системи виховання військовослужбовців щодо підтримки високого рівня морально-психологічного стану і військової дисципліни особового складу, підвищенню престижу військової служби і авторитету збройних сил.

2. Діяльність органів виховної роботи у Збройних Силах Російської Федерації спрямована на виховання патріотизму та професіоналізму військовослужбовців в умовах постійних контр-терористичних операцій на Північному Кавказі.

3. Ця діяльність має багато спільних рис з аналогічним періодом реформування органів з виховної і соціально-психологічної роботи органів виховної роботи ЗС Республіки Білорусь та ЗС України.

Список використаних джерел:

1. Арзамаскин Ю.Н., Бублик Л.А., Караяни А.Г., Черкасов А.В. Морально-психологическое обеспечение деятельности Вооруженных Сил Российской Федерации. – М.: ВУ, 1997. – Ч. 1,2.
2. Военный университет МО Российской Федерации. М. 2009. С. 47.
3. Инструкция по координации усилий и организации взаимодействия центров (пунктов) психологической помощи и реабилитации, комнат психологической разгрузки органов воспитательной работы и групп психического здоровья, кабинетов медико-психологической коррекции, подчиненных медицинской службе. М.1998.
4. Наставление по организации психологической подготовки военнослужащих в части. М. 1998.

5. Приказ Министра обороны Российской Федерации № 70 от 11 марта 2004 р. «Об органах по воспитательной работе Вооруженных сил Российской Федерации». Режим доступа: <http://bukvar.su/sociologija/page,5,72703.html>
6. Руководство по психологической работе в Вооруженных Силах РФ М.1997.
7. Указ Президента РФ от 12.05.2009 № 537. «О стратегии национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года». 12 мая 2009 года. Режим доступа: <http://www.infotecs.ru/laws/detail.php?ID=1649>

The article is sanctified to alteration and becoming of the system of educator work and morally psychological providing in the Armed Forces of Russian Federation and training of personnels for organs from ideological work of the Armed Forces of Russian Federation. Education of servicemen allows to decide the task of the mental and ethical and spiritual becoming of soldiers and officers - forming of spiritual basis of personality, absence or clear not enough determination of semantic maintenance of that, results in the decline of degree of efficiency of implementation the Armed Forces of Russian Federation of the tasks. The psychological providing of activity of troops(forces) is moral is the complex of measures on forming, maintenance and renewal at the personnel of psychological firmness and willingness to execute combat missions in any terms of situation, decline of psychogenic losses and maintenance of psychical health of servicemen.

Key words: *the Armed Forces of Russian Federation, educator work, morally psychological providing, publicly-state preparation.*

УДК 378.147:37.015.311

Ромащенко І. В.

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ВИРІШАЛЬНИЙ ФАКТОР ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

Стаття присвячена проблемам використання викладачами інноваційних технологій у навчальному процесі, критичного відбору навчального матеріалу, змісту завдань і вправ для занять. У статті обґрунтована необхідність вдумливого ставлення до використання інновацій як вирішального фактору досягнення результату освітнього процесу.

Ключові слова: *інноваційні технології, компетентність, науковий підхід, мета, навчання, проблема, педагогічний процес*

Процес європейської інтеграції вимагає постійного удосконалення методик навчання, цілеспрямованого відбору засобів організації навчального процесу, оптимізації шляхів формування конкурентоздатної особистості. Це, в свою чергу, потребує зміни освітньої парадигми, втілення нових підходів, використання існуючих та розробки сучасних інноваційних технологій. Вища освіта має відігравати вирішальне значення у формуванні професійної компетентності майбутніх фахівців, підвищенні їхнього рівня знань, максимальному розкритті потенціалу студентів з точки зору їх особистісного зростання відповідно до власного самоусвідомлення та самореалізації, задоволення потреб суспільства. Тобто, конкурентоздатний навчальний заклад має впроваджувати в навчальний процес синтез педагогічних технологій [2].

Грунтовні напрацювання класиків педагогіки А. Дістервега, К. Ушинського, Я. Коменського, Й. Песталоцці, М. Монтесорі, А. Макаренка, В. Сухомлинського є неоціненною спадщиною для сучасної педагогіки. Питання педагогічних технологій досліджувалося Л. Богомоловою, Є. Рогачовою, С. Мезенцевою, Н. Суховою, Н. Поповою, М. Плоховою, Л. Кирсановою, С. Шацьким, Ф. Фрадкіним та ін. Актуальні питання педагогічної майстерності

представлені в роботах В. Бабанського, В. Загвязинського, С. Сисоевої. Питання інноваційних технологій досліджували М. Алексюк, В. Беспалько, І. Богданова, М. Буланова-Топоркова, Л. Буркова, С. Вітвицька, І. Волков, І. Зязюн, М. Кларін, О.Пехота, Г. Селевко, В. Монахов, М.Чошанов та ін.

З огляду на стрімке підвищення вимог до викладання дисциплін у ВНЗ, спрямованість на кінцевий результат, навчання, постійною самоосвітою, викладачеві ВНЗ, особливо, педагогічного, необхідно мати глибокі знання широкого спектру сучасних інноваційних технологій та ефективних методик, мати високий рівень інноваційної культури. Оскільки співпраця викладача зі студентами вимагає належної змістової наповненості лекційних та практичних занять, зорієнтованості на новизну інформації та різноманітні види пошукової аналітичної, розвиваючої, творчої діяльності, викладач ВНЗ має бути висококваліфікованим, небайдужим до студента та до науково-дослідної діяльності.

Саме такий викладач ВНЗ здатний забезпечити зростаючі вимоги та потреби студентства до освітніх послуг, застосовувати більш гнучкі підходи до навчання в системі вищої освіти.

Сьогодні вимагається комплексний підхід до інноваційної стратегії вищого навчального закладу, головною метою якої є якісне оновлення всієї системи педагогічної діяльності [7].

Педагогічне нововведення (інновація) – цілеспрямована зміна, яка вносить у діяльність освітнього закладу нові, відносно стабільні елементи, які ефективно впливають на його розвиток та функціонування.

Науковці трактують інновацію як фундаментальний принцип і функцію системи навчання у вищій школі. В. Загвязинський [6] зазначає, що «інновація – це зміст і організація нового, тоді як нововведення – це лише організація нового. Під нововведенням розуміють явище, яке несе в собі сутність способу, методики, технології організації й змісту нового.

Як відзначає вчена В. Докучаєва у своїй монографії «Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі» [3], для суспільства, що трансформується, найбільш визначною прикметою є інноваційні процеси, які становлять собою цивілізований спосіб подолання численних кризових явищ у всіх сферах людського буття.

Інноваційний характер сучасної освіти дозволяє використовувати в навчальному процесі різні технологічні рішення, проте спільним чинником, що їх об'єднує, є знання. Сучасні інноваційні технології дозволяють створити оптимальні умови забезпечення навчального процесу та розв'язання задачі управління знаннями, як одного з головних системоутворюючих факторів сучасної освіти.

На думку І. Дичківської [4], інноваційні процеси у системі освіти засвідчують якісно новий етап взаємодії й розвитку науково-педагогічної та педагогічної творчості і процесів застосування її результатів. Характерною для нього є тенденція до ліквідації розриву між процесами створення педагогічних новацій і процесами їх сприйняття, адекватного оцінювання, освоєння і застосування, а також до подолання суперечності між стихійністю цих процесів і можливістю та необхідністю свідомого управління ними.

Педагогічна інноватика відповідно до особливостей інноваційних процесів охоплює такі теоретичні блоки понять і принципів: створення нового в системі освіти і педагогічної науки; сприйняття нового соціально-педагогічним співтовариством; застосування педагогічних новацій, а також систему рекомендацій для теоретиків і практиків щодо пізнання інноваційних освітніх процесів та управління ними [4].

Науковці О. Афанасьєва О. Жегус, Л. Попова, трактують інноваційну освіту як модель освіти, яка зорієнтована на розвиток творчих здібностей, сприяння посиленню мотивації здобувачів освіти, створення належних умов для оволодіння певної професії та розуміння необхідності навчання упродовж життя. І у цьому процесі особливе місце займає науково-методичне забезпечення навчального процесу [5].

На підставі аналізу наукових джерел, зазначимо, що інновації в освіті, традиційно поділяють на такі групи [4]:

1. Залежно від сфери застосування:

- інновації у змісті освіти (оновлення змісту навчальних програм, підручників, посібників тощо);
- інновації в технології навчання та виховання (оновлення методик викладання та взаємодії у виховному процесі);
- інновації в організації педагогічного процесу (оновлення форм і засобів здійснення навчально-виховного процесу);
- інновації в управлінні освітою (оновлення структури, організації і керівництва освітніми закладами);
- інновації в освітній екології (архітектурне планування освітніх закладів, використання будівельних матеріалів, інтер'єр приміщень тощо).

2. Залежно від масштабу перетворень:

- часткові (локальні, одиничні) нововведення, не пов'язані між собою;
- модульні нововведення (комплекс пов'язаних між собою часткових нововведень, що належать, наприклад, до однієї групи предметів, однієї вікової групи дітей тощо);
- системні нововведення (охоплюють весь навчально-виховний заклад). Вони передбачають перебудову всього закладу під певну ідею, концепцію або створення нового освітнього закладу на базі попереднього.

3. Залежно від інноваційного потенціалу:

- модифікаційні нововведення (пов'язані з удосконаленням, раціоналізацією, видозміною, модернізацією того, що має аналог або прототип).
- комбінаторні нововведення (передбачають нове конструктивне поєднання елементів раніше відомих методик, які в такому варіанті ще не використовувались). Вони є не будь-яким поєднанням, а саме конструктивним, тобто таким, за якого з'являються нові системні властивості і які породжують новий ефект;
- радикальні, або фундаментальні, глобальні, базові нововведення (вони, як правило, є відкриттями, найчастіше виникають у результаті творчої інтеграції і сприяють створенню принципово нових навчальних засобів).

4. Залежно від позиції щодо свого попередника:

- заміщуючі нововведення (їх запроваджують замість конкретного застарілого засобу). До них належать театральні, художні студії, спортивні секції, школи балету і танців тощо;
- скасовуючі нововведення (їхня сутність полягає у припиненні діяльності певних органів, об'єднання, в скасуванні форми роботи, програми без заміни їх іншими, якщо вони неперспективні з огляду на потреби розвитку навчального закладу або гальмують його);
- відкриваючі нововведення (передбачають освоєння нової програми, нового виду освітніх послуг, нової технології тощо). Наприклад, комп'ютеризація освітнього процесу, перехід до нових інформаційних технологій;
- ретровведення (освоєння в навчально-виховному закладі нового, яке існувало в педагогічній практиці раніше). Як правило, воно тривалий час не використовувалося, колись було відмінено помилково чи втратило свою актуальність у тодішніх умовах. Такими ретровведеннями можна вважати вивчення у сучасних школах історії різних релігій, запровадження курсів логіки, психології, риторики, давніх мов тощо.

5. Залежно від місця появи:

- нововведення в науці (оновлення педагогічної теорії);
- нововведення в практиці (оновлення педагогічної практики).

6. Залежно від часу появи:

- історичні нововведення (відродження історико-педагогічної спадщини в нових умовах);
- сучасні нововведення (інновації сьогодення).

7. Залежно від рівня очікування, прогнозування і планування:

- очікувані (планові) нововведення;
- неочікувані (незаплановані) нововведення.

8. Залежно від галузі педагогічного знання:

- виховні нововведення (у галузі виховання);
- дидактичні нововведення (у галузі навчання);
- історико-педагогічні нововведення (у галузі історії педагогіки) тощо.

На переконання І. Дичківської [4, с. 36], процеси створення, освоєння і застосування нововведень все більше поширюються у системі освіти і педагогічній науці. Конкретно-історична ситуація оновлення світу і суспільства, перебудови освіти зумовлює перманентність (франц. *permanenti* – постійний, неперервний) і націленість цих процесів на постійне сутнісне й цілісне оновлення педагогічної теорії і практики. У зв'язку з цим осмислення інноваційних освітніх процесів вимагає знання основних законів їх перебігу, принципів управління, структури та динаміки їх розвитку.

Варто наголосити, що у теорії педагогічної інноватики функціонують фундаментальні закони, знання яких дає змогу ефективно впроваджувати інновації у системі освіти і керувати ними. Закон – необхідне, істотне стійке відношення між природними і суспільними явищами, яке має властивість повторюватися. Закони педагогічної інноватики виражають зв'язок між поняттями цієї галузі знань, її складовими, властивостями понять, а також між властивостями всередині конкретного поняття:

- закон незворотної дестабілізації педагогічного інноваційного середовища;
- закон фінальної реалізації інноваційного процесу, який пов'язаний з тим, що будь-який життєздатний інноваційний процес в освітній структурі раніше чи пізніше, стихійно або свідомо буде реалізований;

Навіть ті інновації, які спочатку видаються безнадійними щодо оволодіння педагогічною спільнотою, а тим більше щодо їх впровадження, певний час проторюють собі дорогу і реалізуються (йдеться про життєздатні нововведення).

- закон стереотипізації педагогічних інновацій, який полягає в тому, що будь-яка педагогічна інновація має тенденцію перетворюватися з часом на стереотип мислення і практичної дії;
- закон циклічного повторення, зворотності педагогічних інновацій. Суть його зводиться до того, що в педагогіці, в системі освіти нерідко трапляється повторне відродження нововведення за нових умов. Звісно, цими законами не вичерпуються загальні та специфічні для педагогічної інноватики закономірності. Однак знання їх сприяє розумінню динаміки розвитку і протиріч інноваційних освітніх процесів, а також розкриттю принципів управління ними.

Основні принципи управління інноваційними освітніми процесами виражають те спільне в організації управління ними, що охоплює всі їх етапи та зумовлює їх успішність і ефективність:

- організованої інноваційної зміни станів системи освіти. Цей принцип орієнтує на необхідність свідомої діяльності під час переходу від одного стану системи освіти до іншого, досконалішого. Його застосування передбачає певну систему діяльності, яка охоплює етап підготовки до зміни стану системи освіти й етап реалізації цих змін;
- переходу від стихійних механізмів перебігу інноваційних процесів до свідомо керованих;
- інформаційної, матеріально-технічної, кадрової забезпеченості реалізації основних етапів інноваційних освітніх процесів, що передбачає обов'язкове інформаційне, матеріальне, кадрове забезпечення інноваційних процесів на кожному з основних етапів;
- прогнозування зворотних або незворотних структурних змін в інноваційному соціально-педагогічному середовищі; він враховує закон незворотної дестабілізації педагогічного інноваційного середовища, а також його цілісність та адаптаційні можливості; інноваційне середовище без таких можливостей не могло б існувати і під натиском педагогічних інновацій було б зруйноване;
- посилення стійкості інноваційних освітніх процесів. Суть його, виявляється в тому, що при переході від стихійних процесів до керованих повинна посилюватися і стійкість інноваційних процесів, їх здатність до своєрідного самозахисту, самоадаптації;

- прискорення розвитку інноваційних процесів у системі освіти. Дія цього принципу розкриває ефективність організації та механізми реалізації інноваційних процесів. Він означає прогресування інноваційних змін унаслідок їх раціональних запроваджень у практику освітніх закладів [4].

Інноваційні педагогічні процеси у вищій освіті України відбуваються достатньо високими темпами і спрямовані на повні або часткові зміни, що ведуть до модифікації мети, завдань, змісту, методів, форм навчання. Сучасні педагогічні інноваційні процеси у вищій освіті характеризуються активізацією структурних інновацій, вже не впровадженням, а розширенням сфери застосування інформаційних педагогічних технологій; персоніфікацією навчального процесу, його гуманізацією, спрямованою, перш за все, на підвищення якості освіти, розвиток творчих здібностей та нестандартного мислення студентів на основі новітніх технологій, які мають різне значення ефективності у навчальному процесі.

Інноваційне навчання – зорієнтована на динамічні зміни в навколишньому світі навчальна та освітня діяльність, яка ґрунтується на розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностей, високих соціально-адаптивних можливостей особистості [4]. Інноваційність є однією з домінуючих тенденцій розвитку людства. Педагогічна інноватика – вчення про створення, оцінювання, освоєння і використання педагогічних новацій [4]. Особливе значення феномен інновацій має для освіти та освітньої теорії і практики, в яких реалізуються програми підготовки не лише фахівців, а й громадян, вільних, мислячих індивідів, що необхідно для розбудови України [8]. Інноваційна діяльність у освітній сфері є принципово важливою відповіддю на виклики сучасності. Як соціальний інститут, орієнтований на майбутнє, сучасна освіта повинна бути інноваційною за визначенням. Імплементация освітніх інновацій є запорукою конкурентоспроможності національних проектів у майбутньому. Інновація повинна стати тією життєвою аурою, поза якою не може відбуватися життя українського суспільства [7]. Через освіту ми повинні підготувати інноваційну людину, яка здатна і бажає творити, сприймати зміни і нововведення, вважає В. Кремень [7].

Педагогічна інноватика полягає у постійному пошуку і впровадженні нових, максимально ефективних технологій навчання і виховання, результатом яких має бути формування високо адаптованої до змінних умов, активної, діяльної, творчої особистості, яка вміє аналізувати, долати будь-які труднощі.

У роботі [8] ми зазначаємо, що освітні інновації – це вперше створені, вдосконалені або застосовані освітні, дидактичні, виховні, управлінські системи, їх компоненти, що значно поліпшують результати освітньої діяльності. Структура інноваційної діяльності містить у собі, по - перше, розробку інновації – від появи ідеї до проведення апробації та експерименту і, по-друге, поширення інновації, тобто збереження і розповсюдження інформації про нову розробку вчених, підготовку працівників освіти до її застосування і подальшого використання. Упровадження освітніх інновацій – це система організаційних послідовних заходів, спрямованих на зміну змісту компонентів моделі навчального процесу з метою його вдосконалення або трансформування. У статті узагальнено уже існуючі пріоритетні освітні інновації ВНЗ :

- впровадження в навчальний процес модульного навчання та рейтингової системи контролю знань (кредитно - модульна система);
- система дистанційного навчання;
- комп'ютеризація бібліотеки з використанням програм електронного каталогу та створення фонду електронних навчальних та навчально-методичних матеріалів;
- електронна система управління діяльністю навчального закладу та навчальним процесом.

У навчальному процесі повинні використовуватись різноманітні інноваційні педагогічні методики, основою яких є інтерактивність та максимальна наближеність до реальної професійної діяльності майбутнього фахівця:

- імітаційні технології (ігрові та дискусійні форми організації);
- технологія «кейс-метод» (максимальна наближеність до реальності);

- методика відео тренінгу;
- комп'ютерне моделювання;
- інтерактивні технології;
- технології колективно-групового навчання;
- технології ситуативного моделювання;
- технології опрацювання дискусійних питань;
- проектна технологія;
- інформаційні технології;
- технології диференційованого навчання.

Основою інноваційної діяльності сучасного викладача є формування інноваційного програмного методичного комплексу з дисципліни. Поряд з програмним і змістовним забезпеченням дисципліни на перше місце виступає використання інформаційних засобів та їх дидактична властивість. Це передбачає наочне та образне подання інформації, створення відеотеки для ілюстрації інформаційного матеріалу: конспекти лекцій, електронних конспектів лекцій, які дозволяють об'єднати слайд-шоу текстового і графічного супроводження (фотознімки, діаграми, малюнки), з комп'ютерною анімацією тексту, показом документальних записів. На підставі проаналізованої наукової літератури, ми робимо висновок, що інновації самі по собі не виникають, вони є результатом наукових пошуків, передового педагогічного досвіду окремих викладачів і цілих колективів. Основу інноваційних процесів у освіті складають дві важливі проблеми педагогіки – проблема вивчення, узагальнення і поширення передового педагогічного досвіду та проблема впровадження досягнень психолого-педагогічної науки в практику [8].

Результативність інноваційної діяльності у галузі вищої освіти має розглядатися як функція оптимізації інноваційної культури та поведінки учасників освітнього процесу, зростання творчого потенціалу викладачів і студентів, їх готовності до сприйняття та використання інновацій, дотримання методологічних принципів та усунення психологічних бар'єрів у інноваційній діяльності.

Для інноваційної культури професорсько-викладацького складу найбільш значущими є такі характеристики: вміння знаходити підхід до студентів, легко налагоджувати спілкування, критичність та об'єктивність у самооцінках, високий рівень зацікавлення власною справою, наполегливість у досягненні власних цілей, високий рівень духовної культури, інтелігентність, порядність, тактовність у навчально-виховній діяльності.

Рівень інноваційної культури студентів визначається такими якісними характеристиками як високий інтелект, аналітичний склад розуму, підвищений інтерес до нового, невідомого, наполегливість у досягненні власних цілей, самостійність, незалежність, оригінальність суджень, терпимість та увага до думки інших, вміння передбачати та прогнозувати, викликати постійний інтерес до розширення професійного та культурного досвіду. На рівень інноваційної культури студентів впливають такі фактори як освіта, інтелект, інформаційна культура, креативність.

На наше переконання [8], інноваційна культура особистості виконує такі функції: мотиваційну, інформаційну, світоглядну, методологічну, регулятивну, креативну, інтеграційну, інтерактивну, оптимізаційну, прогностичну, ціннісно-нормативну, пізнавально-перетворюючу.

Отже, раціональне використання інноваційних технологій забезпечує формування пізнавальної самостійності студентів, розвиток їхнього логічного, раціонального, критичного і творчого мислення та навчальних здібностей [1]. Розвиток обдарованості студентів залежить від професійного рівня педагогів та використання ним креативних методів навчання. У практиці педагогічної діяльності слід використовувати нові технології навчання, які сприятимуть розвитку інтелектуальної, творчої, предметної або лідерської обдарованості студента. Викладач вищої школи має постійно і в системі збагачувати робочі навчальні програми, оновлювати й розширювати змістовну її складову, прагнути працювати диференційовано,

здійснювати індивідуальний підхід і широко використовувати індивідуальне консультування студентів, яке мотивує студента до самовдосконалення, стимулює його пізнавальні здібності та забезпечує реалізацію особистісних амбіцій.

Список використаних джерел

1. Буланова -Топоркова М.В. Педагогические технологии. Учебное пособие для студентов педагогических специальностей. / под ред. В. С. Кукушина. – Ростов н/ Д: Феникс, 2010.
2. Вища освіта України і Болонський процес: навч. посібник / за ред. В.Г. Кременя. Авторський колектив: М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко. – Тернопіль, - 2004. – 384 с.
3. Докучаєва В.В. Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному інноваційному просторі: Монографія. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 304 с.
4. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : Навчальний посібник. – К. : Академ-видав, 2004. – 352 с.
5. Жегус О.В. Інноваційна концепція сучасного науково-методичного забезпечення викладання маркетингу: зб. наук. праць за матеріалами наук.-практ. конф. 27 берез. 2009 р. / М-во освіти і науки України.– К. : Консорціум із удосконалення менеджмент освіти в Україні , 2009. – 138 с., С. 24 – 27.
6. Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпритация : Уч. пособие. – М.: Академия, 2004. – 192 с.
7. Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. Збірник наукових праць. Випуск 10./ під ред. В.М, Мадзігона. –К. : Інститут реклами, 2007. – 276 с.
8. Ромащенко І.В. Освітні інновації як основа формування професійної компетентності майбутніх маркетологів // Молодь і ринок. – 2009. – № 2(49). – С. 131-135.

The article focuses on the methodology of teaching students with using new technologies in studing process.

The methodology has been theoretically substantiated.

Key words: *innovation, technologies, competence, goals, creativeness, pedagogical process..*

УДК 37(09): 392.37-055.2

Сіренко М. В.

ІСТОРИЧНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНИХ ПІДХОДІВ ДО З'ЯСУВАННЯ СОЦІАЛЬНО- ТА КУЛЬТУРОТВОРЧИХ ФУНКЦІЙ МАТЕРИНСТВА

Стаття присвячена аналізу стану вивчення історичного розвитку педагогічних підходів до з'ясування соціально- та культуротворчих функцій материнства, визначено і охарактеризовано відношення до материнства в різні історичні періоди

Ключові слова: *материнство, соціальнотворчі функції, культуротворчі функції, історичний розвиток, педагогічний підхід.*

Материнство є однією з найбільш значущих, фундаментальних цінностей людини. Хвиля підвищеного інтересу до проблем материнства в сучасному соціально-гуманітарному, в тому числі, педагогічному знанні, багато в чому пояснюється розмиванням традиційного сприйняття жінки, її призначення і місця в культурі, що відбулося у ХХ столітті. Зростання теоретичного інтересу до феномену материнства визначається ще й тим, що втрачена змістовна

глибина в розумінні і сприйнятті материнства як цінності. Якісна зміна системи цінностей є однією з ознак кризи культури Новітнього часу. Для відновлення цінності материнства необхідно повернутися до витоків духовної та практичної культури, щоб, пройшовши знову весь шлях культурного осмислення материнства людством, знайти розуміння причин зміни його статусу і виявити його справжній стан і значення в культурі.

Тема материнства в останній час є об'єктом пильної уваги і вивчення багатьох наук: культурології, філософії історії, етнографії, педагогіки тощо.

Філософські аспекти даної теми представлені в роботах С. Аверинцева, І. Андрєєва, І. Бестужева-Лади, В. Бергум, С. Ваймана, І. Ільїна, М. Кагана, С. Климової, Ю. Лотмана, В. Раміх, О. Рябова. Автори розкривають метафізичні аспекти материнства, його глибинні філософсько-культурні смисли: материнство як форма виникнення Буття з Небуття, творче джерело людства, творіння особистості. Ці автори підкреслюють традиційні для жінки ролі на початковому етапі антропо-соціо-культурогенезу: продовжувачки роду, берегині вогнища, транслятора духовних цінностей.

Культурно-історичний аспект проблеми представлений у працях Ф. Арьеса, Е. Бадінтер, Л. Винничук, К. Естес, М. Мід, Н. Пушкарьової, Т. Рябової, С. Фатихова. Культурологами відзначається, що ставлення до материнства в процесі історичного розвитку людства змінювалося в залежності від уявлень про нього, що розповсюджені в даній конкретній культурі. У суспільній свідомості історично трансформувалися не тільки материнські установки, але і образ дитини. Відмова від материнства, нехтування дітьми та інші форми девіацій в материнській поведінці у тих чи інших формах завжди існували як виняток і супроводжувалися індивідуальним відчуттям провини, соціальним осудом або його відсутністю залежно від рівня культурного розвитку соціуму.

Останнім часом з'явилися і зовсім нові підходи до вивчення феномену материнства. Одним з них є гендерний підхід (К. Белогай, Л. Моз, В. Подосінов, О. Рябов), який характеризується розрізненням двох категорій: "стать" (або біологічна стать), як сукупність анатомо-біологічних особливостей чоловіка і жінки, і "гендер" (або соціальна стать), як сукупність уявлень про їх належні якості, систему культурних зразків, що регулюють соціальну поведінку чоловіків і жінок. В гендерній теорії материнство з'ясується як продукт розвитку соціуму. Прихильники гендерної концепції виключили тлумачення материнства як біологічного феномена, поставили знак питання поряд з визначенням "біосоціальний" і закликали своїх прихильників довести на конкретних фактах, що материнство, як, між іншим, і батьківство, – феномен суто соціальний. За словами Юлії Крістєвої, відомого сучасного філософа, прибічниця сучасного західного фемінізму, материнство – це якраз і є той "початок, в якому найбільш виразно видно зіткнення Природи та Культури, яке переходить у конфронтацію".

Особливим змістом і значенням характеризуються педагогічні підходи до з'ясування соціального та культурного смислу материнства та шляхів формування материнської діяльності як особливої сфери компетенції кожної молодої особистості.

Мета статті – розкрити педагогічні погляди щодо соціально- та культуротворчих функцій материнства в різні історичні періоди розвитку суспільства.

На шляху історичного руху від сприйняття жінки як біологічної істоти, яка лише народжує дітей, до визнання високого соціального статусу матері та величезної цінності материнства для суспільства, опрацьовані різноманітні наукові підходи, зокрема педагогічні.

Отже, в епоху класичної Античності, спрямованої на формування ідеальної людини як основи могутньої держави, місія матері безумовно є складовою загальної системи соціальних цінностей. Проте сама жінка представлялася істотою нижчої природи, спеціально призначеної до біологічного продовження роду. Доброчесність жінки древньогрецький філософ Платон (427 – 347 р.р. до н.е) вбачав в умілому розпорядженні будинком і в слухняності щодо чоловіка [10, с. 554]. Арістотель (384 – 322/323 рр. до н.е) назвав жінку союзницею в народженні дітей і в житті взагалі. Від неї вимагалось насамперед бути гарною господинею і покірною дружиною,

головне ж – беззастережно визнавати верховну владу чоловіка, який був за своєю природою вище [3, с. 25-30]. Таким чином, материнство набуло забарвлення природної необхідності, народження дитини осмислювалось як данина суспільству для його зміцнення. Материнство розглядалося як закономірна реалізація біологічного інстинкту, а також як “соціальне замовлення” і культурна традиція. Материнські почуття і турбота були суто індивідуальною справою жінки, суворо обмеженою традиціями “чоловічої” культури. Античність заклала моральні норми регуляції поведінки, але не торкнулася сфери материнства, оскільки материнство не було сферою чоловічої регуляції.

У середньовічній культурі материнство сприймається заперукою земного благополуччя і спасіння душі жінки, як природне ество дітородних властивостей жінки. Ідея гріховності тілесного начала відсувала реальне материнство від святості, тоді як на духовному рівні материнство прирівнюється до центрального в християнській вірі Богородичного догмату. Видатний діяч доби Середньовіччя – Аврелій Августин (354 – 430 р.р. н.е.) наділяє Моніку якостями Богородиці [1, с. 54]. Шанування Пресвятої Діви Марії сформувалося вже в IV столітті. Якості Богоматері переносяться і на жінку-матір, у результаті чого вона починає розглядатися як транслятор духовних цінностей, як земний посередник між Богом і дитиною. Таким чином, в середньовічній християнській думці материнство розглядається як шлях здобуття вищого сенсу буття для жінки і один із способів обоження людини взагалі.

В епоху Відродження функція продовження роду (материнство) уникає процесу знецінення в очах суспільства, однак турбота про дітей, материнська ласка і материнська любов самі по собі ніяк не виділялися, оскільки їх відносили до природної поведінки, яка сама собою є зрозумілою. Материнство було проявом матерії, фізіологічної сутності жінки, яке поза дітонародженням не мислилось. Труднощі, пов’язані з материнством, усвідомлювалися, приймалися як природні і закономірні. В обов’язки жінки входило ведення господарства і виховування дітей. Материнство було очевидною реальністю і соціальною цінністю поза часом. Італійський гуманіст Леон Батіста Альберті (1404 – 1472 р.р.) підтверджує цю ідею в трактаті “Про сім’ю”. Він пише, що діти в дитячому віці повинні знаходитися під наглядом матерів, “...Сей ранній вік нехай зовсім не знає рук батька, перебуваючи на руках матері” [9, с. 148]. Здатність до дітородіння, появу грудного молока в жінки, він вважає проявом розумності природи. Тому материнство набуває характеру інстинктивної поведінки, що приймається і підтримується суспільством.

Материнство, пов’язане з небезпекою і муками пологів та з труднощами виховання дітей, стає об’єктом роздумів гуманіста доби Відродження Еразма Роттердамського (1466 – 1536 р.р.). У трактаті “Про виховання дітей” Еразм Роттердамський висловлює ідею про необхідність материнського піклування як першої школи у справі виховання гідної людини. Материнська турбота у відношенні до дитини, на думку видатного філософа і педагога, повинна проявлятися як у допологовому (вагітність), так і в післяпологовому станах: “І ще навіть дитина не з’явилася на світ, а материнська турбота – на варті”. Тобто жінка повинна стежити не тільки за своїм раціоном але й за способом життя взагалі [9, с. 249]. Важливо відзначити, що сам акт народження для Еразма Роттердамського без подальшого виховання дитини робить жінку матір’ю лише наполовину. Таким чином, материнство за поглядом мислителя є поєднанням природних, соціальних і моральних форм діяльності. Проте в справі виховання мати грає саму незначну роль, а домінування батька є абсолютним.

Головною функцією жінки епохи Відродження є здатність керувати сім’єю. Обов’язком жінки є виношування та вигодовування дитини, догляд за нею, а також турбота про чоловіка. Але набагато більше значення надається веденню господарства. Материнство осмислюється вченими як природний стан жінки, біо-соціальна норма (поєднання фізіологічного і суспільного).

Якщо в попередні епохи культурні традиції століттями не змінювалися, то в Новий час уже впродовж життя одного покоління відбувалися істотні зміни в суспільстві і культурі в

цілому. Тема материнства теж набуває нових граней: вона стає об'єктом пильного вивчення педагогів, юристів, політичних діячів.

До жіночого питання звертається видатний британський філософ XVII ст. – Френсіс Бекон (1561 – 1626 р.р.). В інтерпретації Ф. Бекона, в жінці-матері переважає емоційне: “...Материнське почуття ніжніше і тонше” [4, с. 428]. Але разом з тим, серед виділених характеристик, притаманних матері: співчуття, жаль по відношенню до дітей, – переважають моральні якості. Філософ визначає значущу роль матері в суспільстві; а материнство не тільки як біологічну сутність жінки, але, перш за все, як явище духовне.

Зовсім інша інтерпретація материнства представлена в роботах англійського філософа-новатора XVII ст. Томаса Гоббса (1588 – 1679 р.р.). Цікавим є його роздуми про специфіку системи “мати-дитя”, оскільки у неї віддзеркалюється сутність материнства і ставлення суспільства до дітей. В інтерпретації Т. Гоббса, жінка в силу своїх природних дітородних здібностей набуває статусу матері як господиня своєї дитини. “Первісне панування над дітьми належить матері, і у людей, як і у інших тваринних істот, плід слідує за чревом”. Це природна приналежність, на думку мислителя, дає право жінці-матері або виховувати свою дитину, або позбавитися від неї, підкинувши дитя кому-небудь. Мислитель вважав, що жінка-мати має юридичні права на дитину як на частину власності: “Панування над дитиною належить тому, хто першим має над ним владу ...Той, хто тільки що народився, ...знаходиться під владою матері, ...і тому вона може на свій розсуд або виховувати його, або підкинути” [6, с. 366].

Також одним з перших, хто запропонував програму виховання дитини матір'ю з перших днів життя є видатний чеський педагог-гуманіст Ян Амос Коменський (1592 – 1670 р.р.). У праці “Материнська школа” він підкреслює, що “...ніяким чином не можна вибачити, якщо ...шляхетні та вельмишановні матері доручають своїх дітей негайно після народження безчесним, безбожним жінкам, а іноді навіть слабшого здоров'я, ніж самі, оскільки таким чином дорогоцінна дитина віддається в жертву ймовірній заразі, фізичній та духовній” [7, с 55]. Зауважимо, що за часів, коли писалися ці слова, традиції годувальництва та гувернерства набули поширення і необхідно було мати певну сміливість, щоб суперечити тогочасній традиції та суспільній думці. Педагог не залишив поза увагою той факт, що важливою є форма організації сімейного виховання з перших днів народження дитини, де головним вихователем виступає мати. Боротися з духовними негараздами можна в тому разі, коли формування дитини залежить від рівня розвитку особистості жінки взагалі та підготовленості до материнської ролі зокрема. Я. А. Коменський прокладав шлях до розуміння необхідності материнського виховання, наголошуючи при цьому на необхідності духовного розвитку жінки.

У XVIII столітті починає активно вивчатися питання про те, яке становище повинна займати жінка як у соціальних, так і в наукових прагненнях. Згадаємо погляди видатного французького мислителя Жана-Жака Руссо (1712 – 1778 р.р.). Він був першим, хто почав звертати увагу на початок кризи європейської культури, знаком якої стало для нього виродження материнства. Жінки “... перестали годувати своїх дітей, не хочуть їх народжувати...”. Ж.-Ж. Руссо зазначав, що “жінка створена для того, щоб подобатися чоловікові та бути покірною, вона повинна намагатися бути приємною чоловікові, а не кидати йому виклик”. Він зауважував, що слід обмежувати права жінки на особисту свободу, освіту. Презирливе висловлювання Ж.-Ж. Руссо “...Самець є самцем тільки в деякі хвилини, самка залишається самкою все життя...” [5, с. 185] підкреслює ставлення до жінки як до суто біологічної істоти та негативно відбивається на ідеях автора про можливості її соціального розвитку.

Незважаючи на такі переконання, Ж.-Ж. Руссо акцентував увагу на тому, що батьки народили дітей фізично, вони ж повинні народити їх ще і духовно. Він стверджував, що “нехай тільки жінки знову стануть матерями, а чоловіки скоро стануть батьками та чоловіками”. Тобто жінки виконуватимуть своє материнське призначення без допомоги годувальниць та вихователів. Але знову йдеться про призначення жінки бути тільки дружиною та матір'ю. Відмова від культури проходить крізь усі твори Ж.-Ж. Руссо. Дійсно, ми вбачаємо у його

концепції відмову від позитивного соціального впливу, який відбувається завдяки духовному та практичному розвитку суспільства, зокрема і культури материнства. Фактично, на наш погляд, він заперечував, що соціальне життя робить кожну людину особистістю. Не можна не зважати на значний жіночий соціальний потенціал, що поєднаний з потенціалом материнським. Але зростання самосвідомості жінок та їх прагнення до самореалізації в соціумі у добу Просвітництва вже визначилися як певні тенденції, і ніщо не здатне було зупинити рух до змін у їхньому соціальному становищі.

Очікуваною була публікація праць видатного швейцарського педагога Йогана Песталоцці (1746 – 1827 р.р.) “Як Гертруда навчає своїх дітей” та “Книги для матерів”. На противагу Ж.-Ж. Руссо, який стверджував, що дитину має виховувати фахівець на лоні природи, а не батьки, Й. Песталоцці твердить, що “перше навчання дитини ...завжди є справою почуття, справою серця, справою матері...”. Тому джерелом її морального та релігійного виховання є природні стосунки, що існують між матір’ю та її дитиною. Мати повинна бути й духовною матір’ю дитини [5, с. 201]. У такому твердженні відбивається необхідність виховання дитини в родині від самого народження для створення соціального індивіда, що передбачає також наявність власного соціального потенціалу матері для якісного виховання дитини.

Отже, педагоги вже побоювалися виходу жінок з-під тиску суто домашнього середовища та пропагували материнську роль на противагу самореалізації жінки як гідного члена соціуму. Вони не бачили ніякої можливості гармонійного поєднання цих двох жіночих ролей.

Процес засвоєння позитивних соціальних цінностей та їх подальше поширення матір’ю через своїх дітей порівнюють зі зведенням нової міцної будівлі. Тут справедливими є слова російського видатного хірурга, педагога Миколи Пирогова (1810 – 1881 р.р.): “Піклуючись про колиску людини, устанавлюючи ігри її з дитинства, навчаючи її вуста казати перші слова та перші молитви, жінки стають головними зодчими суспільства...”. Також М. Пирогов у статті “Питання життя” стверджував, що не слід навіть обґрунтовувати питання виховання та освіти жінок, оскільки воно постає само по собі, якщо ми маємо зростити людину самостійну, розумну, вольову з великим внутрішнім потенціалом [2, с. 456].

Російський педагог Костянтин Ушинський (1824 – 1871 р.р.) був першим з вітчизняних педагогів, хто практично обґрунтував необхідність вищої освіти для жінок. Педагог пропагував засвоєння нащадками соціальних цінностей заради гармонізації соціуму і подальшого впливу на формування суспільних цінностей. Він навчав цьому своїх вихованок (“смолянок”), які мали бути гідними матерями своїм дітям та передавати їм ці настанови. К. Ушинський був твердо переконаний, що кожна майбутня мати повинна добре знати рідну мову, володіти різноманітними знаннями про навколишні предмети і явища та елементарними уявленнями про педагогіку [12, с. 33]. Невипадково перша запропонована у Росії вища освіта для жінок була педагогічною, що також підтверджує зв’язок освіти жінки, а значить і підвищення її соціального статусу, з виконанням нею материнського призначення.

У ХІХ ст. багато видатних вітчизняних суспільних діячів, педагогів, психологів зверталися у своїх працях до вивчення проблем жіночої освіти та її впливу на реалізацію материнського призначення. Заслугове на увагу думка російського педагога, письменника, політичного діяча Михайла Михайлова (1829 – 1865 р.р.), який одним з перших усвідомив побоювання суспільства “відпустити жінку з дому”. У праці “Жінки, їх виховання та значення в родині та суспільстві” автор зазначав, що “не варто побоюватися, що при цілковитій свободі вибору жінка братиметься за те, що менш за все узгоджуватиметься з її природою, з материнськими обов’язками, які в певний час потребують... виключної її уваги” [2, с. 516]. Отже, можливість пошуку шляхів реалізації не суперечить якісному виконанню материнських обов’язків. Така постановка питання ніби розмежовує природну та соціальну функцію жінок, але водночас закликає до їх гармонізації. Розвиток особистості матері та розвиток особистості як майбутньої матері – справи пов’язані, але не тотожні. Проте якість виховання майбутніх поколінь залежить від обох складових жіночого соціального виховання.

У ті часи існували жінки, які намагалися брати активну участь у вирішуванні нагальних соціальних проблем, практично підтверджуючи можливість розвитку та реалізації соціального потенціалу жінок, які усвідомили власну гідність та намагалися створити умови для розвитку інших. Однією з них була видатний український педагог, організатор народної освіти Христина Алчевська (1841 – 1920 р.р.). Приклад нашої співвітчизниці, яка в 1862 році заснувала в Харкові недільну школу для жінок із бідних верств населення, свідчить про пробудження національної свідомості та соціальної активності інтелектуального авангарду українського народу, не останню роль у якому відігравали жінки. Це сприяло вихованню майбутнього покоління під впливом соціально позитивних цінностей, оскільки кожна з видатних жінок, незалежно від того, в якій галузі знаходила своє призначення (М. Вовчок, С. Ковалевська, Л. Українка та інші), створювала прецедент, який мав виховний вплив на широке коло жінок.

Тривали розробки стосовно материнської функції жінок, спроби поєднати їх з якісною вищою освітою. Той факт, що в суспільстві необхідно цілеспрямовано створювати умови для соціалізації жінки як матері, відзначила російський педагог Аделаїда Симонович (1844-1933 р.р.), котра акцентувала увагу на тому, що “матір, яка отримала найкраще виховання, не завжди може сягнути свого ідеалу у вихованні... Щоб жінка могла бути вихователем та матір’ю своїх дітей, хоча б до 3 років, потрібно їй до цього готувати, відкрити для неї ті знання, які від неї приховувалися, ...доки вона сама не буде активною – до тих пір жінка не повинна виховувати дітей, бо вона не здатна до цього” [2, с. 233]. Отже, ця цитата засвідчує, що вперше лише у ХХ ст. педагоги усвідомили, що навіть найкраще вихована дівчина не обов’язково стає в майбутньому доброю вихователькою своїх дітей. Уперше йшлося про спеціальну підготовку потенційної матері до виконання цієї ролі у складі цілісної системи освіти жінки. Навіть жінка, яка має вищу освіту, для того, щоб стати мамою, має спеціально готуватися, зокрема опанувати культуру материнства.

Якщо у ХІХ ст. було дискусійним питання щодо поєднання освіти та материнського призначення, то на початку ХХ ст. воно набуло ще більшої гостроти. Зазначалося, що жіноча освіта повинна стати підґрунтям материнства, оскільки материнство є підґрунтям для життя держави. Йшлося про суто практичну підготовку до виконання материнських обов’язків.. А для цього в соціумі повинні створюватися певні умови, які повинні сприяти підвищенню рівню культури материнства. На державному рівні провідні теоретичні та практичні діячі тих часів намагалися теоретично обґрунтувати участь жінки в суспільному житті.

Наприклад, обґрунтував необхідність переходу до нової державної системи соціального виховання, яке розумів як позасімейне виховання, що охоплює і жінок, видатний політичний діяч та мистецтвознавець Анатолій Луначарський (1875 – 1929 р.р.). Перший голова комісаріату народної просвіти вказував на існування протиріччя між працевлаштуванням жінки та вихованням дітей, наголошуючи на тому, що дитина не повинна виховуватися лише в родині. “...Ми запросимо жінку, яка вміє бути матір’ю в повному розумінні, яка не буде ходити на фабрику, яка буде отримувати шматок хліба саме за свою педагогічну роботу...”, – писав він. Це, безумовно, нагадує сучасний дитячий садок. Метою соціального виховання А. Луначарський вважав “виховати кожного для соціального суспільства та життя, а це означатиме – виховати гармонійно розвинуту індивідуальність” [2, с. 416]. У такому трактуванні автор поєднує соціальне та особистісне у вихованні, підкреслюючи, що лише за умов поєднання суспільного й індивідуального людина набуває перспективи особистісного розвитку. Але в системі соціального виховання, яка має таку мету, місце жінці-матері автор визначив лише на посаді виховательки в дитячому садку. Інші ж жінки повинні виконувати функцію будівників соціалістичного суспільства.

Інший аспект на проблеми материнства вбачається в поглядах видатного вітчизняного педагога Антона Макаренка (1888 – 1939 р.р.), який у праці “Книга для батьків” підкреслював: “Виховуючи дітей, нинішні батьки виховують майбутню історію нашої країни, а значить,

й історію світу”. Цим він акцентував увагу на взаємозв’язку поколінь та кардинальному значенні виховання для продовження повноцінного існування суспільства. У словах педагога: “Виховати дитину правильно і нормально набагато легше, ніж перевиховати” [8, с. 225] міститься істина виховного процесу як такого, що заздалегідь спрямований не на виправлення помилок, а на можливість завчасно піклуватися про умови соціуму, в яких відбувається просоціальний розвиток людини.

Особливу увагу хотілося б приділити видатному українському педагогу Василю Сухомлинському (1918 – 1970 р.р.), який постійно підкреслював у своїх працях соціальну значущість виховання готовності до материнства, як джерела формуючого потенціалу суспільства взагалі: “Ми вважаємо виключно важливим, щоб у школі панував культ матері. ...Усі перші джерела, перші найтонші корені морального розвитку дитини – у розумі, відчуттях, душевних поривах матері. Людина у своєму моральному розвитку стає такою, яка в неї мати...”. Доречно зауважити, що автор пропагує цінності материнства в школі, яка є однією з державних освітніх установ соціалізації дитини. Отже, значення цінності материнства вперше за багато років у ХХ ст. продекларовано на суспільному рівні. В. Сухомлинський звертав увагу, з одного боку, на підготовку батьків до виховних функцій: “Насамперед треба піклуватися про педагогічну культуру батьків”, з іншого, на надання вже дітям потенціалу гідного батьківства: “Дорогі батьки та матері, давайте виховувати у своїх дітей моральну готовність до материнства та батьківства” [11, с. 9].

У кінці ХХ – на початку ХХІ століття активізувалися соціальні та педагогічні дослідження щодо ролі материнського призначення, освіти та професійної підготовки, поєднання професійної зайнятості жінок та материнства (О. Аніщенко, Л. Єршова, Г. Литвинова, Т. Машика, І. Сталькова, Ф. Хорват, Ю. Хямяляйнен, Ю. Якубова та інші). Інтенсифікувалися дослідження соціального становища жінки в Україні.

Отже, на шляху історичного руху від сприйняття жінки як біологічної істоти, яка лише народжує дітей, до визнання високого соціального статусу матері та цінності материнства для суспільства, наукові підходи, зокрема педагогічні, зазнавали різноманітних трансформацій. Зазвичай прогресивні ідеї не сприймалися широким соціальним загалом, але з плином часу вони підтверджувалися історично і реалізовувалися. Трансформації наукової думки стосовно соціального статусу жінок та материнського виховання відбувалися у суперечливих формах. З часом значущість материнського виховання визнала більшість теоретиків, пов’язаних з педагогікою. Думки коливалися від традиційного надання жінці суто домашньої ролі, обмеження її функціями дітонародження й догляду за господарством до прогресивних поглядів стосовно залежності якості виховання дітей від соціального розвитку самої жінки та обґрунтування методів її підготовки до материнства. Проте, якщо порівнювати педагогічні погляди щодо материнства у різні історичні періоди, то можна зазначити, що на сьогодні материнському вихованню не приділяється такої уваги, яка би відповідала вимогам часу. Можливо, це є одним із факторів поглиблення демографічної кризи, яку ми зараз спостерігаємо.

Список використаних джерел

1. Августин Аврелий. Исповедь / Аврелий Августин. – М. : Азбука. Азбука-Аттикус, 2011. – 335 с.
2. Антология педагогической мысли народов СССР / [сост. П. А. Лебедев]. – М. : Педагогика, 1989. – 580 с.
3. Аристотель. Политика: в 4 т. / Аристотель; [пер. с древнегреч.; общ. ред. А. И. Доватура]. – М. : Мысль, Т 4 – 1987. – 830 с.
4. Бэкон Ф. О достоинстве и приумножении наук: в 2 т. / Ф. Бэкон; [общ. ред. и вступ. статья А. Л. Субботина]. – М. : Мысль, Т 1 – 1977. – 567 с.
5. Величие здравого смысла. Человек эпохи Просвещения / [Текст]. – М. : Просвещение, 2002. – 287 с.

6. Гоббс Т. Основы философии: в 2 т. / Т. Гоббс; [пер. с лат. и англ.; сост., ред. изд., авт. вступ, ст. и примеч. В. В. Соколова]. – М. : Мысль, Т 1 – 1989. – 622 с.
7. Коменский Я. А. Материнская школа / Я. А. Коменский. – М. : Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1947. – 148 с.
8. Макаренко А. С. Книга для батьків / А. С. Макаренко. – К. : Радянська школа, 1980. – 328 с.
9. Образ человека в зеркале гуманизма: мыслители и педагоги эпохи Возрождения о формировании личности (XIV - XVII вв.) / [сост., вступ, статья и коммент. Н. В. Ревякиной, О. Ф. Кудрявцева]. – М.: Изд-во УРАО, 2007. – 400 с.
10. Платон. Законы / Платон. Государство; Законы; Политика. – М. : Мысль, 1998. – 798 с.
11. Сухомлинский В. А. Родительская педагогика / В. А. Сухомлинский. – Новосибирск : Зап. – Сиб. кн. изд-во, 1985. – 221с.
12. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / К. Д. Ушинский. – М. : Педагогика, Т 1 – 1974. – 560 с.

Article is devoted to the analysis of the study of the historical development of pedagogical approaches to determine the social and cultural functions of the motherhood, defined and characterized relations to motherhood in different historical periods

Key words: *motherhood, social functions, cultural functions, historical development, pedagogical approach.*

УДК 37.091.12.011.3-051(477.62)“18/19”

Татаринов. С.Й., Бойко Р.О.

ВИДАТНІ ПЕДАГОГИ БАХМУТА У ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.

Уперше вивчені постаті відомих викладачів мови та літератури Бахмутського духовного училища Ф.І.Вартмінського, В.А.Смирнитського, майбутнього видатного археографа та музейника України Є.Й.Сіцинського, поета М.Ф.Чернявського, дослідника історії та етнографії Донеччини Л.М.Гайового, вчителя Реального училища та видавця журналу «Проблески» О.Л.Кобалєвського.

Будь-які відомості, дослідження про визначних педагогів Донеччини, які працювали у дорадянські часи, повністю відсутні у педагогічній літературі.

Царський уряд приділяв велику увагу системі православної освіти та підготовки священників [1].

Майже у кожному повіті створювалися духовні училища, духовні семінарії в губернських містах [2].

У стінах Бахмутського духовного училища, заснованого у А.В.Лисенковим у 1841 р., працювали доволі талановиті викладачі[3].

Вартмінський Феодосій Іванович був сином протоієрея, працював 4-м вчителем з 14 серпня 1863 р., викладав російську мову, церковний статут та нотні співи. Працював до 3 травня 1869р. Був священиком Благовіщенської, Троїцької церков Бахмута, законовчителем нижнього відділення повітового (міністерського) училища. Отримував спочатку 128 р 70 к., потім 276 р. на рік. Колишні учні та викладачі відзначали – «Вартмінский был человек даровитый, хорошо образованный, начитанный, толково знавший свой предмет и правильно преподававший, был один из наиболее деятельных преподавателей училища. Ученики особенно любили и уважали его за ласковое обращение с ними...Для большего удобства учеников Вартминский закупал нужные учебные книги и потом продавал ученикам по удешевленной цене...дарил ученикам или же одолжал для временного пользования учебные пособия». З метою допомоги

бідним учням у придбанні книги, Вартминський заявив училищному Правлінню «о своей готовности жертвовать ежемесячно по три книги в виде премии ученикам, тетради которых будут признаны заслуживающими особенного внимания, нравственного побуждения детей к лучшему исполнению диктовки, чистописания, возбудит в них соревнование». Єпископом Катеринославським Платоном 7 березня була накладена резолюція - «предоставить учителю Вартминскому поощрять наградами учеников» [3, с. 124].

Вартминський пропонував доглядачу училища А.В.Лисенкову зібрати гроші через обов'язкову купівлю священиками повіту виданої ним проповіді. Ідея викликала невдоволення Лисенкова, який доніс Платону, що «Вартминский позволяет выписывать руководства по русскому языку, не одобренные Св. Синодом для духовных училищ». У травні 1869 р. Вартминський перейшов на службу у Єлісаветградське духовне училище вчителем Закону Божого.

Вартминський мав велику бібліотеку вдома, якою користувалася міська громада. Було навіть видано «Каталог библиотеки госпожи М.А.Вартминской». Бібліотека, яка була власністю його дружини, була залишена у Бахмуті. У 1869-1870 рр. відома під назвою „городской библиотеки И.А Нилуса» [3, с. 125].

Смирнитський Василь Андрійович був сином диякона села Нижнього Слав'яно-Сербського повіту. Почав викладати з вересня 1869 р., зайняв посаду Вартминського і викладав російську мову, церковно- слов'янську мову і церковний спів. «Преподавал ученикам логично, понятно и приспособительно к детскому возрасту; владеет даром слова и умением довести ученика до возможности объяснить и пересказать слышанное, видна учительская практика». З 1879 р. перейшов вчителем латинської мови, молодший вчитель російської та церковної мов. За час служби мав 4 атестації інспекторами єпархії. Кілька періодів був помічником доглядача училища. 4 роки був членом Будівельної Комісії Будинку училищного гуртожитку, до 1884 р. член Правління від вчителів. Виконував обов'язки старости домової училищної церкви. «По должности учителя заведывает ученической библиотекой и чтением книг». Про В. А. Смирнитського у 1892 р. було написано: «принадлежит к числу наиболее трудолюбивых, честных и исполнительных деятелей училища за 50-летний период его существования. 23 года он подвизается на педагогическом поприще, относится к своему делу с искреннею любовью, охотой и энергией. Сознание своего долга и полная преданность ему, серьезное отношение к обязанностям и безусловно неукоснительное выполнение составляют неотъемлемые черты деятельности. Как преподаватель нисколько не устарел и не отстал от поступательного движения науки; следит за всеми изменениями в методах и приемах обучения детей. В обращении с воспитанниками всегда ровен и тактичен - к неисправным ученикам относится с требовательностью - к ученикам слабосильным, но усердным снисходителен, оказывает им помощь в свободное от занятий время. Внеклассным чтением книг учениками руководит тщательно» [3, с.127].

Ревізор С. І. Миропольский у 1889 р. відзначив: «учитель Смирнитский опытен, основательно знает свое дело и преподает с успехом. По своему трудолюбию, скромному характеру Смирницкий имеет доброе нравственное влияние на учащихся» [3, с. 128].

Сицинський Євмен Йосипович, кандидат богослів'я, який закінчив Київську духовну академію, займав посаду вчителя російської та церковної мов з 24 квітня 1886 р до 10 лютого 1888 р., до 10 серпня 1889 р. був викладачем латинської мови, був членом Правління, діловодом училища. Отримував платню 900 р., на квартиру 180 р. на рік. «Сицинский был весьма трудолюбивый и преданный науке деятель...учителем училища занимался археологическими исследованиями и посылал статьи в «Подольские Епархиальные Ведомости»... В последнее время известия о его трудах по славянским древностям появились на страницах «Исторического Вестника» за 1890 год. Знатоки возлагают на него надежды как на будущего ученого археолога» [3, с. 134].

Є.Й.Сицинський повернувся до Кам'янець-Подільська, прийняв сан священника Олександро-Невського собору. З 1890 року він секретар епархіального історико-архівного комітету, голова історико-архівного товариства. Редактор «Епархіальних відомостей», праць товариства, журналу «Православна Подолія». Сицинський виявив понад 2 тисячі археологічних пам'яток Подільської губернії, видав понад 180 праць-монографій, статей. Під час Директорії був деканом богословського факультету в Українському університеті, куди його запросив ректор І. Огієнко.

Як діяча «Просвіти» Є.Й. Сицинського за радянської влади постійно звільняли з роботи. У 1929 році ДПУ заарештувало 70-річного вченого за участь у т.з. «Спілці визволення України». Сицинський просидів у тюрмі 8 місяців. За цей час його будинок було конфісковано, бібліотеку розкрадено. Після арешту у 1937 році він помер у тюрмі у віці 78 років[4].

Прикладом видатного вихованця Бахмутського духовного училища може служити поет М.Ф. Чернявський. Він народився 3 січня 1868 року в селі Шахівка Бахмутського повіту. Його батько був дяком у Шахівці, потім дяком в селі Новобожедарівка Слово-Сербського повіту. В 1878 році Миколу віддали вчитися до духовного училища Бахмута, яке він закінчив в 1883 році. М.Ф. Чернявський вступив до Катеринославської духовної семінарії, яку закінчив у 1889 році. Повернувся до Бахмута і почав працювати вчителем церковних співів та музики (скрипка) з серпня 1889 р. «Жалованья штатного 280 р., из церковных сумм 150 руб., за уроки музики 110 р. и квартирного пособия 60 р. в год».

За відгуком ревізора Миропольського, непогано викладав, хоча і був молодим – «преподает довольно успешно, хотя еще не обладает опытностью» [3, с. 137].

Можливо, що саме В.А.Смирнитський був першим вчителем Миколи Чернявського, прищепив йому любов до літератури та поезії. У будь-якому разі, Чернявський часто бував у нього вдома, спілкувався з родиною, тому й оженився на донці Софії. Їй М.Ф.Чернявський присвятив першу збірку поезій «Пісні кохання» (Харків, 1895).

У автобіографії 2 листопада 1906 року у Херсоні Чернявський згадує: «я став на вчителя в Бахмутській духовній школі і покинув цю службу аж у 1901 році». У Бахмуті Чернявський випустив свої перші поетичні збірки: «Пісні кохання» і «Донецькі сонети» (1898, Бахмут), видав збірку, присвячену пам'яті видатного українського письменника П. Куліша, який помер 2 лютого 1897 року. Чернявський підтримував зв'язки із дружиною П. Куліша, письменниками та громадськими діячами Л. Українкою, М. Вовчок, В. Стефаніком, С. Єфремовим, В. Винниченком, з 1900 року листувався з М.М. Коцюбинським. Як поет, Микола Федорович погано вписувався в етичне середовище Бахмутського духівництва, бо воно гнітило його «своєю задушливою атмосферою». Тому в 1901 році він залишає службу в духовній школі Бахмута і на запрошення М.М. Коцюбинського приймає рішення про переїзд до м. Чернігова, де працює статистиком у оцінювально-статистичному бюро Чернігівського земства. Напередодні свого від'їзду до Чернігова Чернявський та його дружина стали одними із засновників музично-драматичного Товариства Бахмута (вони присутні у Списку засновників). Влітку Софія з дітьми часто гостювала у батька у Бахмуті[5].

Микола Федорович був знайомий з багатьма майбутніми діячами української революції та Центральної Ради (ЦР). Існують листи поета до С.Єфремова, В.Винниченка, М.Шаповала [6].

З квітня 1903 року М.Ф. Чернявський почав працювати у Херсоні. У листопаді 1904 року на черговому земському зібранні його призначили секретарем. У Херсонському земстві Микола Федорович пропрацював з 1903 до 1919 року [7].

З 1917 року Микола Федорович бере активну участь у випусках «Вісника» Товариства «Українська хата», друкує численні статті. Після встановлення радянської влади деякий час викладає у педагогічному інституті.

Участь у «Просвіті» та «Українській хаті» відгукнулися арештами ДПУ в 1925, 1929 роках. М.Ф. Чернявський змушений був каятися перед чекістами, що «не оцінив велике значення вчення товариша В.І. Леніна»[8].

Як писалося у двотомному виданні творів письменника (Київ, «Дніпро», 1966 р.), «... відірваність від культурних центрів і тогочасного культурного життя негативно позначилась на письменницькій долі Миколи Чернявського».

Автор передмови двотомника В. Костенко написав про «розквіт видання творів письменника за радянських часів» (навіть 10-томне видання 1927 року...), але ані слова про арешти кінця 20-х років, ув'язнення і розстріл Миколи Федоровича в Херсонській тюрмі в 1937 році... В 1966 році написали, що письменник «помер у 1946 році».

Законовчителем - рабином Єврейського училища 1 розряду у Бахмуті, заснованого в 1852 р., був Аарон Розенфельд [9, с. 34]. Розенфельд народився у Берестечко (Волинській губернії) в 1846 р., закінчив курс Житомирського равинського училища в 1872 р.

Його дружина була лікарем Єврейської лікарні, а дочка стала відповідальним секретарем газети «Всеросійська кочегарня» в 1920-26 рр.

А. Розенфельд був яскравою особистістю – педагог, письменник.

Видав в 1880-1881 рр. у Варшаві Хрестоматію «*Gan Schaaschuijn*» зі зразковими перекладами на іврит М.Лермонтова («Ангел»), О. Пушкіна («Буря мглою...»), М. Некрасова та ін. Хрестоматія багаторазово перевидавалася для єврейських училищ Росії.

Був одним з співробітників першої єврейської щоденної газети «*Ha-Jom*». У «*Ha-Meliz*» («Схід») помістив ряд критичних статей під псевдонімами (Abner, Ballak, Dan, Abidanben Gideon) [9].

Серед вчителів земських училищ повіту виділявся Лука Микитович Гайовий, який почав працювати у чоловічому училищі села Луганське з 1886 р. Як людина активна, він брав участь у громадській організації вчителів повіту с приводу святкування 50- річчя народної освіти у 1905 році, видав 2 книги з історії та етнографії Бахмутського повіту у 1906 р., після громадянської війни збирав фольклор та публікував статті у часописі «Просвещение Донбасса (частушки про Махна, радянську владу, 1922-24 рр.). Його сліди загубилися у 20-ті роки...

До найяскравіших викладачів Реального училища, заснованого у 1908 р., належить О.Л. Кобалевський.

Олександр Лукич народився в Павлограді Катеринославської губернії 8 липня 1890 року. До революції 1917 р. мав чин статського радника, був інспектором і викладав в Реальному училищі [10]/

Назом з учнями випустив 6 номерів журналу «Проблески» (1916-1917 рр.). Останній номер «Проблесков» вийшов у березні 1917 р. В ньому надруковані вірш -«Галілей перед судом інквізиції» і друга частина критичної статті про поета Ігоря Северянина, дуже багато «проб пера» учня Реального училища та майбутнього філолога Харківського університету Олександра Фінкеля [11].

За радянських часів Кобалевський друкував статті по педагогіці в губернському освітньому журналі «Просвещение Донбасса» (1922-1924 рр.). Працював директором школи ім. Орджонікідзе. В 1937 році був незаконно репресований разом з вчителями Лотоцьким, Сатаневичем як «член контрреволюційної української повстанської організації». Розстріляний НКВС 29 січня 1938 р. у Артемівську. Реабілітований посмертно [10, с. 72].

Відомі педагоги Бахмута мали вплив на багатьох колег, учнів, не завжди були покірні встановленим правилам та вимогам начальства та існуючої влади, мали свої ідеї і наполегливо їх реалізовували у навчанні та вихованні, що викликало роздратування, репресії як за часів царату, так і у «світлі» радянські часи.

Список використаних джерел:

1. Благовидов Ф. Деятельность русского духовенства в отношении к народному образованию в царствование императора Александра II. – Казань: тип. Императорского Университета, 1891. – 374 с.; Дьяконов К.П. Духовная школа в царствование императора Николая I-го. – Сергиев Посад.:тип. Св. – Тр. Сергиевой Лавры, 1907. – 435 с.

2. Титлинов Б.В. Духовная школа в России в XIX столетии. Вып. I. К столетию духовно-учебной реформы 1808-го года. – Вильно: тип. „Русский Почин”, 1908. – 383 с.; Н.Мурзакевич. Материалы для истории Новороссийской иерархии // Прибавления к Херсонским епархиальным ведомостям. – 1878. – № 20. – С. 587 – 602
3. Бутовский А.И. Историческая записка о Бахмутском духовном училище за 60 лет. – Бахмут, 1893.
4. Видатні діячі науки і культури Києва в історико-краєзнавчому русі України. Біографічний довідник. - ч. 2– К, 2005.– С. 204-209.
5. Татаринов С.Й. Невідомі сторінки епістолярної спадщини М.Чернявського \ \ Відлуння віків. - № 2. – Київ, 2004. – С. 21-25
6. Листи до Михайла Коцюбинського: В 4 т. / Упоряд. та комент. В. Мазний; Ін-т л-ри ім. Т.Г.Шевченка НАН України – К - Ніжин: Укр. Пропілеї, Аспект-Поліграф, 2002-2003, - т.4.
7. Херсонський обласний архів. Справа фонду ГПУ М.Ф.Чернявського, 1929.; Справа фонду НКВС, 1937.
8. Казаков А.Л., Татаринов С.И., Федяев С.В. От «черты оседлости» к Холокосту. - Артемовск, 2003, - 76 с.
9. Еврейская энциклопедия России.: Изд. Брокгауза, - СПб, 1911, - т.13.
10. Татаринов С.Й., Федотов С.А. Історія педагогіки та навродної освіти Донбасу. – Харків: ЧП Мачулін, 2012, - 126 с.
11. Проблески. - Бахмут, 1916, - №№ 1-6

For the first time the personalities of language and literature teachers of the ecclesiastical school of Bahmut F.I. Vartminskiy, V.A. Smirnitkiy, future outstanding specialist in study of early texts and in museum management of Ukraine E.I. Sitsinskiy, poet N.F.Chernyavskiy, explorer of history and ethnography of Donetsk region L.N.Gayevoy, teacher of non-classical secondary school and publisher of the magazine “Probleski” A.L. Kobalevskiy.

УДК: 316.647.5:378.011.3-057.175:94

Тишик І. С.

МІЖЕТНІЧНА ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ІСТОРІЇ

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури доведено важливість формування міжетнічної толерантності як однієї з визначальних складових професійного становлення майбутніх викладачів історії. У статті презентовані шляхи формування міжетнічної толерантності майбутнього викладача історії у процесі його підготовки в магістратурі. Визначені потенційні можливості наявних навчальних планів та регіони, що потребують підвищеної уваги в розв'язанні цього питання.

Ключові слова: міжетнічна толерантність, особистість майбутнього викладача історії, готовність майбутнього викладача історії.

Духовне та державне відродження України залежить від стратегії національної системи освіти й виховання майбутніх поколінь українців, які усвідомлюють свою національну ідентичність і причетність до світового співтовариства. Історично сформованим соціальним інститутом, який відповідає за спадкоємність і накопичення цінностей та норм, є освіта, а вагомою ланкою передачі системи цінностей, прийнятих у суспільстві, є вчитель, викладач. Однак освітній процес – це не тільки трансфер необхідної наукової інформації, але й процес

плідної та результативної взаємодії викладача та студента, адже студент сприймає викладача, в першу чергу, як особистість.

У формуванні особистості важливу роль відіграє моральна сфера. А міжетнічна толерантність виступає одним із важливих понять у системі цінностей будь-якої особистості, й особистості викладача зокрема. Важливо, щоб майбутні викладачі не лише мали уявлення про педагогічну сутність міжетнічної толерантності, але також практично володіли технологіями толерантного виховання студентів педвузів. Саме тому проблема формування особистості викладача вищої школи виступає актуальною в педагогіці вищої школи та філософії освіти. Означений феномен підтверджується змістом Національної доктрини розвитку освіти України в XXI столітті, в якій наголошується на необхідності формування особистості педагога відповідно до потреб сучасної практики, динамічних змін, що відбуваються в країні та світі [10].

В українській педагогічній літературі за останні роки до проблеми формування особистості майбутнього педагога звертались такі дослідники, як С. Гончаренко, Л. Губерський, М. Євтух, В. Журавський, І. Зязюн, В. Кремень, О. Савченко, О. Сердюк, І. Надольний, В. Огнев'юк та інші. Однак, незважаючи на розробки цих та багатьох інших науковців, проблема залишається актуальною та недостатньо дослідженою. Серед питань, що потребують подальшої дослідницької уваги, ми визначили такі, як формування майбутнього викладача історії в умовах багатоступеневої освіти, особливо обмаль досліджень, присвячених саме етапу підготовки в магістрії. Моніторинг досліджень із проблем педагогіки вищої школи свідчить про те, що питанням формування міжетнічної толерантності як складової моральної культури майбутнього викладача вишу не присвячуються на сьогодні навіть пілотні проекти.

Слід зазначити, що феномен толерантності належить до традиційно філософсько-педагогічних. Із різною мірою охоплення та глибини до неї звертались такі відомі теоретики, як Платон і Аристотель, Дж. Локк, Вольтер, Д. Дідро, М. Монтень та Е. Роттердамський. Саме Аристотель у своєму творі „Нікомахова етика” описував такий душевний стан людини, який дає їй змогу „однаково поводитися з незнайомими та знайомими, близькими та сторонніми”, [1, с. 138]. Певною мірою потреба міжетнічної толерантності присутня в ідеї „загального миру” І. Канта. У праці „Метафізика моралі” філософ говорить про права людини як гарантії терпимості [6]. Певний внесок у розробку проблеми толерантності зробила й російська філософія XIX-XX ст. (Н. Бердяєв, С. Булгаков, В. Соловйов, П. Флоренський, С. Франк). Ці ідеї зазнали свого розвитку в таких філософських напрямках, як конструктивізм і постмодернізм.

Ряд аспектів досліджуваної проблеми розглядалися в українській філософсько-педагогічній думці Г. Сковородою, М. Пироговим, К. Ушинським, І. Барвінським, І. Верхритським, Д. Лепким, Ю. Яворським; у російській – Д. Писарєвим, Л. Толстим. Так, наприклад, відомий український філософ Григорій Савич Сковорода пов'язує міжетнічну толерантність із принципами індивідуальної етики людини й тому міжетнічна толерантність постає як невід'ємна складова цілісної особистості [9, с. 50].

Проблема толерантності як характеристики духовного світу й характеру сучасної молоді досліджувалася також сучасними вітчизняними філософами та педагогами. У роботах таких науковців, як В. Андрущенко, І. Бех, Г. Балл, В. Бондар, О. Глузман, Л. Кондрашова, В. Кремень, Г. Лактіонова, В. Лутай, Л. Міщик, В. Огнев'юк, О. Романовський, В. Семіченко, М. Сметанський, С. Сисоєва, М. Ярмаченко, зокрема, підкреслюється суперечливість цього феномену як об'єкта педагогічного пізнання та дії, складність виховання толерантності й вибору засобів, що могли б бути залученими для її результативного формування [5].

Та, незважаючи на досить великий пласт науково-педагогічної літератури, проблему міжетнічної толерантності не можна вважати остаточно вичерпаною. Існує низка питань, що потребують невідкладного розв'язання. Першочерговим завданням виступає з'ясування суті та змісту поняття „міжетнічна толерантність”, історичної еволюції поняття „міжетнічна толерантність” в педагогічній теорії та практиці, специфіки міжетнічної толерантності як

елементу світогляду та культури. Другу групу невизначених питань складає проблема основних шляхів формування міжетнічної толерантності.

Вищезазначене зумовило мету нашого дослідження: визначити шляхи формування міжетнічної толерантності, враховуючи компоненти готовності майбутнього викладача історії до виховання означеного феномену.

Важливим фактором формування професійних і загальнокультурних компетенцій студентів є особистість викладача та його система цінностей. Викладач – це завжди активна творча особистість. А творча активність – це невід’ємна складова толерантної особистості. Варто зазначити, що під толерантністю ми розуміємо, в першу чергу, повагу, сприйняття та правильне розуміння багатого різноманіття культур світу та способів прояву людської індивідуальності. У деяких країнах толерантність отримала нормативне вираження. Зокрема, йдеться про Декларацію принципів толерантності, затверджену резолюцією Генеральної конференції ЮНЕСКО у 1995 р., про рішення № 4/03 Маастрихтської зустрічі міністрів іноземних справ 55 країн у грудні 2003 р., яке визнало за необхідне для країн ОБСЄ заохочувати толерантність та боротися із дискримінацією, про створення Європейської комісії проти расизму та нетерпимості тощо. В Україні на сьогодні діють лише локальні нормативні акти на рівні державних адміністрацій (План заходів з протидії проявам ксенофобії, расової та етнічної дискримінації на території Одеської області на 2010-2012 рр.) та органів внутрішніх справ (План заходів щодо протидії расизму та ксенофобії на період до 2012 р., затверджений розпорядженням МВС у 2010 р.) [2].

Найбільш важливе значення для формування міжетнічної толерантності мають гуманітарні дисципліни, оскільки специфіка гуманітарного пізнання пов’язана з ціннісно-смісловим освоєнням людського буття. Вважаємо, що найбільш потенційними можливостями підготовки в досліджуваному питанні є особистість та професійна спрямованість саме викладача історії. Причому починати цю підготовку слід із навчання в магістратурі. Викладача історії необхідно готувати до виховання міжетнічної толерантності тому, що саме завдяки вивченню історії, культури різних народів і країн, через ознайомлення з основними філософськими, правовими, політичними проблемами розвитку людини й суспільства фактично формується освітній фундамент національної самосвідомості та міжетнічної толерантності. Таким чином, на рівні інформаційної обізнаності та набуття професійної компетенції у студентів магістратури складається цілісне уявлення про етнічну картину світу, формуються навички міжетнічного спілкування, закладаються основи розуміння прав людини, система національної самосвідомості.

Потреба поглибленої уваги до формування у викладачів історії міжетнічної толерантності підтверджується даними Всеукраїнського перепису населення 2001 року. Так, в Україні проживають представники 134 етносів, представники всіх національних меншин разом становлять 22,2 % від загальної кількості населення України [4, с. 74]. Враховуючи багатонаціональність окремих регіонів України, вважаємо виховання міжетнічної толерантності майбутніх викладачів історії одним із нагальних завдань вищої школи. Найбільш строкатими в етнічному плані є АР Крим, Чернівецька, Закарпатська та Одеська області. Викладачів історії в цих областях готують: Чернівецький національний університет ім. Ю. Федьковича, Ужгородський національний університет, Кримський інженерно-педагогічний університет, Ізмаїльський державний гуманітарний університет та Одеський національний університет ім. І. Мечникова. Саме вони, в першу чергу, визначають проблему міжетнічної толерантності як таку, що потребує уваги. На основі аналізу навчальних планів магістерської підготовки у вищезазначених університетах було з’ясовано, що низка дисциплін має достатні потенційні можливості для формування міжетнічної толерантності майбутніх викладачів. Серед них: „Історія міжнародних відносин”, „Національні проблеми сучасного світу”, „Історія національних меншин в Україні”, „Етнографія України”, „Сучасні етнічні процеси”, „Соціальні конфлікти в Україні: історія і сучасність” та „Етнопедагогіка”.

Результатом підготовки майбутнього викладача історії виступає його готовність до виховання міжетнічної толерантності у студентів. Однак на сьогодні структура формування міжетнічної толерантності не є чітко структурно визначеною, тож ми в нашому дослідженні на основі аналізу та систематизації науково-педагогічної літератури та практичного досвіду спробували схематично унаочнити процес і окреслити шляхи формування готовності викладача історії до виховання міжетнічної толерантності в процесі його підготовки в магістратурі.

Таблиця 1

Компоненти готовності викладача історії до виховання міжетнічної толерантності

Компонент	Критерії	Шляхи формування
Когнітивний	знання культури і звичаїв інших країн і народів, толерантне ставлення до національних, расових, конфесійних відмінностей, здібність до міжкультурних комунікацій. усвідомленість і систематичність знань етичних і правових норм, що регулюють стосунки людини з людиною, суспільством, довкіллям, направлені на вирішення завдань щодо формування міжетнічної толерантності; здатність до безконфліктної професійної викладацької діяльності	інформаційне середовище; засоби масової інформації; навчальні тренінги; робота з інтернет-ресурсами: : Представництво ООН в Україні, Львівський Клуб толерантності; створення портфоліо; кейс-методи.
Мотиваційно-ціннісний	розуміння студентом важливості та сутності міжетнічної толерантності й необхідності її реалізації у своїй професійній діяльності; мотивація до прояву міжетнічної толерантності у професійній діяльності; прагнення до формування міжетнічної толерантності у вузі для професійної викладацької діяльності	розробка студентами творчих проєктів, які мають на меті формування міжетнічної толерантності; участь у конференціях;
Діяльнісний	володіння технологіями конструктивної взаємодії з представниками різних етносів; володіння технологіями професійної діяльності в полікультурному середовищі освіти; потреба в пізнанні інших культур і професійному спілкуванні з представниками інших національностей; задоволення від виконання професійної діяльності в полікультурному освітньому середовищі	робота волонтерами; участь у роботі соціальних служб; організація семінарів-зустрічей з представниками різних етносів; організація святкових заходів етнографічного спрямування („Тиждень національної культури етносів певного регіону України”, „Єдність народів України у різноманітті національних культур”, „Етноси України та їх вплив на культуру молоді”)

Як вважає науковець В. Москаленко, на формування міжетнічної толерантності особистості впливають такі фактори, як соціогенетичний, мікросередовищний (його трактують як

психологічний), біогенетичний. Перший чинник – соціогенетичний фактор – є суб'єктивно-об'єктивною умовою встановлення та прояву толерантності в різних групах суспільства, зокрема певних особистостях. Він впливає на активізацію соціальних стереотипів, установок, еталонів, в залежності від загальної спрямованості суспільства. Остання може бути гуманістичною, плюралістичною чи, навпаки, авторитарною, антиособистісною.

Найближче коло індивіда, так званий вплив сім'ї, професійного колективу чи неформальної групи, визначається психогенетичним (мікросередовищним) фактором. Толерантність як риса особистості встановлюється саме мікросередовищним фактором, коли немає соціогенетичного блокуючого впливу. Психофізіологічні особливості людини, що впливають на особистісну толерантність, визначають біогенетичний фактор. Він характеризується взаємозв'язком статевих, вікових та темпераментних особливостей конкретної особистості [8, с 124-130]

Феномен міжетнічної толерантності тісно пов'язаний з внутрішнім відчуттям людиною власної свободи, що дозволяє їй самостійно визначити свою позицію у сфері міжкультурних стосунків, однак процес формування міжетнічної толерантності не є довільним і потребує створення сприятливих педагогічних умов.

Процес формування міжетнічної толерантності буде ефективним, якщо:

- розглядати формування міжетнічної толерантності в якості пріоритетного завдання;
- навчально-виховний процес будувати на принципах полікультурності, поліетнічності та практичної направленості;
- використовувати сучасні технології підготовки майбутнього викладача історії.

Таким чином, у процесі дослідження було виявлено, що специфіка важливих професійних якостей викладача історії вищу чітко не прописана. Однак ми прийшли до загального висновку, що морально-естетичні якості особистості викладача є першоосновою для формування загальнопедагогічних та спеціальних груп якостей педагога. Одним із виявів моральних якостей викладача є міжетнічна толерантність, яку необхідно цілеспрямовано формувати. Проте спершу необхідно визначити сучасні методичні та практичні шляхи, які б сприяли розвитку толерантності майбутнього викладача історії.

Список використаних джерел

1. Аристотель. Никомахова Етика [Текст] / Аристотель // Аристотель. Сочинения в 4-х т.Т.4 / общ.ред. А. И. Даватура. – М. : Мысль, 1983. – 830 с.
2. Галицький І. Нормативні засади концепції формування толерантності в українському суспільстві / Електронний режим доступу <http://www.info-prensa.com/article-1282.html>
3. Грива О.А. Соціально-педагогічні основи формування толерантності у дітей і молоді в умовах полікультурного середовища. – К., 2005. – 228 с.
4. Довідник міжетнічної толерантності /упоряд. Н.Ю.Ротар; за ред. А.М.Круглашова. – Чернівці: Видавничий дім «Букрек», 2011. – 232 с.
5. Зарівна О.Т. Мова як чинник формування толерантності студентської молоді в глобалізованому суспільстві. – Рукопис / Електронний режим доступу http://librar.org.ua/sections_load.php?s=culture_science_education&id=3008&start=8/
6. Иммануил Кант Основы метафизики нравственности / Електронний режим доступу <http://philosophy.ru/library/kant/omn.html>
7. Міжетнічна інтеграція: постановка проблеми в українському контексті [Текст] : навч. посіб. / В.Б. Євтух, В.П. Трощинський, Л.О. Аза. – К. : ВПЦ «Київ. ун-т», 2003. – 58 с.
8. Москаленко В. В. Соціальна психологія: Підручник. – Київ : Центр навчальної літератури, 2005. – 624 с.
9. Пісоцький В. Ідея толерантності в етиці Григорія Сковороди / В.Пісоцький //Людина і світ. – 1999. – № 10. – С. 49 – 51.
10. Про Національну доктрину розвитку освіти Указ Президента України № 347/2002 від 17.04.02 року / Електронний режим доступу <http://osvita.ua/legislation/other/2827/>
11. Щеколдина С.Д. Тренинг толерантности. – М.: «Ось-89», 2004. – 80 с.

The importance of inter-ethnic tolerance formation as one of the key components in the professional development of future history teachers is proved based on the analysis of psycho-pedagogical literature. This article demonstrated the ways how to form inter-ethnic tolerance of future history teacher in the process of his studying at Master's degree program. The potentialities of existing curricula and regions that require high attention addressing this issue were defined.

Key words: *ethnic tolerance, personality of future history teacher, preparedness of future history teacher*

УДК 37.013. 42

Ткаченко І. В.

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ У ЛІТНІХ ДИТЯЧИХ ОЗДОРОВЧИХ ЦЕНТРАХ

У статті розглядаються засади розвитку соціальної активності підлітків у літніх дитячих оздоровчих центрах. Під соціальною активністю розуміється головна якість в характеристиці особистості – суб'єкта суспільних відносин, прояви соціальної дієздатності підлітка, відповідальне й зацікавлене ставлення особистості до праці, суспільства, духовного й громадського життя. Основна увага зосереджена на структурно-функціональній моделі та педагогічних умовах розвитку соціальної активності підлітків у літніх дитячих оздоровчих центрах.

Ключові слова: *соціальна активність, дитячий оздоровчий центр, соціальне середовище.*

Під впливом внутрішніх і зовнішніх факторів освітня система в Україні зазнає якісних змін. У зв'язку з цим зростає значущість діяльності тих соціальних інститутів, які спрямовані на розвиток соціальної активності підлітків, особливе місце серед яких належить літнім дитячим оздоровчим центрам (ЛДОЦ). У цьому контексті поглиблене дослідження процесу розвитку соціальної активності підлітків у літніх дитячих оздоровчих центрах України набуває виняткової актуальності, оскільки на сучасному етапі відсутня належна стратегія реформування сфери літнього оздоровлення та відпочинку дітей в дитячих центрах.

Соціальна активність на сучасному етапі переважно розглядається як процес активного пристосування індивіда до умов соціального середовища та вид взаємодії особистості чи соціальної групи із соціальним середовищем. Йдеться про сукупність найрізноманітніших форм, засобів і методів виховного впливу на дітей, а також організацію їх взаємодії, які дозволяють забезпечити найбільш сприятливі умови для розвитку соціальної активності підлітків.

Успішність і результативність цього процесу залежить від багатьох факторів: ступеня засвоєння соціальних знань, умінь, навичок; рівня розвитку самосвідомості дитини; ступеня прояву у підлітка активної позиції щодо свого найближчого оточення; ступеня участі у виховному процесі педагогічних працівників тощо. У цілому ж результативність розвитку соціальної активності підлітків безпосередньо залежить також від осмисленого й цілеспрямованого виховного процесу.

Відповідно до Закону України «Про оздоровлення і відпочинок дітей» від 21 травня 2009 року № 1402-VI, Типового положення про дитячу установу оздоровлення і відпочинку, затвердженого Постановою Кабінету Міністрів України від 28 квітня 2009 року № 422, літній дитячий оздоровчий центр є одним із важливих соціальних інститутів, які на сучасному етапі здатні забезпечувати належний розвиток соціальної активності молоді. У ньому, на відміну від школи чи громадських організацій, діти знаходяться цілодобово. Літній дитячий оздоровчий центр стає однією із найперспективніших у виховному аспекті форм організації дитячого дозвілля й оздоровлення, оскільки час, проведений дитиною у закладі оздоровлення й відпочинку, може істотно вплинути на її становлення. Специфічні умови тимчасового дитячого

колективу – інтенсивність спілкування та насиченість життєдіяльності – сприяють процесу формування у дітей навичок культури взаємин, який у колективах іншого типу може розгортатися протягом багатьох років.

Значний внесок у розробку соціально-педагогічної теорії і практики процесу розвитку соціальної активності здійснили такі зарубіжні вчені, як А. Дістервег, Д. Дьюї, Е. Дюркгайм, П. Наторп, А. Іванов, Т. Василькова та інші.

Основи теорії соціальної активності були закладені у працях таких дослідників, як Д. Андреева, Т. Веришиніна, Є. Вітенберг, Л. Корель, І. Мілоставова, А. Налчаджян, Б. Паригін, Л. Ростова, Л. Шпак, В. Ядов та інші.

Методичні проблеми соціальної активності особистості розроблялися Л. Буєвою, О. Зотовою, І. Кражевою. Активно аналізуються прикладні аспекти розвитку соціальної активності (Т. Стефаненко), проводяться дослідження з соціальної активності молоді у сфері освіти (Б. Єфімова, С. Мадорська, Н. Савотіна), досліджуються соціально-психологічні аспекти соціальної активності (Є. Вітенберг, Т. Снегірєва), соціально-культурні (Л. Васеха, В. Попов) та етнокультурні аспекти (В. Бабенко, С. Бурьков, А. Сусоколов та інші).

Проблема соціальної активності як одна із ключових у сучасній вітчизняній соціальній педагогіці є об'єктом постійної наукової уваги таких учених, як І. Бех, О. Безпалько, А. Бойко, О. Бондаренко, М. Гоманюк, В. Задіора, І. Зверева, А. Капська, Л. Міщик, А. Мудрик, Є. Назарук та інші.

Дослідженню виховних можливостей дитячих оздоровчих центрів присвячені праці Л. Байбородової, Ю. Буракова, А. Волохова, А. Цегляра, М. Оржеховської, А. Подобина, Н. Сидориної, Т. Сущенко та інших авторів.

Процес розвитку соціальної активності підлітків у ЛДОЦ сьогодні потребує нових підходів до організації їх діяльності, заснованих на розв'язанні соціально-моральних завдань, спрямованих на духовне зростання дитини, її соціально-емоційний розвиток тощо (І. Бех, О. Безпалько, О. Безкоровайна, О. Кононко, Т. Сущенко та інші).

Однак недостатня теоретична розробленість процесу розвитку соціальної активності підлітків в умовах літнього дитячого оздоровчого центру (педагогічні умови формування соціальної активності, її критерії й показники) потребує удосконалення.

Результати аналізу практики підтверджують, що традиційні підходи до виховання в дитячому оздоровчому центрі не завжди дають позитивний результат у плані забезпечення належної соціальної активності підлітків. Головні причини цього обумовлені зростаючими потребами дітей у сфері соціальних відносин, новою соціальною ситуацією в Україні, а також сучасною структурою, функціями та змістом діяльності дитячих оздоровчих центрів.

При цьому доводиться констатувати, що в останні роки спостерігається посилення освітніх акцентів і ослаблення виховних функцій у діяльності освітньо-виховних установ додаткового типу. Педагоги позашкільних закладів на перше місце ставлять підтримку дитини в її особистісному зростанні, розвиток творчої й пізнавальної активності в професійно орієнтованій основній освітній діяльності установи.

У той же час основним і головним процесом включення індивіда в суспільство є соціалізація, у ході якої дитина опановує певну соціальну роль або декілька ролей, знаходить своє місце в суспільстві, свої можливості для самореалізації [4]. Характерною рисою підлітків, у порівнянні з іншими суспільними (демографічними) пластами, є те, що цій групі властива крайня нестійкість інтересів, більша залежність від думок і точок зору оточуючих, високий ступінь сприйняття негативного соціального досвіду взаємодії з навколишніми й порівняно невеликий соціокультурний досвід [2].

У цьому контексті одним із ключових стає поняття «соціальної активності», під якою розуміємо головну якість в характеристиці особистості-суб'єкта суспільних відносин (Т. Конникова, Т. Мальковська та ін.), прояви соціальної дієздатності людини (Н. Анікеев,

Є. Малах та ін.), відповідальне й зацікавлене ставлення особистості до праці, суспільства, духовного й громадського життя (Л. Архангельський, Л. Гордін, І. Резанович та ін.).

При цьому, на нашу думку, поняття «соціальна активність» необхідно розглядати на базі системного, індивідуально-орієнтованого, культурологічного, діяльнісного та аксіологічного підходів як складний, безперервний, багатофункціональний процес освоєння соціокультурних цінностей, що проходить у взаємодії з навколишнім світом та орієнтує особистість на формування здатності знаходити порозуміння із природою, світом, суспільством, самим собою.

Розглядаючи роль дитячих оздоровчих центрів у сучасних умовах, учені виділяють різні їх пріоритетні ідеї: 1) вільний вибір видів і сфер діяльності; 2) орієнтація на особистісні інтереси, потреби, здатності; 3) можливість вільного самовизначення й самореалізації особистості; 4) єдність навчання, виховання й розвитку; 5) практико-діяльнісна основа освітньо-виховного процесу [6].

За таких умов створюються розвивальні можливості для інтелектуального, духовного, фізичного розвитку, задоволення творчих і освітніх потреб підлітків.

Таким чином, «соціальну активність підлітка» варто розуміти як складний процес оволодіння ним соціокультурними цінностями у взаємодії з навколишнім світом, що й проявляється в єдності когнітивного (Ю. Аксьонова, Є. Голубєва, Ж. Піаже, В. Юркевич), мотиваційно-ціннісного (О. Бодалєв, О. Запорожець), діялісно-творчого (Є. Ануфрієв, В. Силе), рефлексивно-оцінного компонентів (В. Вечніков, І. Кін, І. Семенов).

Аналізуючи підходи у розвитку соціальної активності підлітків, як основний варто виділити соціокультурний підхід. Соціокультурний характер освіти й педагогічної діяльності (Г. Гайсіна, М. Дуранов та ін.) є важливим показником якості додаткової освіти, її результатом, що прямо залежить від освітньо-виховного середовища установи.

При цьому гармонійний розвиток особистості підлітка може бути забезпечений тільки при взаємодії педагогів, родини й установ додаткової освіти, оскільки вони являють собою єдину соціальну систему і мають можливість забезпечити ефективну взаємодію з посиленням на системний підхід (Аристотель, Платон, Б. Спіноза, А. Богданов, Н. Вінер, Л. Виготський та ін.).

Особистісно-орієнтований підхід ставить у центр освітньо-виховної системи особистість того, кого навчають, розвиток його індивідуальних цінностей (Н. Нечаєва, В. Серікова та ін.). Концептуальні основи даного підходу відбиті в положеннях наступних теорій: ідеї гуманізму (В. Сухомлинський, А. Маслоу, К. Роджерс та ін.); педагогічна підтримка (О. Газман, В. Бистрова й ін.); ідеї розвитку особистості (Л. Виготський, А. Леонтьєв та ін.).

Ефективний аналіз проблеми розвитку соціальної активності підлітків у літніх дитячих оздоровчих центрах неможливий без глибокого розуміння культурологічного підходу (Є. Бондарєвська, Т. Кисельова, Л. Коган, Н. Щуркова та ін.), який припускає розвиток соціальної активності як заходу саморозвитку людини в освітньому просторі. Саме такий підхід дозволяє в контексті нашого дослідження орієнтуватися не стільки на знання, скільки на виховання підлітка в літніх дитячих оздоровчих центрах з орієнтацією на духовно-моральні цінності, на активну перетворюючу діяльність, на виховання культури відносин тощо.

В основі діялісного підходу лежить уявлення про те, що різнобічно розвинена особистість формується в різноманітних видах діяльності. Процес виховання в літніх дитячих оздоровчих центрах при цьому розглядається з позиції особистісної обумовленості всіх його учасників. Концептуальні загальнонаукові основи даного підходу представлені у дослідженнях учених Л. Виготського, А. Леонтьєва та ін.

Для аналізу специфіки соціокультурної діяльності в літніх дитячих оздоровчих центрах важливим видається також аксіологічний підхід (М. Коул, В. Тугаринов та ін.) Аксіологічний підхід до освіти й розвитку особистості проявляється в орієнтації особистості на соціокультурні цінності; визнанні людини найбільшою суспільною цінністю, здатної створити духовні й матеріальні цінності й задовольнити власні й суспільні потреби; визнанні, що соціокультурні

цінності становлять ядро освіти й розвитку особистості, і здобувають особливу значимість у діяльності установ додаткової освіти дітей.

Аналіз наявних теоретичних підходів до проблеми розвитку соціальної активності підлітків у літніх дитячих оздоровчих центрах дозволив нам вибудувати власний погляд на дану категорію. Розвиток соціальної активності особистості, на наш погляд, являє собою цілісний процес (психобіологічний, соціальний і педагогічний) активної взаємодії особистості з навколишнім середовищем, пристосування індивіда до успішного функціонування в ній, активного освоєння навколишнього простору з метою життєвого, професійного, соціального саморозвитку особистості.

Таким чином, опираючись на ціннісні пріоритети, саме літні дитячі оздоровчі центри здатні створювати максимально сприятливі умови для розвитку соціальної активності підлітків, а в основі процесу розвитку соціальної активності дитини повинні перебувати принципи ціннісної орієнтації, природовідповідності, варіативності, гуманістичної спрямованості, педагогічної підтримки, центрації соціального виховання на розвиток особистості тощо. Саме тому поняття «соціокультурна діяльність літнього дитячого оздоровчого центру» доцільно розглядати як спеціально організований процес, що забезпечує соціокультурний розвиток підлітків.

Для відбиття розуміння процесу розвитку соціальної активності підлітків у літніх дитячих оздоровчих центрах розроблена структурно-функціональна модель, яка включає такі блоки: цільовий, процесуальний, функціональний, організаційний і оціночно-рефлексивний.

Цільовий блок представляє взаємозв'язок соціального замовлення із поставленими завданнями й включає підходи (системний, індивідуально-орієнтований, культурологічний, діяльнісний, аксіологічний) і мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діялісно-творчий і рефлексивно-оцінний компоненти розвитку соціальної активності підлітків.

Процесуальний блок представлений формами організації процесу розвитку соціальної активності. При виборі форм, методів і технології розвитку соціальної активності підлітків у літніх дитячих оздоровчих центрах доцільно орієнтуватися на їхню оптимальну комбінацію.

Функціональний блок визначає функції розвитку соціальної активності, яка виховує, формує, адаптує.

Для забезпечення успішного функціонування розробленої моделі в організаційному блоці визначені педагогічні умови, які пов'язують цільовий блок із процесуальним, визначаючи його змістовні особливості. До його складу входять педагогічні умови, виділення яких повинно здійснюватися з урахуванням наукових підходів і результатів дослідно-експериментальної роботи.

Оціночно-рефлексивний блок моделі повинен бути вибудований у відповідність зі структурою розвитку соціальної активності й містити у собі рівні (низький – припустимий, середній – виконавчий, високий – ініціативний), критерії (самооцінка, рефлексія особистісного росту, суспільно-цивільна позиція).

Таким чином, виходячи з теоретичного аналізу, можна визначили комплекс педагогічних умов ефективності функціонування моделі розвитку соціальної активності підлітків у літніх дитячих оздоровчих центрах: 1) включення підлітків у соціокультурний виховний простір літнього дитячого оздоровчого центру; 2) розробка й реалізація програми «Розвиток соціальної активності підлітків»; 3) формування спрямованості підлітків на самопізнання, самореалізацію й самовдосконалення в соціокультурній діяльності.

При цьому оскільки, зважаючи на те, що тема пошуку нових педагогічно-компетентних рішень у функціонуванні літніх дитячих оздоровчих центрів є відносно новою в українській педагогіці, вважаємо за потрібне привернути до неї увагу науковців й спровокувати дискусію з приводу концептуальних основ розвитку соціальної активності підлітків у так званих малих соціальних групах, до яких можна віднести й дитячі оздоровчі табори.

Список використаних джерел

1. Безпалько О. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі / О. Безпалько. – К. : Центр наукової літератури, 2009. – 300 с.
2. Бовть О. Соціально-психологічні причини агресивної поведінки підлітків / О. Бовть // Рідна школа. – 1999. – № 2. – С. 17–19.
3. Богдановська О. Засвоєння соціальних норм як складова шкільної соціалізації / О. Богдановська // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 4. – С. 98–104.
4. Василькова Т.А. Социальная педагогика: курс лекций / Т. А. Василькова, Ю. В. Василькова. – М.: Академия, 2000. – 440 с.
5. Воронина Г.А., Шептенко П.А. Методика и технология работы социального педагога / Г. А. Воронина, П.А. Шептенко. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
6. Малько А.О. Соціальна педагогіка в школі: культурологічний аспект / А. О. Малько // Рідна школа. – 2001. – № 3. – С. 36–40.
7. Мудрик А.В. Социальная педагогика / А. В. Мудрик. – М. : Академия, 2000. – 200 с.
8. Соціальна педагогіка : підручник / за ред. А. Капської. – К. : ЦУЛ, 2006. – 468 с.

The principles of development of social activity of teenagers in the summer children's improving centers are considered in the article. Social activity is understood as the main quality in the characteristic of the identity subject of the public relation, manifestation of social capacity of the teenager, the responsible and interested relations of the personality to work, society, spiritual and public life. The main attention is concentrated on structurally functional model and pedagogical conditions of development of social activity of teenagers in the summer children's improving centers.

Key words: social activity, children's improving center, social environment.

УДК 378.147.091.31-051:378.22:62

Ченурна В. О.

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАГІСТРІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті розглядаються проблеми структури управлінської діяльності, визначення поняття готовності до управлінської діяльності магістрів технічних спеціальностей у професійній діяльності, звертається увага на особливості процесу формування готовності до управлінської діяльності у вищій технічній школі. Науковий пошук спрямовано на аналіз цієї педагогічної проблеми та визначення основних аспектів цього процесу в умовах технічного університету.

Ключові слова: управлінська діяльність, магістр, технічний університет.

Сьогодні актуалізується проблема підготовки висококваліфікованих управлінських кадрів у зв'язку з реформами та зростанням темпів економічного розвитку України. В умовах економічної самостійності підприємства, що повністю відповідає за результати своєї господарської діяльності, воно повинно сформувати систему управління, яка б забезпечила йому високу продуктивність праці, ефективність роботи та стабільність. У зв'язку з цим, менеджмент на підприємстві та виробничому секторі, що працює у ринковому середовищі, ставить високі вимоги щодо професіоналізму управлінського персоналу, від якого залежить ефективність процесу управління, а отже й ефективність діяльності всього підприємства. Сьогодні як ніколи для системи вищої освіти гостро стоїть завдання щодо забезпечення високої якості підготовки фахівців з управлінською компетентністю. Тому сьогодні необхідні фахівці, які володіють

творчим професійним та управлінським мисленням, оперують ринковими категоріями, термінами та поняттями, здатні успішно розв'язувати проблеми підприємницької діяльності й виробництва, ефективно працювати в складних економічних умовах та ін. Актуальною стає проблема формування особистості керівника, підготовка якого має здійснюватися у вищих навчальних закладах, у тому числі й технічних.

Аналіз наукової літератури вказує на зацікавленість даною проблемою як з боку педагогічної науки (Г.О. Балл, І.Д. Бех, С.Д. Максименко, В.В. Рибалка та ін.); так і психології (Е.Ф. Зеєр, Г.В. Ложкін, Є.О. Клімов, В.О. Толочек, Л.І. Уманський), теорії управління (М. Альберт, Б.А. Гаєвський, М. Мескон, А. Файоль, Ф. Хедуорі та ін.); менеджменту (Б.Н. Андрушків, Б.П. Будзан, П.Ф. Друкер, М.В. Макаренко, О.М. Махаліна, Ф.І. Хміль).

Аналіз педагогічної проблеми формування готовності до управлінської діяльності магістрів технічних спеціальностей взято за *мету* даного дослідження.

Спираючись на думку О.В. Бойко, управлінська діяльність визначається багатьма факторами, але в першу чергу залежить від тих особистісних і професійних якостей керівника, необхідність яких визначається змістом і характером управлінської діяльності. Іншими словами, головними факторами її ефективності виступають специфічні управлінські здібності. Не тільки ефективність, але навіть сама можливість реалізації управлінських функцій залежить від того, чи володіє людина відповідними здібностями[2]. У зв'язку з цим поняття здібностей відіграє особливу роль при вивченні управлінської діяльності. Барко В.І. визначає управлінську діяльність як специфічний вид трудового процесу. Так, управлінська праця має свої особливості порівняно з працею продуктивною, внаслідок якої створюються матеріальні цінності. Готовність до управлінської діяльності В.І. Барко розглядає як стійкий стан особистості, який обумовлює можливість людини до ефективного виконання певних функцій, є складним структурним утворенням, в основі якого лежать дві групи компонентів – об'єктивні і суб'єктивні. Об'єктивні компоненти є водночас критеріями, які дозволяють судити про ступінь відповідності особистості вимогам діяльності, а суб'єктивні – про ступінь відповідності діяльності вимогам особистості. Відповідно до проведених досліджень, а також до даних науковців, які вивчали ці питання, до об'єктивної готовності керівника слід звернути увагу на низку додаткових елементів: 1) когнітивну (знання, уміння, навички); 2) інтелектуальну (рівень і структура інтелекту); 3) комунікативну (здатність до ефективного спілкування); 4) характерологічну (наявність рис характеру, які сприяють ефективній управлінській діяльності); 5) креативну (творчий потенціал); 6) організаційну (здатність бути лідером, вести за собою, організовувати колектив)[1, с. 6].

Проблема формування готовності до управлінської діяльності магістрів технічного профілю передбачає виявлення не тільки структури готовності, а й визначення сутності готовності майбутніх фахівців технічних спеціальностей (тобто неекономічного профілю) до управлінської діяльності. Так, А.Д. Ганюшкін, М.І. Дьяченко, Л.А. Кандилович, В.С. Мерлин, В.Н. Мясіщев, Н.Д. Левітова, Б.Д. Паригін, К.К. Платонов розглядають проблему готовності студента до професійної діяльності, а білоруські вчені аналізують цю проблему стосовно до діяльності в напружених ситуаціях. Якщо В.А. Слостенин, М.І. Дьяченко, Л.А. Кандилович визначають функціональний принцип вивчення готовності до діяльності, то В.С. Мерлин, В.С. Ільїн, Е.С. Кузьмин, Я.Л. Коломинський, В.В. Серіков, В.Я. Ядов, П.М. Якобсон – особистісний [3].

У своїй роботі В.Л. Уліч розробив такі критерії, показники й рівні готовності майбутніх офіцерів до управлінської діяльності, де пропонує розглядати готовність до управлінської діяльності як сукупність наступних компонентів:

- *професійні знання*: принципів і функцій управління; методів управління; посадових обов'язків; вимог керівних документів; системи, напрямків і методик організації виховної роботи у підрозділі;
- *професійні уміння*: управляти діями підлеглих; організовувати й проводити заняття з бойової, гуманітарної і тактико-спеціальної підготовки з підлеглими, складати плани

проведення занять, планувати й використовувати навчально-матеріальну базу; організувати й ефективно здійснювати виховну роботу в підрозділі, морально-психологічне забезпечення професійних дій у будь-яких обставинах, зміцнювати дисципліну; ефективно використовувати відомості, отримані під час професійного психологічного відбору при вирішенні службових завдань; формувати статутні взаємини у колективі;

- *поведінковий компонент*: організованість і зібраність у практичній діяльності; відповідальність; ініціатива й заповзятливість; самостійність рішень і дій; управління підлеглими й результативність діяльності; якість кінцевого результату діяльності;
- *морально-психологічний компонент*: гуманність; здатність до самооцінки; етика поведінки, стиль спілкування; дисциплінованість; справедливість і чесність; здатність адаптуватися до нових умов; лідерство [6, с. 66].

Досліджуючи проблему готовності до управлінської діяльності, Т.М. Мацевко виділяє психологічні критерії управлінської компетентності магістрів:

- рівень сформованості управлінської компетентності особистості визначається спрямованістю до управлінської діяльності, прагненням до подолання перешкод і досягання високих показників у цій діяльності, бажанням самовдосконалюватися, реалізовувати свій інтелектуальний, духовний, професійний і особистісний потенціали;
- рівня управлінської компетентності – адаптивність особистості, яка пов'язана із її здатністю до гнучких змін в емоційно-соціальному досвіді у процесі розв'язування нетипових, нестандартних управлінських завдань і розвиненою системою емоційно-вольової саморегуляції. Показниками цього критерію є адаптаційні здібності та рівень сформованості саморегуляції активності фахівця;
- інтелектуальна готовність до вирішення завдань управлінської діяльності. Вся інтелектуальна активність керівника розгортається в досить специфічних умовах. Як психологічний критерій сформованості управлінської компетентності інтелектуальна готовність має такі показники: загальний рівень професійного соціального інтелекту, прогностичність, невербальна та вербальна чутливість, а також цілісність аналізу ситуацій управлінської взаємодії майбутнього фахівця. Вона виявляється в розв'язуванні нетипових, нестандартних управлінських (проблемних) ситуацій, у здатності відчувати проблемність у процесі розв'язування професійних завдань і в самостійності постановки проблеми;
- інтеракційність, яка проявляється у адекватному сприйнятті умов управлінської діяльності, об'єктів управління, налагоджуванні ефективного простору обміну інформацією, легкість переключення з одних комунікативних контактів до інших, здатність застосовувати різноманітні форми соціального контакту. Показниками цього критерію є рівні соціальної гнучкості, емоційної чутливості й активності у ситуаціях міжсуб'єктної комунікативної взаємодії;
- суб'єктна активність особистості, яка проявляється у відповідальності, розумінні себе як активного діяча професійної діяльності, адекватному розумінні власного місця і ролі в управлінській діяльності. Вона виявляється в таких показниках: тип локус контролю особистості, адекватність самооцінки [4, с. 66-70].

Таким чином, узагальнюючи дослідження вищезазначених дослідників, ми можемо окреслити наступні компоненти готовності до управлінської діяльності особистості: ціннісно-мотиваційний; поняттєво-змістовний; праксіологічний; емоційно-вольовий; суб'єктний.

На нашу думку, всі вищепераховані погляди мають право на життя, але, враховуючи складність і багатогранність управлінської діяльності, кожен з них може бути застосованим при визначенні критеріїв і показників оцінювання сформованості готовності до управлінської діяльності магістрів технічного напрямку підготовки, спираючись на особливості контексту майбутньої професійної діяльності. Безумовно, важливі при оцінці готовності не тільки потенціал і резерв, не тільки націленість особистості на майбутню професію, а й наявність майстерності, певний досвід роботи за професією. Звичайно, готовність до праці – це готов-

ність особистісна (В.С. Мерлін), але не можна недооцінювати й інші фактори, наприклад, готовність колективу, де належить працювати молодому спеціалісту. Процес формування готовності до управлінської діяльності слід розглядати у контексті майбутньої професійної діяльності фахівця. (Я.Л. Коломінський). Самовизначення особистості важливе не тільки з точки зору психології (А.Н. Леонт'єв, С.Л. Рубінштейн), а й професійної діяльності: майбутній інженер повинен розуміти міру відповідальності за прийняття рішень (і своїх, і колективних); він повинен грамотно оцінити суб'єкт-суб'єктні відносини і взяти відповідальність на себе (саме на це має орієнтуватися навчально-виховний процес технічного університету); він зобов'язаний самовизначитися через цілепокладання, самопізнання, самооцінку, саморегуляцію.

Саме тому слід звернути увагу на особистісно-орієнтоване навчання, яке формує у студентів усвідомлене ставлення до своєї освіти. Вивчення економічної ситуації в країні шляхом розширення вивчення дисциплін економічного профілю дозволяють майбутньому фахівцеві вільно орієнтуватися у професійній діяльності. Одне із основних завдань викладача у навчально-виховному процесі полягає у залученні студентів до вивчення предмета, у формуванні в них внутрішньої мотивації для оволодіння знаннями на основі діяльнісної теорії навчання. Майбутній інженер повинен освоїти не тільки базові знання, але й оволодіти вміннями самостійно вчитися: пізнавальна мотивація є головною складовою навчально-виховного процесу. Те, наскільки успішно опановують знання студенти, викладач перевіряє у ході модульного контролю: тести, опитування, бесіди, консультації, анкетування, які допоможуть йому не тільки стежити, але й впливати на хід засвоєння програми курсу. Сучасні педагогічні технології допомагають і студенту, і викладачеві налагодити діалогове спілкування. Розробка навчально-методичного комплексу з дисципліни дозволяє реалізовувати індивідуальний підхід у навчанні, сприяти розвитку творчого мислення студентів, формувати компоненти готовності до управлінської діяльності. Одним із основних моментів навчальної діяльності майбутнього фахівця є процес прийняття творчих рішень, де виявляються інтелектуальні, емоційні і вольові якості особистості. Творче мислення як складник управлінської діяльності є однією із найважливіших якостей майбутнього професіонала будь-якої спеціальності, а формування цієї професійно важливої якості – завдання викладача.

Дидактичним забезпеченням формування готовності до управлінської діяльності магістрів технічних спеціальностей повинні займатися не тільки викладачі спеціалізованих, випускових кафедр, а й ті, хто організовує і здійснює процес вивчення психолого-педагогічних дисциплін. Ця діяльність буде ефективною, якщо навчально-методичні комплекси, спецметодики будуть розроблятися спільно, тобто викладачами спеціальних та психолого-педагогічних кафедр.

Проблема підготовки магістрів до управлінської діяльності має як теоретичний, так і прикладний аспекти. У зв'язку з цим існує нагальна потреба цілеспрямованої системної їх підготовки до цієї діяльності, формування у них системи теоретичних знань, міцних практичних навичок і умінь, первинної управлінської культури у процесі їх професійної підготовки у технічному університеті. Тому, для цього необхідно посилити теоретичну і практичну складові підготовки магістрів у технічних ВНЗ до майбутньої управлінської діяльності шляхом забезпечення гнучкості професійної підготовки (за рахунок введення в програми навчальних дисциплін дидактичних одиниць, які сприятимуть оперативному оновленню змісту їх професійної підготовки у відповідності до вимог сучасного розвитку цілей, культури, стратегії та технологій управління промисловим виробництвом та транспортними інфраструктурами; забезпечення варіативності змісту їх підготовки до управлінської діяльності через введення нових управлінських дисциплін, спецкурсів, оперативного удосконалення змісту та методики викладання інших навчальних дисциплін, які формують управлінську компетентність магістрів технічних спеціальностей; посилення управлінської складової в загальнонауковій і загальнопрофесійній підготовці магістрів, що забезпечуватиме цілісність сприйняття їх майбутньої управлінської діяльності.

На думку В.І. Свистун, гуманізація і гуманітаризація змісту вищої технічної освіти сприятиме формування цілісного загальнонаукового і професійного світогляду, діалектичного світорозуміння й справжньої духовності особистості, розвиток інтересу до творчого розв'язання професійних, управлінських, соціальних та інших проблем виробництва [5, с. 5-7]. Посилення гуманітарної складової та зміцнення гуманітарного виміру в підготовці магістрів до управлінської діяльності сприятиме використанню сучасних освітніх технологій; розвитку і підвищенню ефективності проведення виробничих практик як обов'язкового елемента практичної готовності до управлінської діяльності тощо.

Важливим складником професійної підготовки магістрів технічних спеціальностей є психолого-педагогічна підготовка, яка дозволяє вирішити проблему формування певних компонентів готовності до управлінської діяльності. Так, *педагогічне стажування* магістрантів поряд з науково-дослідним стажуванням є завершальним етапом процесу їх наскрізної практичної підготовки. Крім професійних знань за обраним фахом магістри повинні також отримати певні знання, уміння та навички з педагогіки та психології викладацької роботи. Педагогічне стажування проводиться на базі знань, отриманих студентами в університеті при вивченні дисциплін психолого-педагогічного циклу, після вивчення дисципліни: «Основи педагогіки та психології вищої школи». Мета стажування полягає не лише у підвищенні рівня навчально-методичної компетенції майбутніх викладачів навчальних технічних закладів, а й у формуванні у магістрів організаторських здібностей, професійного ділового спілкування, здібностей до оцінювання індивідуально-психологічних особливостей підлеглих, що складає готовність до управлінської діяльності.

Важливу роль у формуванні готовності до управлінської діяльності магістрів технічних спеціальностей у навчально-виховному процесі технічного ВНЗ відіграє студентське самоврядування, яке сприяє задоволенню молодіжних потреб, реалізації їх інтересів, є середовищем спілкування і взаємодії молоді. Залучення студентів до роботи самоврядних громад сприяє встановленню контактів зі студентами, формування комунікативної компетенції, розвитку лідерських якостей, формуванню здатності приймати відповідальні рішення як ключових компонентів готовності до управлінської діяльності. Студентське самоврядування сприяє розвитку діяльнісного компоненту готовності до управлінської діяльності особистості, що передбачає наявність уміння аргументовано, логічно й послідовно вести дискусію, активність у громадському житті, наявність організаторського досвіду та умінь, володіння культурою ділового спілкування.

Формування готовності до управлінської діяльності магістрів технічних спеціальностей відбувається шляхом встановлення контактів з іншими студентськими групами в інтересах обміну колективним досвідом, взаємодопомоги, зв'язків з академічними групами інших факультетів, вищих навчальних закладів тощо.

Таким чином, теоретичне й практичне розв'язання проблеми формування готовності до управлінської діяльності магістрів технічних спеціальностей дозволить вирішити низку питань, пов'язаних із підготовкою й перепідготовкою адміністративної ланки промислового підприємства.

Список використаних джерел

1. Барко В.І. Теоретико-психологічні засади управління персоналом органів внутрішніх справ: дис. доктора психол. наук. - К., 2004. - 448 с.
2. Бойко О.В. Формування готовності до управлінської діяльності у майбутніх магістрів військово-соціального управління : Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / О.В. Бойко; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. - К., 2005. - 20 с. - укр.
3. Загорочай М.В. Система средств формирования готовности будущего менеджера к управленческой деятельности // Актуальные проблемы современной науки: Социальные и гуманитарные науки. Ч. 35. - Самара: 2004. С. 39-41.

4. Мацевко Т. М. Психологічні особливості розвитку управлінської компетентності майбутніх магістрів військового профілю: дис.... кандидата психол. наук: 19.00.09 / Мацевко Тарас Михайлович. - К., - 220 с.
5. Свистун В.І. Теорія і практика підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі до управлінської діяльності. 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти. Автореф. дис. на здобуття наукового ступеня докт. пед. наук. - Київ – 2007. - 50 с.
6. Уліч В.Л. Педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів до управлінської діяльності: дис.... кандидата педагог. наук: 13.00.04 / Уліч Віктор Леонідович. - Хм., 2007. - 229 с.

This paper deals the problem of the structure of management, the definition of preparedness of management master technical skills in professional activity, drawing attention to the peculiarities of the formation of preparedness of management in higher technical school. Scientific search focused on the analysis of educational issues and identifying key aspects of this process in a technical university.

Key words: administrative activity, MSc, Technical University.

УДК 378+374.7(494):316.74:81

Черток Л. П.

ВПРОВАДЖЕННЯ МІЖКУЛЬТУРНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМУ ВИЩОЇ ТА НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ШВЕЙЦАРІЇ

Культурно-етнічні та національні особливості сучасної Швейцарії накладають відбиток на організацію та зміст системи освіти, одним із основних напрямів якої є міжкультурний підхід.

Міжкультурний підхід у підготовці педагогічних кадрів у Швейцарії реалізується шляхом впровадження у навчальні програми курсу «Педагогіка міжкультурного спілкування», який, починаючи з 2006 року, викладається як обов'язковий (більшість вищих педагогічних шкіл), факультативний, в якості предмета на вибір, або модуля, що входить до складу інших дисциплін.

Ключові слова: культурна і мовна множинність, міжкультурний підхід в освіті, педагогіка міжкультурного спілкування.

Аналіз західних, зокрема швейцарських, публікацій з проблем освіти та виховання свідчить про особливу увагу дослідників і практиків до міжкультурного аспекту освіти, в основу якого покладено поняття взаємодії культур як динамічного процесу [1].

Інтерес дослідників до проблем мовної й культурної множинності зумовлений культурно-етнічними й національними особливостями сучасної Швейцарії, які накладають відбиток на організацію й зміст системи освіти. До таких особливостей належать: 1) явища минулих і сучасних міграцій, унаслідок яких соціокультурна і мовна множинності стали характерними для обов'язкової швейцарської школи; 2) Швейцарія є офіційно багатокультурною і багатомовною країною й намагається все більше розвивати міжкультурність на національному рівні; 3) вільне переміщення громадян і змішання мов; у своєму професійному й соціальному житті швейцарці все частіше зіштовхуються з міжнародними відносинами, з впливом різних культур, з відкриттям кордонів у Європі й відкритістю всьому світу. У зв'язку з цим школа має дати кожному учневі можливість засвоїти культурні і мовні знання й поведінку, які йому дозволять бути дієвою особою й громадянином світу, що постійно змінюється.

Ці три характеристики культурної і мовної множинності у Швейцарії важливі для визначення мети освіти, для змісту навчальних програм і для організації освіти. З цих позицій школа має прийняти, на думку дослідників, новий напрям в освіті, що стосується всіх учнів, і ці проблеми повинні втілитися у програмах підготовки викладачів [4, с. 5–10].

Підготовка викладачів із позиції міжкультурного підходу ставить перед собою такі завдання:

- 1) спонукати педагогів відходити від їхніх культурних забобонів (змінити ставлення);
- 2) забезпечити викладачам відповідну підготовку за загальною методикою викладання (професійні прийоми й методи застосування інтегративних підходів та індивідуальних підходів у мультикультурних класах);
- 3) заохочувати співробітництво з батьками, викладачами національної мови й викладачами рідних для учня мови й культури, усіма особами, відповідальними за виховання/освіту дітей;
- 4) розвивати відкритість щодо різних культур у викладанні різних дисциплін;
- 5) заохочувати одержання двомовної кваліфікації (заходи по забезпеченню мовної підтримки вивчення другої мови, також як і знання мови й культури рідних для учня).

Основні методи й технології впровадження міжкультурного підходу в підготовку викладачів, розроблені в західноєвропейських освітніх закладах [7, с. 247–252] (наприклад, в університеті Цюріха), представлено в такий спосіб.

1. Зміна відносин – це головна мета, що ставить перед собою впровадження міжкультурного підходу в підготовку викладачів. Крім навчальних поїздок (країною або за кордон), потрібно знайти інші форми міжкультурних контактів. Підготовка викладачів має використати досвід підготовки соціальних працівників.
2. Основні положення міжкультурного підходу мають бути включені в курси педагогіки й психології, які відвідують усі студенти (зразки тем: соціалізація й пошуки національної самобутності у дітей іноземного походження, сучасна ситуація у школі, педагогічні концепти й моделі мультикультурних класів). Крім цього, міжкультурний підхід вводиться до курсів методики викладання мов (білінгвізм, вивчення другої мови, методика викладання іноземних мов, вивчення рідної мови) [7, с. 250].
3. Міжкультурний підхід має бути невід'ємною частиною практичної підготовки (педагогічна практика, стажування й практичні курси викладання). Повинна заохочуватися робота у співробітництві – розробка проектів разом із батьками, викладачами іноземних мов і викладачами рідних для учня мови й культури; добір інформації для батьків-мігрантів; спільні заняття з викладачами рідних для учня мови й культури.
4. Підготовка викладачів вищих навчальних закладів є базою підготовки студентів педагогічних вищих навчальних закладів з позиції міжкультурного підходу. Необхідно розробити інтенсивний курс „Вступ до міжкультурного підходу до викладання”, більш того Вищі Педагогічні Школи зобов'язані постійно інформувати викладачів вищих навчальних закладів (викладачів Вищих Педагогічних Шкіл, викладачів, що керують педагогічною практикою, що викладають практичні курси) про наявність такого курсу і розподілити завдання, які необхідно виконувати в межах семінарів-конференцій і курсів неперервної освіти.
5. Розробити положення, що дозволило б представникам культурних меншостей мати більш вільний доступ до професії викладача. Розумна пропорція цих меншин, у середовищі викладачів і студентів, сприяла б міжкультурній освіті в ході повсякденного навчання. Наприклад, у багатьох комунах Швейцарії присутність югославських або турецьких викладачів дозволило б створити більш тісні зв'язки з відповідними громадами мігрантів.
6. Міжкультурний підхід має бути впроваджений і в програми неперервної освіти, де проблеми виховання й навчання дітей із культурних меншостей будуть розглядатися разом із проблемою виховання й навчання всіх дітей усіма викладачами, а не тільки „фахівцями” у цій галузі [7, с. 247–252].

Проте, як показує дослідження „Включення аспекту культурної і мовної множинності в базову й неперервну освіту викладачів початкової школи в чотирьох мовних регіонах Швейцарії”, проведене в межах програми „Ефективність наших освітніх систем” Швейцарського Національного фонду наукових досліджень, аспект культурної і мовної множинності

залишався тривалий час у більшості інститутів підготовки вчителів початкової школи на другому плані, тобто мав статус предмета на вибір або факультативу (станом на 1999 рік). І хоча існує багато теоретичних розробок, що беруть до уваги аспект культурної і мовної множинності (міжкультурна педагогіка; викладання в гетерогенних класах; прийняття інаковості; антирасистське виховання; мультиперспективність як дидактичний підхід; розвиток плюрілінгвізму), все ж, ці розробки мають у багатьох випадках спеціальний характер (пов'язаний тільки із викладанням дітям мігрантів і сфокусований на екзотиці й конфліктах із іншими культурами) і часто їх впровадження до програм залежить від особистої ініціативи викладача без офіційного прийняття цього напрямку педагогічною установою [4, с. 5].

Аналіз результатів анкетування, проведеного за завданням КДНО, або в межах наукових досліджень [3] свідчить, що ще на кінець 90-х років у вищих навчальних закладах Швейцарії, що готують викладачів, за винятком декількох вищих навчальних закладів (наприклад, університет Цюріха), аспекти культурної і мовної множинності й міжкультурної педагогіки не вважаються пріоритетними й мають маргінальний статус. Таке положення характерне також на той період, і для неперервної освіти, де курси із зазначених аспектів є або вузько спрямованими, тобто націленими на заповнення пробілів у знаннях учнів (компенсаторна педагогіка), або носять занадто загальний характер, не пов'язаний із конкретними завданнями викладачів.

Положення з викладанням аспекту мовної й культурної множинності й міжкультурної педагогіки почало мінятися після 2000 року внаслідок енергійних заходів Конференції директорів (КДНО) стосовно впровадження означених аспектів у освіту. Починаючи з 90-х років, вона проводить активну роботу з упровадження в педагогічні вищі навчальні заклади країни програми підготовки викладачів із курсу „Педагогіка міжкультурного спілкування”.

У 2000 році в Берні опубліковано звіт робочої групи при КДНО з проблем викладання педагогіки міжкультурного спілкування у вищих навчальних закладах Швейцарії, який є одночасно синтезом існуючих на той час напрацювань у галузі підготовки викладачів у школах із гетерогенним складом учнів і керівництвом для викладачів вищих навчальних закладів, для різних політичних інстанцій, а також для викладачів дошкільної, початкової і середньої освіти. У цьому звіті, названому „Підготовка викладачів на засадах міжкультурного підходу” [5] подається визначення „Педагогіки міжкультурного спілкування” (ПМС), яке виносить на обговорення поряд із іншими питаннями, що мають відношення до викладання цієї дисципліни у вищих педагогічних школах (ВПШ).

У звіті пропонуються сім принципів включення „Педагогіки міжкультурного спілкування” у підготовку викладачів.

1. Підготовка викладачів із „Педагогіки міжкультурного спілкування” має бути включена до переліку обов'язкових предметів із складанням іспиту. У кожному вищому навчальному закладі призначається відповідальний за викладання цього курсу, який перебуває в контакт з кантональними і міжкантональними педагогічними відділами, які займаються проблемами Педагогіки міжкультурного спілкування.
2. Основний курс „Педагогіки міжкультурного спілкування” викладається у межах базової освіти, а неперервна освіта пропонує можливість поглибити цю галузь і в ній удосконалюватися.
3. Викладання „Педагогіки міжкультурного спілкування” проводиться як у межах спеціальних курсів, а також може бути введено в різні предмети, зокрема, методіку викладання дисциплін, психологію, педагогіку.
4. Підготовка з „Педагогіки міжкультурного спілкування” проводиться спеціалістами в цій галузі. Для включення „Педагогіки міжкультурного спілкування” в різні дисципліни викладачі проходять курс підготовки у межах неперервної освіти.
5. Надбання теоретичних знань і практичних навичок, також як вироблення власної точки зору і ставлення, мають тісно пов'язуватися між собою. Розвиток властивості діяти має базуватися на сукупності практичного досвіду, надбаного під час навчання у вищому навчальному закладі.

6. Уведення поняття „інакшості” в освіту: замість того, щоб шукати і спостерігати за іноземцем за межами вищого навчального закладу, потрібно створювати умови в стінах самих вищих навчальних закладів для вивчення явищ гетерогенності та культурного плюралізму.
7. Розвиток прикладних досліджень із „Педагогіки міжкультурного спілкування” в майбутніх вищих педагогічних школах (зазначимо, що ВПШ створено у Швейцарії в 2002 році) [2].

Після публікації набору документів про підготовку викладачів із урахуванням міжкультурного підходу, стало здійснюватися детальне планування цього нового напрямку в навчанні викладачів. З'явилися нові заклади з підготовки викладачів – Вищі педагогічні школи, апробовано і введено в життя перші концепти „Педагогіки міжкультурного спілкування”. У зв'язку з цим Швейцарська Конференція ректорів вищих педагогічних шкіл доручила у 2006 році робочій групі, що складалася зі спеціалістів із проблем педагогіки міжкультурного спілкування, зібрати кращі знахідки в галузі впровадження педагогіки міжкультурного спілкування у вищі навчальні заклади при базовій і неперервній підготовці викладачів.

Сьогодні викладання курсу „Педагогіка міжкультурного спілкування” має у швейцарських вищих закладах педагогічного профілю різний статус: воно може бути обов'язковим предметом навчальної програми, предметом на вибір, або факультативним. При обов'язковому викладанні ПМС кількість годин може коливати між 10 і 450 годинами, залежно від вищого педагогічного закладу. Ця максимальна кількість годин зареєстрована у навчальній програмі вищої педагогічної Північно-Західної школи Швейцарії (м. Солер – Soleure).

Якщо курс ПМС має статус предмета на вибір, то кількість годин сягає приблизно 900 на весь курс навчання у вищому педагогічному закладі (Вища педагогічна школа м. Люцерн, Вища педагогічна школа м. Зуг) при цьому мінімальна кількість годин на цей курс дорівнює 40–50 годин (вищі Педагогічні Північно-Західні школи міст Базель та Аарау, Вища педагогічна школа м. Фрибург). Коли „Педагогіка міжкультурного спілкування” викладається як факультативний предмет, кількість годин становить приблизно 20–85 годин).

При викладанні ПМС у якості модуля, що входить до складу інших дисциплін та викладається як невід'ємна частина цих дисциплін, кількість годин коливається від однієї до сьоми годин (Вищі педагогічні школи міст Базель, Фрибург, Валіс, Люцерн та міста Солер, Зуг відповідно). Коли ж тематика ПМС вводиться в якусь дисципліну в ексклюзивному порядку, кількість годин може сягати 15-ти годинам максимально та однієї години мінімально (відповідно Вища педагогічна Північно-Західна школа м. Лієсталь та Вища педагогічна школа регіонів Берна, Жюри та Ньюшателя).

Підводячи підсумки викладанню педагогіки міжкультурного спілкування у Вищих педагогічних закладах Швейцарії, зазначимо, що з 28 закладів, які готують учителів, 18 мають типові наскрізні програми курсу „Педагогіки міжкультурного спілкування”, яка включена до обов'язкових дисциплін. Кількість годин курсу ПМС при цьому варіюється залежно від педагогічного закладу: від 20 годин (Вища педагогічна школа регіонів Берна, Жюри та Ньюшателя) до 220 годин (м. Берн), 245 годин (м. Цюріх) та 450 годин (м. Солер). Відповідальність за викладання ПМС, планування, розвиток та наукові дослідження в галузі „Педагогіки міжкультурного спілкування” доручена Інститутам досліджень та розвитку при педагогічних закладах, дирекції факультету, керівництву проекту та спеціально призначеній особі або групі осіб, які керують відділеннями, секціями або модулями „Педагогіки міжкультурного спілкування” залежно від статусу цього курсу.

Щодо викладання педагогіки міжкультурного спілкування у закладах вищої педагогічної освіти зазначимо, що на відділеннях неперервної освіти при двох вищих педагогічних школах (м. Берн і м. Аргові) існують робочі групи, які відповідають за планування, розвиток

та реалізацію послуг, що надає неперервна освіта у галузі ПМС. Її запровадження у програми підготовки викладачів у рамках системи неперервної освіти Швейцарії знаходиться на етапі становлення і не має ще закінченого характеру [6].

Отже, педагогіка міжкультурного спілкування є засобом запровадження діалогу культур у підготовку та підвищення кваліфікації викладачів Швейцарії у межах міжкультурної освіти. Впровадження діалогу культур в освітню систему Швейцарії на базі проблематики, запропонованої в курсі „Педагогіки міжкультурного спілкування” педагогічних закладів, успішно розвивається. Основні способи реалізації означеного процесу, такі як обов’язковість курсу „Педагогіки міжкультурного спілкування”, його виокремлення в окрему спеціальну дисципліну, обов’язковість включення тематики ПМС до програм інших дисциплін (наприклад, таких гуманітарних дисциплін, як психологія, філософія, культурологія, методика викладання, загальна педагогіка, іноземні мови), регулярний контроль кількості та якості викладання „Педагогіки міжкультурного спілкування”, підготовка спеціалістів із проблем цієї дисципліни, залучення для її читання представників державних, громадських закладів, що спеціалізуються з цих проблем – можуть бути рекомендовані педагогічним вищим навчальним закладам та університетам України, де готують майбутніх учителів.

Список використаних джерел

1. Черток Л. П. Діалог культур у післядипломній гуманітарній освіті Швейцарії: дис.... канд. пед. наук:13.00.01//Л.П.Черток. - Ялта, 2011.- 170 с.
2. Черток Л. П. Особливості реалізації принципу діалогу культур у підготовці викладачів у Швейцарії / Л. П. Черток // Науковий вісник Чернівецького університету. Вип. 451. Педагогіка та психологія. – Чернівці : ЧНУ, 2009. – С. 194–202.
3. Allemann-Ghionda, C., de Goumoens, C., Perregaux, C. (1999). Formation des enseignants et pluralité linguistique et culturelle : entre ouvertures et resistances. Rapport de valorisation. Direction du programme national de recherche 33(PNR 33), Berne. Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE), Aarau. – 32 p.
4. Allemann-Ghionda, C., de Goumoens, C., Perregaux, C., (1999c). Curriculum de la formation des enseignants et la pluralité culturelle et linguistique Direction du programme national de recherche 33(PNR 33), Berne. Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE), Aarau, Université de Berne et Geneve, décembre. – 47 p.
5. Kubler, C., Rapport national de la Suisse : Le développement de l'éducation / formation au cours de la dernière décennie du XXe siècle, rédigé sur mandat de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP); UNESCO, Bureau international d'éducation BIE, Conférence internationale de l'éducation 2001 Genève; Berne, juillet 2001. – 116 p.
6. Sieber, P., Bischoff, S. Rapport „Examen de la situation actuelle de la pédagogie interculturelle au sein des hautes écoles pédagogiques et des établissements de formation des enseignants de Suisse”, adopté par l'Assemblée plénière de la COHEP le 14/15 novembre 2007. – COHEP, novembre 2007, COHEP, Thunstrasse 43 a. – CH-3005 Bern. – [Електронний ресурс]. Режим доступу: www.cohep.ch.
7. Truniger, M. La pédagogie interculturelle dans la formation des enseignants. Evolution dans le canton de Zurich. In: Poglia, E., Perret-Clermont, A.N., Gretler, A., et Dasen, P.(eds). Pluralité culturelle et éducation en Suisse. Etre Migrant II. – Berne : Lang, 1995. – P. 247–252.

The intercultural approach in teachers training in Switzerland is fulfilled by the introduction of the course “Pedagogy of Intercultural Communication” in the curricula. Since 2006 this course is either obligatory (in the majority of Teacher Training colleges) or optional, or is taught as one of the subjects by choice, or a module as a part of other courses.

Key words: cultural and language plurality, intercultural approach in education, pedagogy of intercultural communication.

УДК 378-056.45:340(094)(430)

Чухно Л. А.

СТАНОВЛЕННЯ ПРАВОВОЇ І НОРМАТИВНОЇ БАЗИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ОБДАРОВАНИХ СТУДЕНТІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ НІМЕЧЧИНИ

У статті проаналізовано розподіл повноважень щодо вищої освіти між федерацією та землями Німеччини. Розглянуто особливості управління освітою завдяки існуванню тріади «федерація-землі-ВНЗ». Визначено права та свободи ВНЗ щодо організації навчального процесу, зокрема обдарованих студентів.

Ключові слова: ВНЗ Німеччини, правові основи, розподіл повноважень, організація навчання, обдарований студент.

Прагнення Європи створити єдиний життєвий простір охоплює різні галузі і сфери діяльності людини, серед яких вагоме місце відводиться вищій освіті. При цьому ж, звичайно, як кожна нація відрізняється від інших своєю неповторністю, так і освітні системи відмінні між собою. Уніфікувати їх на сьогодні поставив собі за мету Болонський процес та домовленість європейських країн – членів Болонської угоди, яка передбачає, насамперед, детальний розгляд кожної системи вищої освіти, особливостей відбору студентів до ВНЗ, ведення навчального процесу, організації навчання студентів, вибір форм та методів навчання, форм контролю, поточного та підсумкового, тестового, зокрема, перехід на модульну систему, вивчення національних особливостей в сфері освіти, важливість науково-дослідної роботи, роль та місце талановитої молоді в загальній системі вищої освіти, порівняння кваліфікацій.

Неабияке значення має і дослідження нормативно-правової бази організації навчання у вищих навчальних закладах кожної європейської країни. Цікавою з цієї точки зору є юридична документація та нормативні акти Німеччини, які створюють освітні структури, що взаємодоповнюють одна одну і працюють в одному напрямі – висококваліфікований та творчий фахівець майбутнього.

Загальну характеристику системи освіти та системи вищої освіти Німеччини можна знайти в роботах російських та вітчизняних науковців Б.Л. Вульфсона, А.Н. Джурицького, А.А. Сбруєвої, Н.С. Шевченко, О.В. Васюк. Окреме місце цьому питанню приділили у своїх працях і німецькі дослідники, зокрема Х. Тойфель, Е. Рьоснер, Г. Пайсерт і Г. Фрамгайн, Т. Ельвайн, Х. Фюр, Р. Штайнер тощо. Цінними джерелами наукової інформації стала Конституція Німеччини, постанови Федеративного Міністерства Освіти та Досліджень, документи засідань ректорів вищих навчальних закладів ФРН, конференції та наради земельних Міністерств освіти і культури ФРН тощо.

Аналіз літературних джерел вказує на те, що у вітчизняній педагогіці недостатньо висвітлена проблема організації навчання обдарованих студентів у вищих навчальних закладах Німеччини.

У зв'язку з цим метою статті було вивчити становлення правової та нормативної бази організації навчання студентів, зокрема обдарованих, у ВНЗ Німеччини.

Конституція Німеччини [10] гарантує кожному громадянину право вільного розвитку його особистості і відповідно до нахилів та здібностей вільний вибір місця навчання та професії. Для освітянської політики це означає дати можливість кожному здобути кваліфіковану освіту відповідно до його інтересів. До основних напрямків освітянської політики належить виховання молодих людей повноцінними громадянами, які готові взяти на себе відповідальність у демократичній державі.

Відповідно до сьомої статті Основного закону [10; 13] повноваження в галузі вищої освіти на підставі федеративного устрою Федеративної Республіки Німеччини розподілені між федерацією і землями, крім того ще ряд повноважень закріплено за самими вищими навчальними закладами.

Для того, щоб забезпечити освітнє функціонування тріади «федерація-землі-ВНЗ», у ФРН було створено три основних органи управління системою освіти: федеративний орган управління освітою (ФМОД – Федеративне Міністерство Освіти та Досліджень), федеративно-земельні органи управління освітою (ПКМОК – Постійна конференція Міністрів освіти та культури земель Федеративної Республіки Німеччини) та Конференція ректорів вищих навчальних закладів Німеччини (КРВНЗ) [14].

В компетенцію ФМОД, згідно із Основним законом Німеччини входить вирішення питань національного рівня. Завдання Федеративного Міністерства Освіти та Досліджень у галузі вищої освіти випливають з Федеративного Закону про підтримку навчання (Bundesausbildungsförderungsgesetz – Bafög), Закону про сприяння будівництву вищих навчальних закладів (Hochschulbauförderungsgesetz – HBFöG), Обмежувального (Рамкового) Закону вищих навчальних закладів (Hochschulrahmengesetz – HRG) та Закону про підтримку обдарованих (Begabtenförderungsgesetz). Крім того, до завдань ФМОД належать також керівництво освітою, навчанням та підтримкою обдарованих дітей і молоді, питання міжнародних відносин у галузі освіти та досліджень. [9; 14].

Постійна конференція міністрів освіти та культури земель Федеративної Республіки Німеччини – це об'єднання міністрів земель, які відповідальні за освіту та виховання, вищі навчальні заклади та дослідження, а також культуру. Вона була заснована у 1948 р. і ґрунтується на угодах земель [13; 14].

На рівні земель керівництво освітнім процесом здійснюють земельні профільні міністерства, які, зокрема, затверджують підручники для використання у школах тієї чи іншої землі.

У 1976 р. в країні прийнято основний “обмежувальний” федеративний закон про освіту, який був чинним для всіх земель Німеччини. Проте, у кожній із земель діяв власний закон про освіту, складений на основі “обмежувального”.

Представником інтересів вищих навчальних закладів у політичному та публічному житті країни є Конференція ректорів вищих навчальних закладів Німеччини, яку було створено у тому ж 1948 р., що і КМОК. Вона є добровільним об'єднанням державних університетів та інститутів Німеччини. КРВНЗ – це форум обміну думками вищих навчальних закладів, який відіграє також важливу роль під час нарад Федерації та земель стосовно питань освітньої та наукової політики [14].

Переважна частина законодавчих і адміністративних повноважень належить федеративним землям. Сюди входять шкільна і вища освіта, навчання дорослих і підвищення кваліфікації [13; 14].

До основних повноважень вищих навчальних закладів у Німеччині належать: організація і планування наукового і навчального процесу, більшість адміністративних та фінансових питань тощо [9; 13; 14].

За старою німецькою традицією обов'язки у плані освітніх справ поділяли між собою держава і церква. Основну відповідальність брали на себе землі (області), що спостерігається ще й на сьогодні [3]. У зв'язку з зазначеним стає зрозуміло, чому кожна земля Німеччини піклується про стан і розвиток освіти на своїй території, а Федеративний уряд дбає про створенням рамкового законодавства у галузі освіти, у тому числі і вищої [4].

З іншого боку, ще за часів Середньовіччя університети у Німеччині підпорядковувались керівництву земель, найчастіше безпосередньо тому чи іншому князеві, хоч і були автономними. Їх автономія полягала у внутрішньому самоуправлінні, але фінансування здійснювалося князем, якому іноді приносили присягу професори. Зазначена специфіка позначилася і на співвідношенні федеративних і земельних видатків на утримання вищих навчальних закладів.

Нині видатки федеративної влади на вищу освіту складають трохи більше чверті загального бюджету, решта витрат покривається владою земель [5].

За традицією однією із особливостей організації навчального процесу у ВНЗ є академічна свобода. Згідно з цим принципом, студент самостійно може визначати для себе змістову компоненту освіти та її часову градацію. Незважаючи на те, що він сам організовує свою роботу, має право не відвідувати заняття, але в обов'язковому порядку два рази на рік повинен здати встановлені екзамени. Саме за їх підсумками студентів поділяють на розряди, а це є рішучим чинником при розподілі вакансій серед випускників. Таке свого роду «вільне» навчання призводило і призводить до надто довгої тривалості навчання у вищих навчальних закладах, частого переходу з однієї спеціальності на іншу, відрахування близько 25 % студентів. Ці негативні наслідки приносять державі значні збитки [1; 6; 9].

Вченими пропонуються різноманітні шляхи вирішення цієї проблеми завдяки проведенню ряду реформ:

- чіткі строки навчання для всіх спеціальностей;
- посилення професіоналізації університетської освіти (активізація пізнавальної діяльності студентів на основі введення в навчальний процес активних методів навчання; вироблення навичок самостійної роботи; створення міжпредметної інтеграції) [7].

З метою надання навчальному процесу у ВНЗ цілеспрямованості та ефективності Німеччиною видано керівництво по впровадженню нової системи у вищих навчальних закладах під назвою “Десять кроків за Болонью”, в якому виділяються головні етапи реформи в рамках Болонського процесу. Даний збірник ґрунтується передусім на досвіді німецьких університетів та спеціальних ВНЗ. Тут же наведено основні документи та закони, прийняті Конференцією міністрів культури, Конференцією ректорів вищих навчальних закладів та Радою по акредитації. Конкретизація законів проходить на рівні політики земель, вищого навчального закладу або фахових дисциплін [8].

Будівництво, реконструкція та фінансування вищих навчальних закладів належать до спільних сфер планування Федерації та земель. Вища школа має право на самоврядування. В рамках законів вона приймає власну конституцію. ВНЗ очолює штатний ректор або президент, якого вибирають на кілька років. У самоврядуванні діє принцип етапної співучасті всіх груп із розподілом обов'язків. Викладачі, студенти, наукові та інші співробітники створюють групи відповідно до їх кваліфікації, службового становища, відповідальності та причетності. У більшості федеративних земель студентство самостійно керує своїми справами [13].

Питання самоврядування вищих навчальних закладів часто піднімалося у працях Л. Бернштейна [2], який досліджував його витоки і на основі аналізу історичних документів встановив, що вони сягають ще часів існування Болонського університету у XIII ст. Викладачі і студенти цього університету були окремим об'єднанням, за яким магістрат у 1224 р. визнав усі права юридичної особи і дав цілковите самоврядування.

Згідно з даними Г. Пайсєрта та Г. Фрамгайна, на сучасному етапі організація навчання у ВНЗ відбувається, як і раніше, у відповідності із Обмежувальним Законом ВНЗ (Hochschulrahmengesetz) від 1976 р. та пізнішими змінами до нього, крім того, кожна земля має ще й свій земельний закон (Landesgesetz), який узгоджується із «обмежувальним» [11]. Обмежувальний закон визначив також і мету навчання у вищому навчальному закладі, яка полягає в тому, щоб готувати студентів до професійної діяльності і в зв'язку з цим надавати їм відповідні знання та розвивати здібності з відповідної спеціальності [9; 11].

Проте, на думку Р. Мюллера-Бьолінга, вищу систему освіти потрібно реформувати через те, що суспільство розвивається дуже швидко, а ВНЗ отримують центральну роль у будь-якому суспільстві, насамперед від них залежить його ріст та розвиток. Зміна системи вищої освіти повинна виходити від самих вищих навчальних закладів. Він вказує на створення „вільного вищого навчального закладу“ („entfesselte Hochschule“), який матиме такі основні ознаки

як: автономія, науковість, рентабельність (економічність), профільна освіта, національна (місцева) та міжнародна конкуренція (конкуренція в самій країні та за її межами), інтернаціональність [11].

Значний вплив у вищій навчальній закладі призвів до запровадження кількісного обмеження на деякі спеціальності (*Numerus klausus*). Дане обмеження було прийняте Федеративним Конституційним Судом у 1972 р. Основні положення до нього зі змінами та доповненнями були затверджені у рамковому законі ВНЗ та державному договорі земель про розподіл навчальних місць. Для адміністративного проведення обмеження кількості місць у тому ж році запровадили центральний пункт для розподілу навчальних місць (головна установа надання навчальних місць (ЦВС)), який знаходився у Дортмунді, місцеві обмеження проводить безпосередньо вищий навчальний заклад. В перший рік своєї роботи завдання ЦВС обмежувалося лише десятьма спеціальностями. Проте за наступний час число бажаючих навчатися у вищому навчальному закладі настільки зросло, що попит переверсив пропозицію і необхідно було розширити це число до сорока (1976 – 1977 рр.) [13].

Під час заходів по розподілу кожному абітурієнту гарантується навчальне місце, але не завжди за місцем його вибору. Цей місцевий розподіл служить так званій стратегії вирівнювання, при цьому вирішується швидше всього не те, чи вступник буде прийнятий, а де саме його зарахують [11; 13].

Існують також загальні та особливі заходи вибору. При зарахуванні до числа студентів роль відіграють середній бал атестата зрілості та черга. На спеціальності, які користуються підвищеним попитом, існують правила відбору, які передбачають, окрім наведених вище критеріїв, вступні тести і відбіркові співбесіди.

Аналізуючи первинну юридичну документацію найбільшого німецького університету – заочного університету м. Гаген, можна зробити висновок про те, що на навчання приймаються також особи, які бажають навчатися в заочному університеті м. Гаген, проте формально не мають права доступу до вищого навчального закладу. Всі їхні результати навчання враховуються пізніше після офіційного зарахування до навчального закладу. Сюди належать ряд категорій, до яких відносять також і «особливо здібних учнів» («...besonders begabte Schülerinnen und Schüler») [12].

Згідно з § 65 абзацу 6 статуту цього ВНЗ учні, які за спільним рішенням школи і вищого навчального закладу виявляють особливі здібності, в поодиноких випадках можуть допускатися до навчання у вищому навчальному закладі без атестата. Вони зараховуються в особливу групу, під назвою «Jungstudierende» («молоді студенти»), за різницею у віці.

Особливо здібні учні теж допускаються до навчальних занять та екзаменів. Лише після отримання документа про повну загальну середню освіту відбувається формальний запис в навчальний процес (щонайменше на один семестр, щоб у повному об'ємі мати змогу зарахувати попередньо отримані результати).

Для підготовки до цього заходу особливо обдаровані учні подають заяву на допуск до навчання в якості «академічних студентів», опрацьовують і складають курси, модулі, частини дисциплін з першого та другого семестрів бажаних навчальних програм в обсязі скороченого терміну навчання. Всі подальші справи узгоджуються з деканатом [12].

Правові основи німецької держави закладалися упродовж тривалого історичного періоду. За Конституцією у країні запроваджено адміністративно-федеративний устрій, розподіл повноважень у галузі освіти, відповідно до якого кожна федеративна земля має право вносити корективи в Обмежувальний закон Федерації (1976 р.) щодо навчання у ВНЗ (у тому числі й обдарованих студентів). Кожна земля має право користуватися законом у власній інтерпретації за умови, якщо основна частина такого документа не суперечить Федеративному закону з підтримки обдарованих (1983 р.) і не порушує конституційних прав особистості.

В Основному законі ФРН (1949 р.) певне місце відведено також визначенню прав особистості щодо вільного розвитку обдарувань, здібностей, професійного вибору. Окремими повноваженнями наділяється і ВНЗ, який складає власну конституцію, обирає президента навчального закладу, затверджує нормативну документацію.

Виходячи з цього, цікавою з точки зору подальших досліджень є проблема нормативно-правової бази організації навчання у ВНЗ України.

Список використаних джерел

1. Бабанцев Н.Ф. Германская империя 1871 – 1918 гг.: ист.-правовое исслед. / Н. Бабанцев, В. Прокопьев. – Красноярск : Краснояр. гос. ун-т, 1984. – 176 с.
2. Беренштейн Л.Ю. Суть та етапи впровадження принципів Болонського процесу у вищих навчальних закладах сучасної України / Л.Ю. Беренштейн // Реформування системи аграрної вищої освіти в Україні: досвід і перспективи: всеукр. наук.-практ. конф., 21 квітня 2005. : тези доп. – К., 2005. – Ч. I. – С. 28-34.
3. Василюк А. Сучасні освітні системи: навч. посіб. / Василюк А., Пахоцінський Р., Яковець Н. – Ніжин : НДПУ, 2002. – 139 с.
4. Галанза П.Н. Феодалное государство и право Германии / Галанза П.Н. – М. : Моск. ун-т, 1963. – 45 с.
5. Корчагина Л.А. Возникновение и основные черты феодального государства в Германии: автореф. дис. на соиск. науч. степени канд. юр. наук: спец. 12.00.01 «Теория и история права и государства; история учений о праве и государстве» / Л.А. Корчагина. – Свердловск, 1990. – 16 с.
6. Прокопьев В.П. История германской государственности XIX-XX вв.: учеб. пособ. / Прокопьев В.П. – Калининград : МВ ССО РСФСР, 1985. – 86 с.
7. Сбруева А.А. Порівняльна педагогіка: навч. посіб. / Сбруева А.А. – Суми: СДПУ, 1999. – 300 с.
8. Beiträge zur Hochschulpolitik: Bologna-Reader (Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen) / Hochschulrektorenkonferenz (HRK). – Bonn: HRK Servis-Stelle Bologna. – 2004. – № 8. – 306 S.
9. Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick / Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Redaktion: Baumgarten J. – Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, 1994. – 843 S.
10. Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland (seit 1949) [Електронний ресурс] / Deutsche Gesetze. – Bonn: C.H. Beck, 29. Oktober 2000 – 16. Januar 2010. – S.1. – Режим доступу: <http://www.verfassungen.de/de/index.htm>.
11. Peisert H. Das Hochschulsystem in Deutschland / H. Peisert, G. Framhein. – Bonn: BMBWF, 1997. – 151 S.
12. Studium für besonders begabte Schülerinnen und Schüler [Електронний ресурс] / Fernuniversität in Hagen. – 04.01.2013. – Режим доступу: <http://www.fernuni-hagen.de>.
13. Tatsachen über Deutschland / Redaktion: Arno Kappler. – Frankfurt/Main: Societats-Verlag, 1997. – 568 S.
14. Teufel Ch. Bildung und Beratung / Teufel Ch. – Berlin: Die junge Akademie, 2004. – 54 S.

The distribution of authorities between the federation and lands of Germany in higher education has been analyzed in the article. The peculiarities of conducting of educational affairs due to the existence of the triad “federation-lands-higher educational establishment” have been considered here. The rights and liberties of higher educational establishment concerning the organization of training process specifically as for the gifted students have been defined.

Key words: higher educational establishment of Germany, legal foundations, distribution of authorities, organization of training, gifted student.

УДК 005:001.895:378.4

Шарата Н. Г.

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД В УПРАВЛІННІ ІННОВАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті розглянуто системний підхід до управління інноваційно-педагогічною діяльністю у ВНЗ як один із провідних в управлінні. Визначено дефініцію «управління» та виокремлено чинники, що сприяють або суперечать успіху інноваційної діяльності.

Ключові слова: управління, інноваційно-педагогічна діяльність, інноваційний процес, вищий навчальний заклад.

На сучасному етапі модернізації системи освіти, коли інноваційна складова у діяльності вищого навчального закладу (ВНЗ) є не лише умовою їхнього успішного функціонування, але й гарантом існування, проблема організації ефективної системи управління стає актуальною.

Системний підхід є провідним загальнонауковим підходом до пізнання і перетворення об'єкта; це – напрям методології спеціального наукового пізнання й соціальної практики, в основі якого лежить дослідження об'єктів як системи.

На нашу думку, детальний аналіз й удосконалення процесів управління інноваційно-педагогічною діяльністю найбільш повно розкривається саме в системному підході.

Застосування системного підходу дозволяє виявити такий варіантний компонент наукового пізнання як система, тобто об'єкт, що володіє складною внутрішньою побудовою, великою кількістю складових й елементів, що взаємодіють між собою й навколишнім середовищем [3, с. 34], з усіма характеристиками: цілісність управління, мета і доцільна поведінка системи, самоорганізація системи, її функціонування й розвиток.

Теоретичні засади управління соціальними системами, зокрема і соціально-педагогічними, досліджувалися багатьма вченими, з-поміж яких В. Маслов, А. Файоль [5; 9].

У теорії управління системний підхід розглядається як сукупність правил чи принципів, якими послуговуються управлінці; як системний спосіб мислення, суть якого полягає в пошуку простого у складному, декомпозиції проблеми на складові частини [1]. Підґрунтям цього є поняття «система» як певна цілісність, яка складається із взаємозалежних елементів, кожен із яких є характеристикою цілого.

Саме з цих позицій науковці трактують категорію «система управління інноваційним розвитком навчального закладу, визначаючи її як цілісну єдність, утворену множиною взаємопов'язаних компонентів освітнього менеджменту з метою управління інноваційною освітньою діяльністю у навчальному закладі» [4].

У сучасній системології проблема типології систем є дискусійною, оскільки надзвичайне різноманіття систем обумовлює можливість численних підходів до їх класифікації, що здійснюється за різними основами. Є. Хриков класифікує системи за такими ознаками: походженням: реальні, ідеальні; об'єктом управління: соціальні, біологічні, технічні; рівнем складності: прості, складні; рівнем мінливості: статичні, динамічні; залежно від характеру зв'язків із середовищем: закриті, що не реагують на вплив чинників середовища; відкриті, які під впливом середовища змінюють своє функціонування; рівнем детермінованості: детерміновані, імовірнісні; наявністю мети: цілеспрямовані, нецілеспрямовані; рівнем управління: ті, що не підлягають управлінню; ті, що підлягають управлінню; самокеровані [10].

Узагальнення результатів наукових досліджень В. Лазарева [4], Є. Хрикова [10], уможливило висновок про доцільність віднесення системи управління інноваційно-педагогічною

діяльністю ВНЗ до класу динамічних відкритих складних самокерованих системних утворень, що вимагають трьохаспектного розгляду: предметного, функціонального й історичного.

Предметний аспект передбачає здійснення компонентного і структурного аналізу системи; функціональний аспект – розкриття механізмів внутрішнього та зовнішнього функціонування системи; історичний аспект – вивчення генезису та прогнозування подальшого розвитку системи.

Метою дослідження є аналіз системного підходу в управлінні інноваційно-педагогічною діяльністю у вищих навчальних закладах.

Для управління інноваційними процесами принциповим чинником є розуміння організації як відкритої системи. Перебуваючи у тісній взаємодії з навколишнім середовищем, вона зазнає численних впливів як прямих, так і непрямих з боку навколишнього середовища. Одночасно організація має внутрішнє мікросередовище, елементи якого також перебувають у взаємозалежності від чинників навколишнього середовища.

Елементи системи – самостійні й умовно невіддільні одиниці. Взаємодіючи один із одним, а також із навколишнім середовищем, вони характеризуються матеріальним, енергетичним й інформаційним зв'язком. Розподіл системи на підсистеми дозволяє виокремити ієрархію структури й розглядати систему на різних рівнях її деталізації. Складність системи визначається кількістю ієрархії, обсягом інформації, що циркулює у системі, а також складністю її структури, кількістю елементів зв'язку. Сукупність цих зв'язків утворює структуру системи.

Систему формалізують за допомогою моделі, що відтворюють зв'язок між вхідними керівними, змінними й вихідними параметрами [3].

Як єдину складну систему можна розглядати всю діяльність організації, що складається із мережі підпорядкованих, менш складних систем [2, с.30]. Систему управління інноваційними процесами можна вважати ієрархічно складною, багаторівневою системою.

На нашу думку, інноваційною діяльністю необхідно управляти як системною сукупністю динамічних процесів. Динамічний стан системи визначається входами, виходами, функцією управління, ресурсами, зворотними зв'язками.

Вхід, вихід і навколишнє середовище є зовнішнім оточенням системи. Вхідні параметри системи – це матеріальні, енергетичні, інформаційні й когнітивні потоки. Вихідні параметри – це нові процеси, продукти, послуги, прибуток, нові знання працівників, засвоєння нових сегментів і нових ринків, соціальна відповідальність, задоволення працівників.

Внутрішнє оточення управління інноваційними процесами – це організаційне, соціально-психологічне й техніко-економічне середовище ВНЗ.

Складна система є сукупністю підсистем і складається із керівної наукової системи й керованої багаторівневої системи. У свою чергу, керівна підсистема включає менші підсистеми, між якими існують відношення підпорядкування як ієрархічної структури з трьома основними рівнями.

Керівна підсистема є третім ступенем ієрархічної структури системи інноваційного менеджменту, яка становить систему оперативного управління різними системами другого рівня ієрархії, що має менші підсистеми, які є системами цілей, функцій, методів і організаційних структур управління. Перший, найнижчий рівень, ієрархії охоплює локальні системи управління.

Керована підсистема також складається із декількох рівнів ієрархії. Основним завданням на першому рівні керованої підсистеми є оптимальне функціонування її підсистем (для ВНЗ – навчально-науково-інноваційна діяльність, персонал, фінанси й маркетинг).

Більшість типових процесів вже на нижчому рівні ієрархії характеризуються низьким рівнем детермінованості [3, с. 40]. На більш високих рівнях ієрархії, відповідно, невизначеність системи зростає. Тому для усунення невизначеності систем необхідно особливо виокремити такі завдання управління підсистемами, як локальна стабілізація інноваційних процесів на всіх рівнях ієрархії, застосування адаптивних процесів і систем управління, а також новітніх методів менеджменту.

Головними методами у процесі управління складними підсистемами можуть бути евристичне модулювання, багаторівнева оптимізація [3, с. 41].

Вищевказані керована і керівна підсистеми є складовими основної системи – організації як єдиного цілого.

Будь-яка організація, як відкрита система, характеризується єдністю розмаїття форм, аспектів діяльності, організаційних структур, має свою філософію й місію.

Для того, щоб виявити оптимальні умови функціонування організації, необхідно узагальнити показники й властивості більш складних систем, складових підсистем, типових процесів й елементів усіх рівнів. На підставі узагальнення ми сформулюємо узагальнювальні принципи побудови інноваційної діяльності ВНЗ як відкритої системи: цілісність системи; взаємозв'язок і взаємодія всіх елементів системи; обумовленість функцій ВНЗ; ієрархічність системи на будь-яких її вертикальних і горизонтальних рівнях; розмежування функцій елементів системи на будь-яких рівнях; погодженість, синхронність і ритмічність всіх ланок та елементів системи; адаптивність, гнучкість системи до змін; керованість; багатofункціональність; багатоаспектність; прозорість; оптимальність.

Розглядаємо ВНЗ як відкриту систему. Особистість студента, зокрема взаємодія його з освітнім середовищем, докільця, колектив, управлінські процеси й модель ВНЗ є системною освітою і підпорядковуються законам розвитку системи [7, с. 47]. Відповідно до цього будь-які нововведення, будь-які елементи моделі ВНЗ впливають один на одного: зміни одних породжують зміни інших, таким чином змінюється вся система. У результаті цього теоретико-методологічною основою аналізу інноваційної діяльності ВНЗ може слугувати системний підхід.

Керівник, проектуючи конкретну систему управління з допомогою конкретного інноваційного процесу, має обрати із більшості її можливих моделей ту, яка в конкретних умовах буде найбільш результативною. Для побудови моделей систем управління розвитком ВНЗ керівникові необхідно знати, з яких елементів вона складається та які зв'язки між цими елементами.

Основними елементами будь-якої системи управління, зокрема й систем управління інноваційними процесами, є цілі й завдання управлінської діяльності; засоби досягнення; продукти й результати діяльності суб'єктів керівної системи.

Важливими засобами досягнення цілей і вирішення завдань управління інноваціями є зміст управлінської діяльності, що визначається набором управлінських функцій; організаційна структура системи управління; управлінські технології, що використовуються суб'єктами управління; ресурси.

Результатом управлінської дії на інноваційний процес є створення умов, необхідних для успішної інноваційної діяльності у ВНЗ, з-поміж яких: усвідомлення членами колективу розвитку ВНЗ як необхідності і загальної цінності; усвідомлення учасниками інноваційних перетворень потреб і можливостей розвитку ВНЗ; наявність і погодженість базових цінностей діяльності з розвитку ВНЗ; інтеграція цінностей інноваційної діяльності у створену організаційну культуру ВНЗ; наявність загальних і погоджених напрямів і цілей розвитку; інформованість учасників роботи про цілі розвитку і критерії їх досягнення, прийняття ними цих цілей; наявність виявлених джерел інноваційних ідей у ВНЗ та поза його межами; мотивування учасників перетворень на проведення нововведень; наявність в учасників перетворень знань, навичок, необхідних для здійснення інновацій; готовність всіх ресурсів, необхідних для успішного засвоєння нововведень; наявність необхідних підрозділів, встановлення необхідних формальних і неформальних внутрішніх і зовнішніх зв'язків ВНЗ.

Продуктами діяльності суб'єктів керівної системи є прийняті ними рішення й управлінська документація, що відображає ці рішення.

Для того, щоб визначити конкретний набір завдань управління інноваційними процесами, що відбуваються у ВНЗ необхідно: побудувати його загальну структуру, враховуючи зв'язки між окремими нововведеннями (така структура відтворюватиме структуру загальної програми розвитку); визначити завдання управління кожним нововведенням, враховуючи особливості

його предмету, спосіб і масштаб майбутніх перетворень; структурувати ці завдання відповідно до логіки управління за цілями [6], сутність якої полягає у визначенні ієрархії цілей різних рівнів управління інноваційними процесами ВНЗ; визначити можливість ВНЗ щодо вирішення вказаних завдань, виокремивши ті, які неможливо виконати.

Оцінити можливість ВНЗ щодо вирішення того або іншого завдання управління інноваційними процесами можливо за умови, якщо: буде спроектовано засоби його вирішення; буде виявлено проблеми управління ВНЗ, наявність яких перешкоджає реалізації цих засобів; буде визначено шляхи й способи порушення виокремлених проблем і спрогнозовано ступінь їхнього подолання.

Таким чином, якість і ефективність проектної діяльності керівників є важливим фактором інтенсифікації процесу розвитку.

Стан, адаптивність й ефективність будь-якої системи коригується зворотним зв'язком. Стан кожного елементу системи залежить від організації зворотного зв'язку в системі. Плануючи будь-які зміни, вводячи різні інновації, керівники часто думають про їх впровадження або реалізацію лінійно. У складній системі більшість зв'язків системних процесів є циклічними. Зворотний зв'язок, з точки зору системних принципів, означає всі види взаємного впливу, при цьому вплив може бути й причиною, і результатом. Теоретично це може виглядати як звичайне твердження, проте у практиці управління ВНЗ, що перебуває в інноваційному стані, розуміння і застосування концепції системного зворотного зв'язку не є загальноприйнятими.

Відповідно до принципів функціонування систем, можна виділити врівноважений, посилений й стабілізаційний зворотний зв'язки.

Урівноважений зворотний зв'язок є там, де чітко перевірена досвідом мета. Якщо планується забезпечення навчання академічної групи так, щоб у результаті контрольної роботи студенти отримали тільки позитивні оцінки, то примусове коректування діяльності спостерігається до отримання результату. Після його досягнення система стабілізується щодо результату і зупиняє свій розвиток.

Посилений зворотний зв'язок є джерелом росту. Проте тип зворотного зв'язку може посилювати й регрес освіти, коли швидкість падіння весь час зростає. Посилений зворотний зв'язок у практиці роботи ВНЗ майже не трапляється.

На відміну від посиленого зворотного зв'язку, стабілізаційний зворотний зв'язок – явище більш складне. Учасники освітнього процесу сприймають його як саме по собі зрозуміле, тому що цілі спеціально не формуються.

У разі виявлення проблем ВНЗ її система управління повинна своєчасно визначити потребу в оновленні ВНЗ або його окремих ділянок; актуалізувати цю потребу для працівників; мотивувати їх щодо участі в інноваційній діяльності; прийняти рішення про початок процесу оновлення конкретних ділянок діяльності ВНЗ.

З'ясовуючи проблеми, управлінська система ВНЗ має прийняти рішення щодо впровадження процесу розробки програми (проекту) перетворень виділених ділянок; організувати діяльність розробників програми й забезпечити їх необхідними ресурсами; оцінити результати цієї роботи; прийняти рішення про результати оцінювання.

Впливаючи на фазу реалізації програми розвитку, управлінська система ВНЗ простежує, аналізує та оцінює проміжкові і підсумкові результати виконання програми і приймає рішення або про продовження виконання програми, або про внесення необхідних коректив, або про завершення виконання програми.

Управління подальшим використанням засвоєної новизни здійснює підсистема управління функціонуванням ВНЗ. Оновлена за допомогою цієї новизни підсистема розглядається системою управління розвитком ВНЗ з точки зору необхідності виявлення нових проблем в її розвитку.

Слід зазначити, що керівникові необхідно пам'ятати про те, що потенційним предметом оновлення може бути будь-який елемент ВНЗ. Для того, щоб своєчасно виявити симптоми проблем, що існують або тільки формуються у його роботі, бажано відстежувати інформацію про потреби й можливості розвитку кожної з них. Перелік джерел такої інформації буде достатньо повним, якщо будуть враховані як потенційні предмети оновлення, так і витoki можливостей кожного предмета.

Виокремити всі потенційні (найбільш важливі) предмети оновлення ВНЗ можливо, лише змодельовавши структуру ВНЗ та його роботу. Основою моделювання є теоретичні уявлення про ВНЗ як систему [8, с. 55].

Інтерпретуючи підходи П. Друкера щодо виявлення джерел та застосування інноваційних можливостей до виокремлення можливостей організованого розвитку, ми дійшли висновку, що до основних джерел можливостей розвитку кожного елемента ВНЗ можуть належати:

- уявлення членів колективу й зацікавленої громадськості про ВНЗ;
- недоліки процесів функціонування й розвитку ВНЗ;
- непередбачені обставини;
- значні зміни в освітній системі й системі управління нею;
- зміни ситуації в економіці; політиці країни; соціальній, духовній сферах суспільного життя, що позначилися на ресурсному забезпеченні ВНЗ; складі соціальних замовників, які надають освітні послуги; на цінностях, що покладені в основу філософії життєдіяльності ВНЗ.

Реальним предметом оновлення має стати той елемент, вирішення проблем якого найбільш корисне для розвитку ВНЗ. Вибір пріоритетів у переліку, що підлягають оновленню елементів, заснований на їх інтегральній оцінці за критеріями актуальності, корисності реалізації [4, с. 237].

Якщо ВНЗ обирає системну стратегію інноваційних змін, то в цьому випадку суттєво розширюється спектр використаних нею форм зв'язку між окремими нововведеннями, що визначають структуру загального інноваційного процесу. До цього, якщо ВНЗ розглядати як сукупність взаємопов'язаних, але відносно автономних модулів (освітніх, управлінських, господарських), то можна запропонувати такий набір форм зв'язків між окремими нововведеннями: окремі, не пов'язані між собою локальні нововведення, що виділяють у різних модулях; модульне нововведення, тобто сукупність взаємопов'язаних локальних нововведень; сукупність незалежних модульних нововведень, що сталися, наприклад, у гуманітарних циклах освітнього процесу ВНЗ сукупність взаємопов'язаних модульних нововведень; системні нововведення, що охоплюють ВНЗ. До системних нововведень належать, перш за все, ті, що передбачають або перебудову ВНЗ під певну ідею, концепцію, або створення нового освітнього закладу на базі попереднього.

Відповідно до ступеня збільшення масштабу перетворень, що залучаються до загального інноваційного процесу, і ускладнення зв'язків між ними, мають виконувати більш складні управлінські завдання, а до впливу на інноваційний процес залучається більша кількість суб'єктів і рівнів управління у ВНЗ. До цього ж серед набору управлінських завдань основними є завдання інтеграції й координації нововведень.

Інтеграція нововведень спрямована на їхнє об'єднання у межах єдиного інноваційного процесу як цілого, де окремі нововведення не тільки взаємопов'язані, але й доповнюють один одного. Це досягається через погодження цілей, завдань, змісту, форм і методів інноваційної діяльності, її результатів.

Успіху інтеграції сприяє рішення таких управлінських завдань: у фазі виявлення проблем ВНЗ – проведення спеціальних робіт із виявленням інтересів усіх потенційних суб'єктів інновацій і погодження цих інтересів шляхом вироблення єдиної інноваційної політики й стратегії перетворень; формуючи рішення проблем – об'єднання зусиль працівників під час створення концепції розвитку оновлених підсистем ВНЗ, у межах яких створюються задуми окремих нововведень і послідовність виконання окремих інноваційних проектів; генерування

загальних цілей розвитку, виокремлення тих цілей, які вирішуються на кожному етапі перетворень; об'єднання зусиль членів колективу, створюючи загальний план дій з досягненням цілей.

Координація нововведень спрямована на погодження заходів із їх підготовкою й реалізацією з погляду наявності необхідних ресурсів, своєчасного виконання запланованих дій, забезпечення очікуваних проміжкових і підсумкових результатів інновацій.

Успіхові координації нововведень сприяє здійснення контролю й погодженість проміжкових результатів інновацій; організація необхідної корекції інноваційних проектів за результатами проміжкового контролю; своєчасне інформування колективу про хід і результати нововведень.

Для повного уявлення про особливості управління інноваційними процесами керівнику після врахування характеристик інноваційного процесу важливо вивчити ту інноваційну ситуацію, в якій цей процес відбувається, і виокремити чинники, що сприяють або суперечать успіху інноваційної діяльності.

Вплив першої групи чинників система управління покликана підтримувати, а сприяння другій групі чинників – по можливості послаблювати. Найбільш важливими параметрами аналізу інноваційної ситуації у ВНЗ можуть бути: орієнтація колективу на розвиток; ступінь залучення працівників до інноваційної діяльності, рівень їх інноваційної активності; ступінь їх зацікавленості в участі у впровадженні нововведень; психологічна й професійна підготовка членів колективу до участі в інноваційній діяльності; наявність неформального лідера; наявність у відповідній підсистемі ВНЗ механізмів керування інноваційними процесами.

Таким чином, системний підхід до управління інноваційно-педагогічною діяльністю у ВНЗ характеризує лише один із аспектів управління.

Список використаних джерел

1. Блауберг И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Ю. Юдин. – М. : Просвещение, 1973. – 274 с.
2. Гавриленко В.М. Менеджмент / В.М. Гавриленко. – М., 2002.
3. Инновационный менеджмент / под ред. Л.Н. Оголевой. – М. : ИНФРА-М, 2003.
4. Лазарев В.С. Оценка и выбор новшеств – начало инновационного процесса / В.С. Лазарев, О.Г. Хомерики // Управление школой: теоретические основы и методы / под. ред. В.С. Лазарева. – М., 1997.
5. Маслов В.И. Теория и методика организации непрерывного повышения квалификации руководителей школы / В.И. Маслов. – К., 1990. – 258с.
6. Мескон М.Х. Основы менеджмента / М.Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури – пер. с англ. – М., 2002. – с.294-299.
7. Михайлова Е.М. Концептуальные подходы системного управления инновационно-образовательными процессами в региональном вузе / Е.М. Михайлова // Ученые записки ТРОВЭО России. – 2001. –Т4 . –Вып. 2.
8. Моисеев А.М. Школа как объект управления / А.М. Моисеев // Управление школой: теоретические основы и методы /под. ред. В.С. Лазарева. – М., 2000.
9. Файоль А. Общая и промышленная администрация / А. Файоль. –Париж, 1916.
10. Хриков Є.М. Управління навчальним закладом / Є.М. Хриков. – К. : Знання, 2006. – 365 с., с.155-169

The article is devoted to the problem in system approach to management of innovating and pedagogical activity in Higher Educational Establishments as one of the leading aspect in management. It is determined definition of the term “management” and distinguished parts which favor or contradict to successful of innovating activity.

Key words: management, innovating and pedagogical activity, innovative process, Higher Educational Establishments.

УДК 316.362.4:364

Beata A. Zięba, Adelina Zięba

PROBLEMY FUNKCJONOWANIA SPOŁECZNEGO RODZIN WIELODZIETNYCH (FUNCTIONING AND SOCIAL PROBLEMS OF LARGE FAMILIES)

У статті наголошується на помітному зниженні народжуваності в сім'ях, що, безсумнівно, пов'язано зі змінами в політиці, економіці і суспільстві за останні двадцять років. Внаслідок цих демографічних змін зосередується увага на проблемі функціонування багатодітних сімей, в яких часто фінансові труднощі перешкоджають якісному рівню життя, обмежують можливості задоволення інтересів і потреб дітей (відпочинку, здоров'я, освіти тощо), що призводить до певних соціальних збитків. Тому слід докласти всіх зусиль для забезпечення умов, в яких дитина з багатодітної родини, могла б в повній мірі використовувати послуги, передбачені конституцією для всіх громадян – особливо можливість навчатися.

Ключові слова: сім'я, багатодітна сім'я, школа, освіта, навчання, виховання, соціальні послуги, соціальна робота, соціальні потреби, збитки, стереотипи, рід.

W Polsce ostatnich dwóch dekad jaskrawo rysują się zmiany zarówno gospodarcze, ekonomiczne, cywilizacyjne, kulturowe, jak i w obrębie swoistych przemian społecznych, które dotknęły również polskie rodziny. Oprócz widocznego spadku dzietności (bo najczęściej rodziny ograniczają się do jednego lub dwojga dzieci, gdyż kierują się względami ekonomicznymi) na uwagę zasługuje sytuacja i pozycja rodzin wielodzietnych oraz ich funkcjonowanie społeczne, materialne, ale też w sferze edukacyjnej czy kulturalnej.

Według Z. Tyszki „Rodzina to ustrukturalizowany i funkcjonalnie powiązany zbiór jednostek i specyficznych substruktur oraz mikroelementów społecznych tworzących mikrogrupę i zarazem instytucję społeczną, powiązaną wewnątrznie więzi małżeńską, więzią pokrewieństwa, powinowactwa lub adopcji oraz wypełniających jednocześnie szereg istotnych, ważnych, zintegrowanych ze sobą funkcji wobec jednostek i społeczeństwa, opierający się na regulatorach występujących w kulturze behawioralnej.” [12: s.43.]

Rodzinę jako grupę, wyróżnia współwystępowanie wspólnych cech takich, jak: miejsce zamieszkania członków, nazwisko, własność materialna, kultura duchowa oraz ciągłość biologiczna. [1: s. 184.]

Zbigniew Zaborowski podaje, iż rodzina jest (...) „grupą naturalną opartą na związkach krwi, małżeństwa lub adopcji, ale też (...) grupą społeczno-wychowawczą, która kultywuje określone normy i wartości, realizuje je za pomocą mniej lub bardziej świadomych metod i technik, posiada taką a nie inną strukturę wewnętrzną, układ ról, pozycji i wzajemnych stosunków.” [za: 7: s.29].

Zgodnie z literą prawa, rodzina powstaje wtedy, gdy: kobieta i mężczyzna podejmują wspólne pożycie bez dopełnienia jakichkolwiek formalnych warunków, jak i w razie podjęcia tego współżycia przez zawarcie małżeństwa. Wprawdzie rodzina, która oparta jest na faktycznym pożyciu może realizować takie same funkcje jak rodzina związana małżeństwem, jednak tylko funkcje realizowane przez rodzinę małżeńską otoczone są sankcją prawną. [10: s.4.]

Rodzina, traktowana jako instytucja, grupa społeczna czy też wychowawcza, pełni zatem wiele funkcji, zarówno wobec jednostki, jak i społeczeństwa. Realizacja tych funkcji względem jednostki, ma przede wszystkim na celu zaspokojenie jej potrzeb: biologicznych, psycho-społecznych, ekonomicznych. Z kolei realizowanie funkcji wobec społeczeństwa - może mieć miejsce poprzez wypełnianie zadań, które wynikają z potrzeb ogólnych społeczeństwa. [9: s.313.]

Poprzez znaczne różnicowanie życia rodzinnego należy uwzględnić różne kryteria przy tworzeniu typologii rodzin. Głównie wyróżnia się kryteria, które dotyczą środowiska zamieszkania, struktury, źródła utrzymania, rodzaju wykonywanej pracy.

Słów kilka o rodzinie wielodzietnej

W społeczeństwie polskim popularny jest obecnie model rodziny małodziejnej, typu dwa plus jeden – i nierzadko odraczane są decyzje o założeniu rodziny a tym samym o samej prokreacji. Ten stan rzeczy spowodowany jest głównie problemem bezrobocia, które znacząco wpływa na warunki

materialne, mieszkaniowe i jakość życia rodziny. W wielu przypadkach problematyczna sytuacja finansowa bądź mieszkaniowa, nie skłania rodziców do podjęcia odpowiedzialności za wychowywanie liczego potomstwa, wszak wraz z pojawieniem się kolejnego dziecka znacząco obniża się poziom życia rodziny. [6: s. 111] Dodatkowo, obecnie obowiązująca w Polsce strategia prorodzinna nie zachęca przyszłych rodziców do podejmowania decyzji o powiększaniu rodziny.

Rodzinę wielodzietną tworzy najczęściej gospodarstwo domowe, co najmniej pięcioosobowe, składające się z rodziców i trojga dzieci. Jednocześnie rodzic wychowujący troje dzieci w czteroosobowym gospodarstwie domowym - również zalicza się do rodziny wielodzietnej. [za: 4: s. 12].

Obecnie posiadanie dziecka uzależnione jest od kosztów utrzymania.

Wielodzietność rodzin w Polsce, mimo zarysowujących się zmian w jej postrzeganiu, w dalszym ciągu odbierana jest jako charakterystyczna cecha środowiskowa, i najczęściej:

- a) zamieszkuje na terenach wiejskich (56,4 % wg danych Narodowego Spisu Powszechnego z 2002 r.),
- b) posiada niższy poziom wykształcenia rodziców (47%- to rodziny osób z wykształceniem maksymalnie zasadniczym zawodowym),
- c) o niższych kwalifikacjach i kompetencjach zawodowych rodziców. [6: s. 113.]

Małżeństwa rodzin wielodzietnych są bardziej trwałe niż małżeństwa które są bezdzietne bądź takie, w których jest tylko jedno lub dwoje dzieci. Wyraźna zależność istnieje pomiędzy liczbą dzieci w rodzinie, a statystyczną częstotliwością rozwodów. W miarę wzrostu liczby dzieci w rodzinie, tym rzadziej dochodzi do rozkładu małżeństwa. [4: s.17.]

Wielodzietność jest czynnikiem wyraźnie spajającym rodzinę. Posiadanie liczego potomstwa skłania rodziców do zabiegania o trwałość i stabilność ich związku oraz o ich pozytywne relacje. Biorąc pod uwagę analizę danych statystycznych można założyć, że w rodzinach wielodzietnych rozwód małżonków jest rozwiązaniem ostatecznym, sięga się po niego dopiero po wyczerpaniu innych środków rozwiązywania problemów małżeńskich lub rodzinnych. Priorytetem dla rodziców jest dobro ich dzieci, które w wyniku rozwodu ucierpiałyby. Jednemu z rodziców w przypadku rozwodu byłoby znacznie trudniej podołać wychowaniu trojga lub większej liczby dzieci. [4: s. 18].

Na jakość i poziom funkcjonowania rodzin wielodzietnych wpływa wiele czynników, m.in.: miejsce zamieszkania, skład rodziny, aktywność religijna, dochody – baza materialna, która niejednokrotnie związana jest z poziomem wykształcenia rodziców i światem wartości jaki reprezentuje, aspiracje rodziców, potrzeby. Przy czym ocena poziomu funkcjonowania rodzin wielodzietnych może być dość zróżnicowana i zależna od perspektywy postrzegania, gdyż inaczej jej zdolności realizacji funkcji rodziny oceni członek rodziny, inny - pracownik socjalny, a jeszcze inny ogład będzie mieć polityk, demograf, lekarz, czy pedagog.

Przeciętne rodziny wielodzietne w dużym stopniu mają problem z zachowaniem równowagi finansowej, szczególnie gdy w rodzinie jest problem bezrobocia. Praca zarobkowa jest fundamentalną podstawą trwania większości rodzin. Przybiera ona na znaczeniu wówczas, gdy rodzina znajduje się w fazie powiększania. W wyniku dotkliwych braków finansowych następuje zahamowanie procesu powstania rodziny, a w sytuacji gdy rodzina już istnieje - sytuacja ta wpływa na (lub przyspiesza) jej rozkład, co nie jest korzystne dla dobra ogółu społeczeństwa. Poniękad - praca jest warunkiem założenia rodziny, i gwarantem posiadania środków na jej utrzymanie. [11: s. 352].

Przychody rodziny wpływają na zaspokajanie aktualnych potrzeb materialnych ich członków i stan gospodarstwa domowego. Dochody i rozchody rodziny składają się na poziom jej zamożności, status rodziny i jej umiejscowienie w strukturze społeczeństwa.

Chroniczny brak środków na utrzymanie rodziny - powoduje poczucie ogólnej deprivacji, bo brak pieniędzy zmusza do dokonywania radykalnych cięć przewidzianych na wydatki domowe co przekłada się na napiętą atmosferę między członkami rodziny, trudności w realizacji wielorakich funkcji rodziny. Negatywne psychiczne następstwa braku zatrudnienia warunkują narastanie atmosfery napięć, konfliktów, nieporozumień, wzajemnych oskarżeń. Zachowania takie zaburzają więź między małżonkami oraz między rodzicami a dziećmi. [5: s. 145].

Biorąc pod uwagę sytuację, w której zaburzone są relacje między członkami rodziny ze względu na braki finansowe wynikające z bezrobocia członków rodziny - dochodzi do zachwiania ról społecznych jej członków. Rodzice i dzieci dotknięte poczuciem wstydu z powodu swojej sytuacji separują się od

najbliższego otoczenia, swoje problemy starają się rozwiązać w hermetycznej strukturze wyłącznie najbliższej rodziny, z odseparowaniem choćby dalszej rodziny czy sąsiadów. Brak zatrudnienia związany jest z negatywnym aspektem funkcjonowania człowieka, a mianowicie spadkiem samooceny i odczuwanego szacunku wobec samego siebie. [13: s. 121]

Pogorszenie rodzinnej atmosfery, konflikty, przrzucanie winy za obecną sytuację finansową – jest bardzo często spotykanym zjawiskiem.

Może się zdarzyć i tak, że bezrobocie przybierze nieco innego znaczenia, np. gdy relacje między członkami rodziny nie są zaburzone. Szczególnie wymowna jest wówczas więź między członkami rodziny. Kiedy relacje w gronie rodzinnym pełne są wzajemnego zrozumienia, istnienie problem braku pracy może być szybciej i mniejszymi kosztami rodziny rozwiązany. Poświęcenie się rodziców, matki bądź ojca w zagwarantowanie bytu rodzinie jest wówczas doceniane przez wszystkich domowników. Aby pomóc rodzicom - dzieci często kosztem nauki własnej podejmują się pracy dorywczej, bądź intensywniej pomagają w gospodarstwie by współuczestniczyć w poprawie sytuacji bytowej rodziny.

Dość często w rodzinach wielodzietnych standard wyposażenia mieszkań jest bardzo zróżnicowany, dzieci nie mają swojego miejsca do nauki a z kolei brak miejsca do uczenia się – znacznie obniża komfort uczenia się i może niekorzystnie wpływać na cały proces uczenia się dziecka. [2: s. 343]

Dotkliwie jest też niezaspokajanie potrzeb żywieniowych. Niewłaściwa dieta, uboga w substancje niezbędne do prawidłowego wzrostu dzieci i młodzieży wpływa negatywnie na ich rozwój. W konsekwencji niewłaściwego odżywiania może dojść do pogorszenia się stanu zdrowia lub do długotrwałych zmian chorobowych w organizmie. [2: s. 343]

Według Winiarskiego, niezaspokojenie potrzeb członków rodziny prowadzi do :

- „ogólnej deformacji struktury potrzeb;
- nasilonego stanu ogólnego cierpienia, co z kolei utrwala poczucie niższości;
- fiksacji na nieefektywnych działaniach dążących do zaspokojenia potrzeb;
- chorobliwego rozbudzania wyobraźni;
- załamania i rezygnacji (apatii);
- zaburzeń socjalizacji, takich jak egocentryzm, nasilenie negatywnego stosunku do innych, złośliwości, agresywności;
- zahamowania lub regresu w rozwoju fizycznym;
- uzależnień”. [za: 8: s. 70]

Niedostatek środków i brak rokowania w potencjalne poprawienia stanu swojego położenia warunkuje powstanie ubóstwa które w sposób trwały będą dziedziczyły następne pokolenia. Pozostawianie rodzin samym sobie bez ich aktywnego wspierania , może doprowadzić do chęci zmiany sytuacji i podjęcia zachowań przestępczych. Farrington uznaje, że sposób funkcjonowania rodziny w największym stopniu wpływa na to, czy osoba wejdzie na drogę przestępczości. [8: s.71] .

Należy zwrócić uwagę na fakt możliwości stosowania niepożądanych technik wychowania przez rodziców, którzy skupieni na problemach socjalnych, materialnych i społecznych, mogą mieć problemy w zapewnieniu warunków stosownych dla prawidłowego rozwoju i socjalizacji własnego potomstwa [8: s.71] .

„Ubóstwo sprzyja pojawieniu się lub pogłębieniu dysfunkcji rodziny. Konflikty w rodzinie na tle niewydolności finansowej , napięcia, stresy, utrata wiary w skuteczność własnych działań, obniżona samoocena- wyzwalają agresję wobec członków rodziny, prowadząc do szukania „ucieczki” np. w alkohol. Dzieci poszukują źródeł finansowych pozwalających na zaspokojenie własnych potrzeb (często kształtujących się na podstawie obserwacji rówieśników, ale także wszechobecnej reklamy) wkraczają na drogę przestępstwa lub poszukują ich w sposób niezgodny z normami moralnymi (prostyucja).” [za: 2: s.351.]

Ubóstwo rodziny wielodzietnej wpływa na jej społeczne funkcjonowanie w kontekście integracji społecznej oraz czynnym uczestnictwie członków w życiu społecznym . Kształtowanie kompetencji społecznych jest utrudnione, a bywa że wręcz niemożliwe, kiedy w domu panują trudne warunki socjalno- bytowe. Koniecznym warunkiem właściwego funkcjonowania rodziny jest przede wszystkim czynne uczestnictwo z życiem społecznym. Rodzinom wielodzietnym nie są obce zjawiska takie,

jak izolacja społeczna czy wykluczenie społeczne z racji negatywnych stereotypów panujących w społeczeństwie. [3: s. 156.].

Rodzina jest środowiskiem wychowawczym wyrabiającym wzory zachowań, kształtującym kręgosłup moralny, wprowadzający w świat wartości, uczący powinności społecznych, reakcji na stres, rozwiązywania sytuacji konfliktowych. Prawidłowo funkcjonująca rodzina jest bazą dla prawidłowego fizycznego, psychicznego, emocjonalnego czy społecznego a wszelkie zjawiska patologiczne w rodzinie (alkoholizm czy inne uzależnienia, przemoc, konflikt z prawem, prostytutka itd.) niekorzystnie wpływają na rozwój i funkcjonowanie członków rodziny, podobnie jak ich poczucie wyalienowania, marginalizacji społecznej.

Rodziny wielodzietne w oczach społeczeństwa polskiego uznawane są z racji wielodzietności za patologiczne. Zjawisko wielodzietności jednak nie ma przypisanej patologii z racji bytu. Wiązanie patologii z rodziną wielodzietną jest w wielu przypadkach krzywdzące. Rodziny te czują się nietolerowane w społeczeństwie (nierzadko – też w najbliższych kręgach) gdy członkowie społeczeństwa wypowiadają się o nich niepochlebnie. [3: s.157.].

W rodzinach wielodzietnych zjawiska związane z problemem uzależnień przyczynia się do dysfunkcji struktury i systemu rodzinnego, a socjalizacja dzieci z rodzin wielodzietnych może przebiegać niewłaściwie. Dzieci z zaburzeniami emocjonalnymi przejawiają zachowania nadpobudliwe, są często agresywne, mają skłonność do depresji, zachowań samobójczych, absencji w szkole i innych zaburzeń. Przeciwnie metody wychowawcze stosowane przez rodziców oraz brak jednomyślnego postępowania wobec dzieci skutkują tym, że pojawia się u nich brak poczucia bezpieczeństwa, wprowadza chaos, dziecko nie wie co jest właściwe oraz jak należy postępować. W wyniku niekonsekwentnego postępowania rodziców dziecko, może kierować jednym z nich, aby uzyskać osobistą korzyść, co może krystalizować zachowanie się dziecka w przyszłości i kształtować jego sposób postępowania. [8: s. 72].

W rodzinach wielodzietnych rodzicom dzieci przypisuje się niedostateczne umiejętności psychospołeczne. Wnioski takie wysuwane są na podstawie stopnia ich edukacji, kwalifikacji zawodowych, zatrudnienia, na podstawie ich przychodów czy otrzymywania zapomóg socjalnych. Na spadek skuteczności funkcjonowania społecznego rodzin wielodzietnych składa się na: „(...) poziom kompetencji rodziców, poziom zamożności społeczeństwa, stereotyp rodzin y wielodzietnej, negatywne procesy społeczne, niewydolność polityki w zakresie wsparcia rodzin i inne czynniki(...)” [8: s. 74].

Jak podaje B. Balcerzak-Paradowska „Ubóstwo rodzin powoduje dyskryminację dzieci i młodzieży, utrudnia ich szanse edukacyjne, zawodowe i życiowe. Niemożność pełnego uczestnictwa w życiu społecznym, w różnych formach i zakresie, a zwłaszcza ograniczenie realizacji planów edukacyjnych, powoduje utrwalenie się zjawiska dziedziczenia upośledzonego statusu rodziców przez dzieci. Stanowi temu „sprzyja” brak aktywności ze strony rodziców, „pogodzenie się z losem”- spowodowane często brakiem pozytywnych rezultatów podejmowanych wcześniej próby zmiany sytuacji.” [Za: 2: s 351.]

W związku z zarysowanymi zagrożeniami funkcjonowania dziecka wychowującego się w rodzinie wielodzietnej, przed pedagogami i pracownikami socjalnymi stoi odpowiedzialne społecznie zadanie, by pomóc tym rodzicom i ich dzieciom w godnym starciu edukacyjnym i równie godnym starciu w dorosłe życie. Niech możliwości kształcenia jakie stwarza państwo wszystkim obywatelom, będzie właściwie i owocnie wykorzystane przez wszystkich, bez względu na status społeczny. Wszak edukacja dzieci i wykorzystanie potencjału jaki w nich tkwi, jest dobrem, w który powinniśmy inwestować wszyscy dla dobra społecznego.

Bibliografia:

1. Auleytner J., K. Głąbicka, *Polskie kwestie socjalne na przełomie wieków*, Warszawa 2001.
2. Balcerzak-Paradowska B., *Ubóstwo rodzin w Polsce*, (w:) Z. Tyszka (red.), *Współczesne rodziny polskie - ich stan i kierunek przemian*, Poznań 2001.
3. Bonisławska E. A., *Wielodzietność we współczesnych rodzinach polskich* (w:) E. Ozorowski, R. Cz. Horodeński, (red.), *Małżeństwo, Etyka, Ekonomia*, Białystok 2007.

4. Bonisławska E.A., Wielodzietność we współczesnych rodzinach polskich, Poznań – Opole 2010.
5. Faliszek K., Bezrobocie jako problem społeczny, (w:) S. Pawlas – Czyż, (red.), *Praca socjalna wobec współczesnych problemów społecznych*, Toruń 2007.
6. Forma P., Rodzina wielodzietna a kwestie socjalne (w:) B. Matyjas, J. Biała, (red.), *Rodzina jako środowisko pracy socjalnej. Teoria i praktyka*, Kielce 2007.
7. Janke A. W., Brągiel J., Kawula S., *Pedagogika rodziny: obszary i panorama problematyki*, Toruń 2004.
8. Kalinowski M., Zasoby adaptacyjne osób pochodzących z rodzin wielodzietnych (w:) M. Kalinowski, I. Niewiadomska (red.), *Skazani na wykluczenie!? Zasoby adaptacyjne osób zagrożonych marginalizacją społeczną*, Lublin 2010.
9. Kwak A., Rodzina – formy i warunki funkcjonowania (w:), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI Wieku*, Tom V, Warszawa 2006.
10. Smyczyński T., *Prawo rodzinne i opiekuńcze*, Warszawa 2009, s.4.]
11. Śledzianowski J., Bezrobocie i jego skutki dla degradacji osoby i rozbitcia rodzin, (w:) H. Marzec, Cz. Wiśniewskiego, (red.), *Rodzina na początku III Tysiąclecia - obraz przeszłości i teraźniejszości*, Tom I, Piotrków Trybunalski 2009.
12. Tyszka Z., *System metodologiczny wieloaspektowej, integralnej analizy życia rodzinnego*, Poznań 2001.
13. Wolska-Długosz M., Różnorodność form pomocy rodzinie dotkniętej bezrobociem, (w:) B. Matyjas, J. Biała, (red.), *Rodzina jako środowisko pracy socjalnej. Teoria i praktyka.*, Kielce 2007.

Currently, there is a marked decline in fertility rates in families, which undoubtedly stems from the transformations of political, economic and social past twenty years. In the case of these demographic changes is worth noting the problem of the functioning of large families that often financial difficulties translating into lower quality and standard of living, limited possibilities fulfill their needs (interests, leisure, health, education, etc.) and are subject to certain social prejudices. It should therefore make every effort to ensure that a child growing up in a family with many children could take full advantage of all goods which are envisaged constitutionally to all citizens - especially the possibility of learning.

Keywords: family, large family, school, education, learning, upbringing, social services, social work, social needs, prejudices, stereotypes, gender.

УДК 316.7:37.015.311

Marek Paluch

WYKORZYSTANIE KULTURY W PROCESIE WYCHOWANIA I TERAPII PEDAGOGICZNEJ

У статті розглядається питання виховання та розвитку людини у зв'язку з культурою, яка є її оточуючим світом. Проблематика культури в контексті навчального процесу з'явилася в кінці 90-х років минулого століття в Програмі Всесвітнього Десятиліття Культурного Розвитку, яка була створена ЮНЕСКО. Культурні цінності в процесі навчання впливають на дві площини життя людини: індивідуальну та суспільну. Культурна освіта трактується як приготування до участі в культурному житті суспільства, як навчання вмінню спілкуватися у спільноті за допомогою благ культури. Автор статті підкреслює взаємовідношення між культурою і людиною та подає різноманітні види педагогічної терапії і чинники, які використовуються в терапевтичних діях.

Ключові слова: культура, терапія, педагогічна терапія, соціальна робота, виховання, культурні цінності, терапевтичні дії та чинники, культурна освіта, виховне втручання, діти і молодь, навчальний процес, особистісний розвиток.

Współczesny człowiek w swoim życiu napotyka na wiele trudności, przeszkód i niepowodzeń. Zmiany i przeobrażenia we wszystkich sferach życia społecznego, od ekonomicznego, kulturowego, wyznaczana jest przez procesy globalizacyjne i rewolucję informacyjno- społeczną. W coraz

większym stopniu jednostka, grupa i społeczeństwo odbiera niekontrolowane informacje różnego pochodzenia. Nieład i chaos w obszarze aksjologicznym, upadek autorytetów, terroryzm i przemoc stają się codzienną rzeczywistością. Zjawiska patologii społecznych w tym przestępstwa, zachowania agresywne, uzależnienia, bieda, bezdomność, wykluczenie społeczne, korupcja instytucji społecznych-budzą lęk, obawy, strach i niepewność jutra.

Transformacja społeczna niesie często rozluźnienie więzi grupowych, spadek znaczenia instytucji publicznych, wzrost preferencji hedonistycznych, wymuszeń, używania środków uzależniających (alkoholizm, narkomania itp.)

A. Oleszkiewicz podkreśla, że wszelkie przełomy mają charakter kryzysów, stwarzają różne perspektywy rozwojowe w zależności od świadomości samego siebie. Człowiek napotyka przeszkody albo dąży do celu, lub z niego rezygnuje.

Kryzys może wpłynąć na życie:

- może doprowadzić do obniżenia poziomu funkcjonowania psychospołecznego (efekt represyjny)
- może doprowadzić do ustalenia poziomu funkcjonowania psychospołecznego sprzed kryzysu (efekt stabilizacyjny)
- może doprowadzić do podwyższenia poziomu funkcjonowania psychospołecznego (efekt rozwoju) [1: 221]

W okresie zmian społecznych zjawiska patologii społecznej stają się wyraziste. Częstotliwość ich oraz jakość zdecydowanie wzrasta, są dynamiczne i niebezpieczne.

W okresie szybkiego tempa rozwoju społecznego widoczne są zaburzenia funkcjonowania człowieka w relacjach z innymi, które rodzą problemy społeczne a także degradują człowieka jako osobę.

Stąd pojawia się konieczność przeciwdziałania tym tendencjom i formom destrukcyjnym jednostki poprzez pomoc psychologiczną, edukację i realizację działań profilaktycznych, terapeutycznych, korygujących i resocjalizacyjnych. W tym kontekście pracownik socjalny, nauczyciel, terapeuta oraz osoby zajmujące się działaniami pomocowymi i wspierającymi jednostkę winne uczestniczyć w działaniach zaradczych.

Jednostki narażone na różnego rodzaju trudności mogą korzystać z pomocy psychologicznej. Oddziaływania psychologiczne z zakresu:

- działania ukierunkowane na rozwój jednostki- wspieranie samorealizacji
- działania nastawione na rozwój takich podmiotowych cech i właściwości środowiska, które sprzyjają kształtowaniu i zachowaniu zdrowia- promocja zdrowia
- zapobieganiu patologii- prewencja
- pomoc w rozwiązywaniu kryzysów rozwojowych- poradnictwo psychologiczne
- pomoc w rozwiązywaniu sytuacji traumatycznych i kryzysowych- interwencje kryzysowe
- pomoc w zmniejszaniu i usunięciu zaburzeń- psychoterapia, rehabilitacja, resocjalizacja[2: 605]

Pomoc nastawiona jest na dobro jednostek, grup i społeczeństwa.

Wielkie znaczenia dla rozwoju społeczeństwa ma kształtowanie i wychowanie dzieci i młodzieży w duchu tradycji, współistnienia, tolerancji, życia bez przemocy itp. Współczesność stawia edukację przed koniecznością budowania nowego systemu wartości i modernizacją istniejących. Wymaga od człowieka szerokiej wiedzy i umiejętności, a także zdolności adaptacyjnych do nowych warunków.

Wychowanie pełni funkcję socjalizacyjną (adaptacyjną) i emancypacyjną (wyzwalającą). Pierwsza wiąże się z rozwojem kompetencji, druga zwraca uwagę na specyficzny potencjał każdej osoby. Przystosowanie jednostki do społeczeństwa, kształtowanie wrażliwości na potrzeby innych ludzi i na dobro społeczne. W procesie wychowania ważną rolę odgrywa „wychowalność”, odpowiedzialność, przynależność.

Jednym z ważniejszych czynników przeciwdziałania zachowań agresywnych, które są podstawowym problemem wychowawczym w obecnej rzeczywistości wśród dzieci i młodzieży może być kultura.

W. Okoń w „Nowym słowniku pedagogicznym” pisze: kultura to ogół stworzonych przez ludzi wartości naukowych, społecznych, artystycznych i technicznych oraz procesy tworzenia tych wartości. Autor podkreśla, iż pojęcie kultury nie jest przez wszystkich rozumiane jednakowo, kojarzy się z „uprawą roli” bądź z „uprawą umysłu”.

Współcześnie zaczyna się pojmować kulturę szeroko, jako efekty i procesy tworzenia dóbr, zarówno jako normy, wartości i wzory zachowań, jak wytworzone przez ludzi dzieła, zarówno wartości naukowe i artystyczne, jak społeczne i techniczno- cywilizacyjne.[3: 198-199].

A. Kłoskowska w książce pt. „Kultura masowa. Krytyka i obrona” wymienia wiele definicji kultury. Kulturę należy jednak traktować jak typy idealne pozwalające uporządkować ogromną ilość literatury poświęconej kulturze, tylko ze względu na pewne teoretyczne aspekty i stanowiska poszczególnych autorów [4: 19].

B. Suchodolski, wybitny polski pedagog, filozof i historyk kultury, rozumiał wychowanie i rozwój człowieka w związku z kulturą. Kultura to „rzeczywisty świat człowieka” [5: 55].

Człowiek w swoim życiu w okresie rozwoju wykonuje określone czynności od zabawy, nauki, pracy i wypoczynku, poprzez pełnienie ról społecznych i uczestnictwo w kulturze.

Kultura wywiera na jednostkę określone zmiany w zachowaniu i odbiorze rzeczywistości. Kultura ma wpływ na wychowanie i socjalizację jako ogół zmian zachodzących w jednostce pod wpływem wielu czynników społecznych, w tym kultury. Kulturę można uznać za element wyznaczający określony styl życia.

J. Wojnar dowodzi, że droga człowieka do kultury miałyby prowadzić nie tyle przez kontakt z tradycyjnymi wartościami, zwłaszcza kultury artystycznej, ile przez udział człowieka w nowoczesnych formach życia i działania kulturalnego, a także społecznego i zawodowego. Droga do kultury miałyby więc przesuwac się z kształcenia przez tradycję ku uczestnictwu i przeżywaniu, obyczajom i sposobem życia.[6: 25]

Problematyka kultury w kontekście procesu kształcenia i edukacji znalazła się pod koniec lat dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia (1997-1998) w Programie Światowej Dekady Rozwoju Kulturowego opracowanym przez UNESCO. Wymieniony program zakładał realizację czterech związanych ze sobą celów:

- uznanie kulturowego wymiaru rozwoju
- umocnienie i wzbogacenie odrębności kulturowych
- rozszerzenie uczestnictwa ludzi w kulturze
- rozwijanie międzynarodowej współpracy w dziedzinie kultury (konieczność działań na rzecz nowoczesnie pojmowanej edukacji kultury)[7]

Na podkreślenie zasługuje fakt, iż kierunek pedagogiczny- pedagogika kultury był jednym z popularniejszych w edukacji europejskiej na przełomie XIX i XX wieku.

Człowiek → uczestnicząca w procesie \ przeżywania
istota kulturalna \ tworzenia

KULTURA ↔ osobowość człowieka

Prezentowana wyżej rycina przedstawia relacje zachodzące pomiędzy kulturą a człowiekiem w kontekście wzajemnego oddziaływania

Edukacja kulturalna to zespół uporządkowanych podsystemów wychowania:

- rodzinnego
- przedszkolnego
- szkolnego
- pozaszkolnego (np. instytucji kulturalnych lub sportowych)

Celem działania tego ogólnego systemu jest prawidłowy rozwój człowieka i jego osobowości. Chodzi tu o prawidłowe relacje człowieka z innymi i z otoczeniem.

S. Ossowski uważał, że na dziedzictwo kulturowe grupy społecznej składają się pewne wzory reakcji uczuciowych i umysłowych, według których kształcą się dyspozycje członków grupy, ale żadne przedmioty zewnętrzne nie wchodziłyby w skład tego dziedzictwa[8: 64]

Zatem, kultura nierozzerwalnie z człowiekiem, grupą i społeczeństwem zajmuje ważne miejsce w procesach życia zbiorowego.

Warto zaznaczyć, że wartości kulturowe w procesie edukacyjnym oddziałują na dwie płaszczyzny życia człowieka:

- indywidualna, w ramach której następuje rozwój osobowości jednostki
- społeczna, w obrębie której zachodzi rozwój społeczności złożonej z niepowtarzalnych indywidualności

Edukacja kulturalna taktowana jako przygotowanie do uczestnictwa w kulturze jest kształceniem umiejętności społecznego komunikowania się ze pomocą dóbr kultury[9: 20]

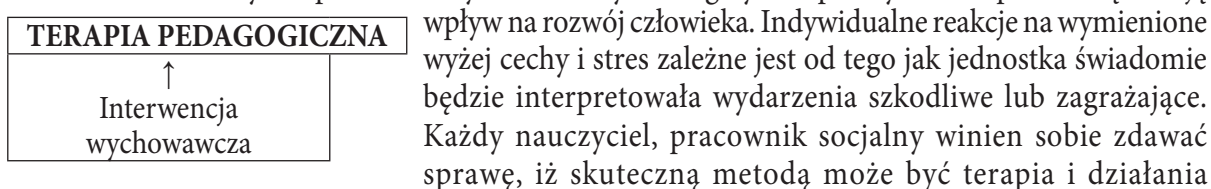
Psycholodzy, pracownicy socjalni, pedagodzy, animatorzy życia społecznego należą do tych specjalistów, gdzie centralnym zainteresowaniem w kontekście teoretycznym i praktycznym jest człowiek, jednostka ludzka. Zainteresowanie nauk człowiekiem w różnych dyscyplinach ukierunkowane jest na różne cechy od stanowiska biologicznego, po nauki społeczne i humanistyczne. Jednym z nich jest potrzeba wychowania, ukształtowanie w młodym pokoleniu takich form i sposobów zachowania, które mogą sprzyjać rozwojowi jednostki, grupy czy narodów i państwa.

Cały proces wychowawczy ukierunkowany jest na wywołanie zmiany osobowości jednostki. We współczesnej rzeczywistości, gdzie życie nacechowane jest trudnościami, barierami, niemocą, kryzysem ekonomicznym i nieładem wśród dzieci i młodzieży, pojawiają się coraz częściej różne rodzaje zaburzeń o których sygnalizują pedagodzy szkolni.

Są to:

- objawy zaburzeń lekowych
 - objawy zaburzeń nastroju
 - objawy zaburzeń osobowości
 - zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi
- do tego dochodzi agresywność z jednej strony i poczucie obniżenia wartości z drugiej.

Wzrasta dynamicznie ilość sytuacji stresogennych z którymi dzieci i młodzież spotykają się w środowisku rodzinnym, przedszkolnym i szkolnym. Negatywne przeżycia, cierpienie i lęk mają



profilaktyczne wzmocniające osobowość jednostek.

E.M. Skorek definiuje terapię pedagogiczną w następujący sposób „jako całokształt oddziaływań pedagogicznych stosowanych wobec dzieci ze specjalnymi trudnościami w uczeniu się. Oddziaływania te mają charakter zajęć korekcyjno- kompensacyjnych ukierunkowanych z jednej strony na usprawnienie zaburzeń funkcji (korekcja), z drugiej zaś strony na wspomaganie funkcji dobrze rozwijających się tak, aby mogły być wsparciem dla funkcji zaburzeniowych lub mogły je zastąpić (kompensacja)”. [10: 9]

TERAPIA → leczenie za pomocą środków medycznych (farmakologicznych) na przyczyny i objawy choroby - oddziaływanie za pomocą środków pedagogicznych (wychowawczych i dydaktycznych) na przyczyny i trudności dzieci i młodzieży w uczeniu się

Interwencja wychowawcza zmierza do spowodowania określonych pozytywnych zmian w zakresie sfery emocjonalno- motywacyjnej i poznawczej.

Podmiotem terapii pedagogicznej jest nauczyciel terapeuta, a przedmiotem oddziaływania jest dziecko. [11: 63-66]

Można wyróżnić szereg rodzajów terapii z uwzględnieniem różnych kryteriów. Do niniejszego tekstu wykorzystam podział zaproponowany przez A. Zawisłak, który jest następujący:

Rodzaje terapii pedagogicznej z uwzględnieniem różnych kryteriów

Kryterium podziału Rodzaj terapii

- Czas trwania • krótko-terminowa
- długo-terminowa
- incydentalna
- Specyfika postępowania • ogólnorozwojowa
- specjalistyczna
- Zakres i złożoność zaburzenia • monosensoryczna
- polisensoryczna
- Forma uczestnictwa • indywidualna
- grupowa
- zbiorowa
- współuczestnicząca
- Rodzaje/ Formy interwencji • podtrzymująca
- korygująca
- wzmacniająca

Czynniki wykorzystywane w działaniach terapeutycznych

Czynniki terapeutyczne		Możliwości wykorzystania	
Sztuka		• Arteterapia-	działania plastyczne, teatralne, muzyczne, czytelnicze
Ruch		• Kinezyterapia-	gimnastyka, zabawa, masaż, taniec, sport, śmiech
Działanie		• Ergoterapia-	leczenie pracą, terapia zajęciowa, ludoterapia
Nowoczesna technologia		• Wykorzystanie urządzeń	technicznych i informatycznych
Zwierzęta		• Zooterapia-	odpowiednio przygotowane konie, psy, koty, małe zwierzęta
Przyroda		• Naturoterapia-	wykorzystanie walorów lasu, morza, ogrodu. [12]

Wiele rodzajów terapii pomaga wychowankom radzić sobie z trudnościami, jakie napotykają w swoim życiu. Jedną z form, która przynosi założone efekty jest terapia przez sztukę tzn. arteterapia, w której uwzględnia się działania plastyczne, teatralne, muzyczne, czytelnicze (biblioterapia)- integralny element kultury. Oddziaływanie przez sztukę w celach terapeutycznych jest dobrym sposobem pracy z dzieckiem, zwłaszcza z tym z zaburzeniami osobowości czy innymi nieprawidłowościami psychicznymi. Można tu mówić o czynnym i biernym oddziaływaniu psychoterapeutycznym.[13: 403]

W podsumowaniu należy podkreślić, że dzieci i młodzież chętnie uczestniczą w terapii i zajęciach gdzie główną rolę odgrywa piękno, estetyka, pozytywne emocje itp.

Należy kształcić jak najwięcej specjalistów z zakresu terapii, aby byli przyjacielem, doradcą, organizatorem, budzącym zaufanie i empatię. Uwzględniając motto „patrzac na problemy dziecka jego oczami.”[14: 152] Strategia edukacji kulturalnej jest spotkaniem człowieka z dobrami i wartościami kultury w różnych jej formach i stanowi czynnik rozwoju indywidualnego i społecznego.

Bibliografia

1. Oleszkiewicz A. Psychospołeczna charakterystyka kryzysu w wieku dorastania i jego konsekwencje dla rozwoju jednostki, (w:)Tyszkowa J.M. (red.) Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia, PWN Warszawa 1988 .
2. Czabała J. Cz., Sęk H., Pomoc psychologiczna, (w:) Strelau J. (red.) Psychologia. Podręcznik akademicki. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej, tom III. Gdańsk 2000.
3. Okoń W., Nowy słownik pedagogiczny, Warszawa 2001.
4. Filipiak K., Socjologia kultury. Zarys zagadnień, Lublin 1996.
5. Suchodolski B., Wychowanie mimo wszystko, Warszawa 1990.

6. Wojnar J., Estetyka i wychowanie, Warszawa 1970.
7. Suchodolski B., Pedagogika kultury, (w:) Pomykało W. (red.) Encyklopedia pedagogiczna, Warszawa 1993.
8. Ossowski S., Więź społeczna i dziedzictwo..., (w:) Dzieła, Warszawa 1966.
9. Paluch M., Horbowski A., Szmyd K., Kultura elementem nowej strategii edukacyjnej. Rozprawy i szkice, (w:) Horbowski A. Pedagogika kultury czy edukacja kulturalna?, Kraków 1999.
10. Skorek E.M., Terapia pedagogiczna. Zagadnienia praktyczne i propozycje zajęć, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2010.
11. Czajkowska J., Herda K., Zajęcia korekcyjno- kompensacyjne w szkole, WSIP, Warszawa 1997.
12. Zawiślak A., Wybrane zagadnienia z pedagogiki specjalnej, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2009
13. Słowik P., Sztuka jako możliwość oddziaływania psychoterapeutycznego na dziecko, (w:) Kida.J. (red.) Sztuka a świat dziecka, Rzeszów 1996.
14. Wyczesany J., Pedagogika upośledzonych umysłowo, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2004.

The article deals with the problems of upbringing and development of a man in connection with culture. Cultural problems in a context of educational process appeared at the end of 90th last century in Program of World Decade Cultural Development, which was created by UNESCO.

Cultural education treats as preparation for the participation in cultural life of society, as communicative skill teaching with the help of culture.

The author of the article emphasizes interrelation between a man and culture and gives in tables' kinds of pedagogical therapy and factors which are used in therapeutic actions.

Key words: culture, therapy, educational therapy, social work, education, cultural values, therapeutic actions and factors, cultural education, educational intervention, children and youth, teaching, personal development.

УДК 37.018.1

Urszula Gruca- Miqsik

ETHICAL AND MORAL ASPECTS OF CARE AND UPBRINGING IN FAMILY

У статті наголошується на важливості інтегрованого виховання у сім'ї. Створення норм, правил поведінки, а також виконання сімейних обов'язків відповідно до певних цінностей, що впливає на формування морального аспекту функціонування саме цієї основної ланки нашого суспільства. Автор зазначає, що в сучасних сім'ях надто мало часу відводиться для обговорення різних проблем і ухвалення єдиного етичного та морального способу поведінки всіх членів сім'ї.

Автор зазначає, що в умовах зростаючих екзистенціальних проблем сучасних сімей і суспільних змін, сім'ям необхідно створювати умови для народжуваності та виховання більшої кількості дітей. Незалежно від того, з якої сім'ї людина походить, важливим є те, що вона робить. З моральної точки зору ми маємо брати до уваги, що сім'я повинна бути (і зазвичай є) моделлю для дитини. Через інтерналізацію зразків, норм, правил поведінки, що переважають у сім'ї, дитина, ймовірно, буде копіювати набутий хороши досвід у майбутньому. Важко створити щасливу сім'ю, не маючи власних зразків для наслідування, вивчених з дитинства.

Ключові слова: моральні якості, етика, виховання, піклування, сім'я, системний підхід, суб'єктивізм, теорія систем, свідомість, неблагополучна сім'я, оцінювати, моральні норми, норми, освіта, поведінка, дитинство, любов, спілкування, сімейні обов'язки, психосоціальна система.

Today's world brings a magnitude of threats to family life, especially regarding the care and raising of children. Among these threats we can include: poor economic situation of families which

in many cases fall below the subsistence level; high unemployment in Poland forcing parents to work abroad; involvement in addictions - all these factors predispose children to spiritual and social orphanhood or ill-treated child syndrome. Therefore, a Polish families often experience great difficulties, preventing them from properly fulfilling their fundamental functions, which results in family disfunction (Gruca- Miąsik, 2012, p. 5).

It should also be noted that "the context for an assessment of individual elements conditioning the existence of an individual person must be regarded as an important determinant shaping the quality of life, and an individually perceived standard of living creates relationships between expectations, human needs and factors (goods, processes, feelings) allowing (in one's evaluation) their satisfaction, which, in turn, leads to perceiving their own situation as satisfactory or unsatisfactory, satisfaction or unhappiness" (Radziewicz-Winnicki, 1979, p. 57).

When a child enters a family, becomes its member, and starts relationships with individuals in this family, it becomes part of the system. According to the systems theory, a human is a part of the overall more complex system, which is a family. It should also be noted that an educational environment is able to create such situations in which the personality of the individual imposes on a given stimulus situation (or the project of transformation) its own, often an individual mark (see Radziewicz-Winnicki, 2004, p. 29-30; Radziewicz-Winnicki 2008, p. 225 et seq.)

The outline of the general systems theory was developed by L. von Bertalanffy (1984).

Underlying his ideas is the assumption of totality of living organisms, which means that individual parts can be determined only by considering their place in th entirety. The author defines the system as "a set of elements remaining together in mutual relations." It is worth noting that not every whole made up of specific elements is a system, mutual interconnection and the ordering of the elements of its composition are needed for that (Gruca- Miąsik, 2002, p.219)

A systemic perspective on the family requires to see it not as a loose collection of individuals, but as a coherent system with its specific relationships, boundaries, subsystems, defined dynamics, specific structure, system of roles, power and control. Each family has its own specific methods of communication and their specific culture, based on the experiences of previous generations, family myths and so on. The family members generate their own ways to achieve different purposes and cope with difficult situations, creating covenants and coalitions. At the same time the family is a subsystem of larger systems (city, district, environment, people, and so on.). There are numerous and complex relationships between the family and the wider environment, as well as between the individual elements of the family system (Gruca- Miąsik, 2004, p.28).

In traditional terms, the family was seen as a collection of individuals, people living together, between whom there are dynamic relationships, but in general they were considered in linear terms: a cause and an effect. The question was posed: what affects the actual behavior of individuals? The scientists searched for motives, were interested in the individuals, their problems, interactions with others, their perception of the world or emotions. On the other hand the system orientation suggests a different, broader way of recognizing the individual. It raises questions not just about how others affect the individual, but also how a person's behavior affects others in the family group, classroom, workplace and so on. This involves a fundamental epistemological assumption that the individual is a part of many systems and subsystems, subjected to certain conditions, whose omission makes the study imperfect (Gruca- Miąsik, 2012, p.7)

Care and upbringing in the family should be integrated. Creating norms, rules of behavior as well as acting according to certain values makes a moral dimension of functioning of this very basic unit of our society. A thesis can be imposed that in modern families too little space is dedicated to discussing different opinions of the members and agreeing on one ethical and moral way of behavior of all the members.

1. Personalistic perspective on family

The term "personalism" was first used by Friedrich Schleiermacher, thereby indicating the principle of the concept of a personal God. This concept was opposed by pantheism.

Among personalistic philosophy can be distinguished a stream of twentieth-century philosophy, which proclaimed the supremacy of the human person over socio-economic and historical conditions. It has developed into two versions: an integral humanism one (Jacques Maritain, Jozef Tischner, John Paul 2), and in a social one (Emmanuel Mounier).

"Wojtyła is the creator of one of the most honest and insightful conceptions of a human. Continuing the phenomenological-personalistic thinking about a man gives it his own original shape. In the center of anthropology there is a human. Wojtyła sees that person through an act opposed to the happening and the experience of it. An entity is not only a criminal and his observer, but its cause" (Palka 1999, p.91).

During his pontificate, Pope John Paul II has repeatedly stressed that "a family is first and foremost like another and our provider [...]; in her children, surrounded by love, it's easier to accustom to the proper order of things, though naturally excreted in their souls over the youthful years, tested forms of human culture" (Encyclopedia of education...2003, p.426).

There is no doubt that a family, as a natural community of everyday life, is a peculiar institution created to educate their children (younger generation). "The task of education is rooted in the primary vocation of married couples to participate in God's creative activity: by begetting in love and for love of a new person, who in oneself is a vocation to growth and development, parents thus enable it to undertake the task of fully human life" (*Encyclopedia education ... 2003*, p. 426). According to the Charter of Families Rights every family "has the right to freely organize a religious life at home under the guidance of parents, as well as the right to profess publicly and to propagate the faith" (Charter of the Rights of the Family, 1983).

The inviolable laws are the rights of the family to educate their children. "The family is called to fulfill their tasks throughout the life of its members, from birth to death. It is a true sanctuary of life and place in which life - the gift of God - can be properly welcomed and protected against many attacks to which it is exposed, and can develop in accordance with the requirements of true human growth" (Apostolic Exhortation *Familiaris Consortio*, 1981).

John Paul II frequently stated that the family has a big job to do. "Children should grow in the right of freedom against material goods, by adopting a simple and austere way of life in the deep conviction that a man is more precious because of what he is than for what he has" (Apostolic Exhortation *Familiaris Consortio*, 1981).

In the quoted exhortation, Pope John Paul 2 also recalls the obligations of parents, among which he mentions the obligation of birth and upbringing of children. John Paul II also drew attention to the tasks of a social and political family, which, according to him, are not only limited to the procreation and upbringing. "Families - according to the teaching of Pope - should take various works of charity, especially for the poor, creating a cultural tradition of coexistence and human cooperation, the respect of hospitality and mutual aid, and take responsibility for transforming society (Apostolic Exhortation *Familiaris Consortio*, Rome, 1981).

It is in the family - as noted by the Pope - "that a man learns to recognize the dignity of the person and the child of God, because in each one, and above all the poor, the weak and afflicted, he sees the face of Christ, which he has to love and serve."

According to Saint Thomas, love is primarily a natural force that unites and integrates everything in being. "This love on the level of sensual beings is suitable for their nature, also at the level of the person: a person is talented to a spiritual love .. [...]. True, worthy of the human person love to another person, is the one in which the energies and aspirations are subordinated to the thoroughly sensual understanding of the true value of its object" (Wojtyła, 2004, p. 64).

In addition, it must be seen that "the Gospel commandment of love of neighbor is the most personalistic rule. [...] Personalism underlines the whole morality of marriage and family, explains the meaning and indicates the path of education and self-education - all based on a deep understanding of people, and further the understanding of love, whose subject and object is the right person" (Wojtyła, 2004, p. 64).

2. Systemic research on family

According to T. Szlendaka (2000, p. 312), a common belief that the family is the basic unit of society is not confirmed in sociological theory, in which social interaction or activity is often considered the basic "unit of society". Regardless of that, sociology considers the family as the most enduring and oldest part of the social organization.

In traditional terms, the family was seen as a collection of individuals, people living together, between which there are dynamic relationships, but generally they were examined in linear terms: a cause and an effect. The systemic orientation suggests a different, broader way of recognizing individuals, and raises questions not just about how others affect the individual, but also how a person's behavior affects others in the family group. This involves the assumption that the individual is part of many systems and subsystems, in this respect subjected to certain conditions. Omitting those conditions makes the cognition imperfect.

The family system is defined as an organized, sustained, self-reproductive and slowly evolving pattern of human behavior grouped in roles (child, grandparent), structures (parental dyad, a team of siblings) and functions (decision making, management) (Bloch 1984, p. 390). The major features that characterize the system which family is, should also be highlighted. The most important of these include: boundaries, a hierarchical structure, a dynamic balance, communication, family roles, and continuation (Radochonski 1987).

Each family member belongs to different subsystems, and depending on the nature of the criterion, according to the theory of sub-systems, one sub-system tends to take over the power. Parents usually constitute this subsystem, although sometimes they pass a part of power to children. In the family structure, each of its members has certain roles. These roles are specific behavior patterns (or their own ideas about them), which we perform in different social situations. While the performance of social roles outside the family is more or less conscious and associated with certain time constraints, the roles performed in the family are much more durable, rigid, and less conscious. Because of this, changing the family role is much more difficult than changing the role performed outside (Radochonski 1987).

Communication processes significantly determine the quality of family life. The process of communication involves the ability to transmit and receive specific content and information, both in a verbal as well as nonverbal form. The distinction between a verbal and nonverbal form is very important, because sometimes in communication processes, the signal is transmitted verbally, contrary to a nonverbal message (Gruca-Miąsik, 2012, p. 35).

It is indicated that the objectives and tasks of a family, as well as the ways of their implementation are not possible to determine without negotiations between all family members. An important role in this process is: conveying information, assessing the relevance of this information for the recipient, the choice of specific actions tailored to the information received and processed, and the process of controlling this action by the sender of the information (Czabała 1992, p. 11).

An important feature of systems is to maintain a dynamic equilibrium. A family constantly changes in order to maintain a balance designated by specific standards. Its members must constantly change their behavior and adapt it to the content of information obtained from the behavior of others. Any change in one member of the family disrupts this balance, causing the system to seek a new equilibrium.

The assumption that the family seeks balance both within their own system, and externally, in relation to the environment, is one of the fundamental paradigms of the systemic approach to the family. The way to balance within their own system (and subsystems), as well as in relation to its surroundings is a key issue of family psychotherapy, because, as mentioned, the loss of adequate adaptability capabilities by a family (e.g. by the excessive dominance of a negative feedback) may lead to pathology.

The family understood as a psychosocial system, allows to understand social and emotional organization better, which, in turn, creates greater opportunities for effective therapeutic intervention. This happens through treating it as not only a collection of autonomous individuals, but studying what happens in the system and individual subsystems of the family. All the systems are in a state of dynamic equilibrium, a constant interaction through the exchange of different kinds of energy and information (Radochonski 1987).

3. Care and upbringing in family perceived in the ethical and moral context

Taking into account the concept of “education” and its existence in the basic concepts of pedagogy, it should be stressed that it has its origin in the ancient Greece, where above all it was presented by Socrates. Later, the concept of education by St. Thomas of Aquinas and St. Augustine was transferred to Christian lands. “A teacher has to help a Pupil, has to help a man “to be born”. Every man carries in himself the inner truth and a teacher’s job is to help a student so that this truth is born “(Apostolic Exhortation *Familiaris Consortio*, Rome, 1981).

Therefore morality as a concept remains in a not fully defined relationship with the concept of ethics. In general, ethics is understood as some ordered axionormative system and in this sense it is sometimes equated with the concept of ethics or an ethical doctrine. Morality however, is meant to be most beliefs and behaviors considered moral in a given group or society (Kicinski 1999, p. 279). Morality - as J. Mariański noted in the publication *Sociology of morality* (2006) - is understood as an externally-functioning set of values, norms and behavior patterns and the internal component of the individual consciousness.

The leading subject of John Paul 2 teaching is conscience, which comes to the most important moral choices made by a man: “the level of conscience, the level of moral values is the most important dimension of time and history. Indeed, history is written not only by the events created from the outside. It is written from the inside, it is the history of human conscience, moral victories and defeats “(John Paul 2, Apostolic Letter *Parati semper* [31.03.1985], No. 6). Now a huge potential for deformations of conscience, especially among the younger generation can be seen. The reasons for this phenomenon include:

- An increasing number of emotionally immature young people, unable to cope with the problems that everyday life brings,
- A large number of toxic families which do not meet their obligations towards their members,
- The all-powerful impact of peer environments, which are a place of corruption and violence,
- The manipulation in communication which mass media are leading,
- The lack of acceptance of ourselves and the situation in which young people are today.

Moral norms play an important role in valuation, and are associated with moral values (aims, ideals). The acceptance and justification of moral norms and posing moral judgments on that basis depends on the values shared by the person or represented by a social group. These values are not uniform. [...] We can say that there will be many separate concepts of morality as many different highest values “(Mariański 1989).

In the moral system, the main focus is on meeting certain acts in accordance with the ethical ideal, on the intention of a man acting on his inner belief that the act “so and so” as they met a moral obligation. Any offense against the moral norms are defined as evil (Mariański 1989).

By asking the question whether morality can depend on religion, it should be noted that, for example, Kant believed that “ethics not only can but must be validated without recourse to the will of God or the divine precepts. Otherwise, there would be no moral law in the proper sense, that is, ethics would not be autonomous, and thus would not be ethical “(Kolakowski 1984).

In conclusion, it should be stressed that in the face of growing existential problems of modern families and the corruption of society associated with it, a family as a form of education is an opportunity for an increasing number of children to have optimal conditions for development and education. It is therefore requested to continue further work on the improvement and creation of such conditions, to allow its development and full implementation of the tasks entrusted to it.

It seems that no matter from what family one comes, what family one makes is important. From a moral point of view, it has to be noted that the family should be (and usually is) a model for the child. Through the internalization of patterns, norms, rules prevailing in the family there is a chance that the child, will replicate good experiences acquired in the future. It is difficult to create a happy family without having one’s own patterns learned from childhood. So the moral dimension of being a good family should be emphasized.

Conclusion

The inviolable laws are the rights of the family to educate their children. "The family is called to fulfill their tasks throughout the life of its members, from birth to death. It is a true sanctuary of life and place in which life - the gift of God - can be properly welcomed and protected against many attacks to which it is exposed, and can develop in accordance with the requirements of true human growth" (Apostolic Exhortation *Familiaris Consortio*, 1981).

John Paul II frequently stated that the family has a big job to do. "Children should grow in the right of freedom against material goods, by adopting a simple and austere way of life in the deep conviction that a man is more precious because of what he is than for what he has" (Apostolic Exhortation *Familiaris Consortio*, 1981).

John Paul 2 noted that moral facts say a lot about people, about society. However, they do not speak for the rules, that is about ethics. Morality is life itself and the field of life. It is inextricably linked to various human activities. So the man himself is the creator of morality. He either creates or contributes to it, if only because he affects the actions of other people. Ethics is a science, a collection of claims and judgments, it determines what is good and what is not. Ethics comes to moral life in not a descriptive, but a normative way. It judges what is good and what is evil. In this way you can see the difference between the descriptive science of morals, and ethics, which is a normative science (Pope John Paul 2 1997, 19-21).

It is worth looking with T. Pilch and W. Theiss at the life of man, which - as said B. Pascal - "is steeped in morality. You cannot change it, fix it, if you do not take into account the axiological determinants of a human, his entourage and all social mechanisms creating a social order" (Pilch, Theiss 2010, p. 9). Since we are surrounded by the world, "which rejected all the moral rigors of social justice. The world that for the chief mechanism of development fostered an absolute rivalry, for the only decent performance - efficiency" (Pilch, Theiss 2010, p. 8).

Despite these trends, it should be expected that Polish society will mature to valuable moral choices and will open to the needs of others, by inter alia creating families offering heart, feeling and devotion to children. Only then the commandment "Love your neighbor as yourself" will have true meaning, which John Paul II repeatedly said when promoting the idea of love.

Looking at above reflections the thesis, imposed at the beginning of the given article, seems to be really important and requires more profound study as well as consideration over ethical and moral functioning of modern family when implementing its function of care and upbringing.

BIBLIOGRAPHY

1. Apostolic Exhortation *Familiaris Consortio*, Rome 1981 [in] Exhortations of John Paul II, Volume I, Krakow 1996.
2. Bertalanffy von L. (1984). *General Systems theory*. Warszawa, PWN
3. Bloch A. D. (1984). *The family as a psychosocial system*. "Family Systems Medicine", 24, s. 387-396.
4. *Charter on family rights*, Rome 1983.
5. Czabała J. Cz. (1992). *Rodzina jako system realizujący cele*. W: A. Pohorecka (red.), *Rodzina w terapii*. [The family as a system implementing the objectives. In: A. Pohorecka (ed.), *A Familytherapy*.] Warszawa, Publisher IPN, s. 9-16.
6. Gruca- Miąsik U. (2012) *Moral dimension of functioning of Foster families viewed from the systemic perspective (2001-2011)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów, 2012, ss. 181, ISBN 978-83-7338-711-9 (recenzował prof. zw. dr hab. Andrzej Radziejewicz-Winnicki, konsultacja naukowa prof. dr hab. Mieczysław Radochoński)
7. Gruca - Miąsik U. (2004) *Zastosowanie technik systemowych w diagnozowaniu rodzin i kandydatów na rodziców zastępczych*. [w:] *Diagnostyka pedagogiczna i profilaktyka w szkole i w środowisku lokalnym*. (red.) M. Deptuła, Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej, Bydgoszcz 2004r, s. 27 - 46; ISBN 83-7096-513-x. (recenzował: prof. dr hab. A. Olubiński)
8. Gruca - Miąsik U. (2002), *Wykorzystanie analizy systemowej w badaniach nad rodzinami zastępczymi - refleksja metodologiczna*, [w:] *Tożsamość oraz dylematy pedagogiki opiekuńczej* (red.) A. Olubiński, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2002, s. 219-227; ISBN 83-915-47-65-5. (recenzowali: prof. dr hab. Marian Bybluk, prof. dr hab. Eugeniusz Piotrowski)

9. John Paul II, *Letter to Families, Gratissimam sane* 16 [in:] *The choice of letters of Pope John Paul II*, Volume I, Krakow 1997.
10. John Paul II. *The second pilgrimage to the Polish. Speeches and homilies. 16 June 1983 to 22 VI 1983*, ed. MARK, Krakow 1984
11. Kiciński T. (1999), *Moralność* [w:] *Encyklopedia socjologii*, [Morality [in:] *Encyclopedia of sociology*] vol. 2: K-N, Warszawa.
12. Kołakowski L. (1984), *Mała etyka* [w:] *Czy diabeł może być zbawiony i 27 innych kazania*, [Small ethics [in:] *Can the devil be saved and 27 other sermons*] publisher 2, Aneks, Londyn.
13. Mariański J. (2006), *Socjologia moralności*, [Sociology of morality] The Publisher KUL, Lublin.
14. Palka S. (1999), *Pedagogika w stanie tworzenia*, [Pedagogy creation in progress] the Publisher: Jagiellonian University, Kraków
15. Piekarski J., Pilch T., Theiss W., Urbaniak-Zajac D., *Edukacja społeczna wobec problemów współczesnego człowieka i społeczeństwa*, [Social education in terms of the problems of modern man and society] The publisher: University of Łódź, Łódź 2010.
16. Radochoński M. (1987). *Choroba a rodzina*. [The family and illness] Rzeszów, Wydawnictwo Uczelniane WSP.
17. Radziewicz-Winnicki A. (1979), *Identyfikacja z zawodem, grupą roboczą i zakładem pracy. Studium pedagogiczno-społeczne*, [Identification with the profession, the working group and the workplace. The social - pedagogical study] UŚL, Katowice.
18. Radziewicz-Winnicki A. (2004), *Społeczeństwo w trakcie zmian. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*, [The society during the change. Considerations on social pedagogy and the sociology of transformation] GWP, Gdańsk.
19. Radziewicz-Winnicki A. (2008), *Pedagogika społeczna w obliczu realiów codzienności*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
20. Szlendak T. (2000). *Rodzina* [w:] *Encyklopedia socjologii*, [A family [in:] *Encyclopedia of Sociology*] vol. 3: O-R, Oficyna Naukowa, Warszawa.
21. Szlendak T. (2010). *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, różnicowanie*, [Sociology of the Family. Evolution, history, diversity] Wyd. PWN, Warszawa.
22. Wojtyła K. (2004), *Personalizm tomistyczny*, [Thomistic personalism] In: „Personalizm. Prawda – dobro – piękno” no 6.

SUMMARY. *Today's world brings a magnitude of threats to family life, especially regarding the care and raising of children.*

Care and upbringing in the family should be integrated. Creating norms, rules of behavior as well as acting according to certain values makes a moral dimension of functioning of this very basic unit of our society. A thesis can be imposed that in modern families too little space is dedicated to discussing different opinions of the members and agreeing on one ethical and moral way of behavior of all the members.

It should be stressed that in the face of growing existential problems of modern families and the corruption of society associated with it, a family as a form of education is an opportunity for an increasing number of children to have optimal conditions for development and education. It is therefore requested to continue further work on the improvement and creation of such conditions, to allow its development and full implementation of the tasks entrusted to it.

It seems that no matter from what family one comes, what family one makes is important. From a moral point of view, it has to be noted that the family should be (and usually is) a model for the child. Through the internalization of patterns, norms, rules prevailing in the family there is a chance that the child, will replicate good experiences acquired in the future. It is difficult to create a happy family without having one's own patterns learned from childhood. So the moral dimension of being a good family should be emphasized.

KEY WORDS. *morality, ethics, upbringing, care, family, systemic approach, personalism, systems theory, consciousness, family disfunction, values, moral norms, rules, education, behavior, childhood, love, communication, family tasks, psychosocial system.*

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

УДК 378.016:821.161.2

Горох Г. В.

ТВОРИ ЛІНИ КОСТЕНКО В КОНТЕКСТІ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У статті розглядається використання мовностилістичних особливостей творів Ліни Костенко в контексті занять з української мови та стилістики української мови.

Ключові слова: стаття, контекст, твори, використання, мовностилістичні особливості, заняття, українська мова.

Актуальність статті обумовлена потребою ґрунтовного дослідження мовностилістичних особливостей поетичних творів Ліни Костенко. Спостереження над стилістичними засобами поетичних текстів може виявити цікаві та важливі факти, що ними можна буде скористатися для розуміння всієї різноманітності художнього мовлення, для вивчення авторських мовних систем.

Мета статті – навчити студентів визначати мовностилістичні особливості у поетичних творах Ліни Костенко.

Відповідно до мети дослідження нами визначено певне коло основних завдань, що їх належало розв'язати, а саме: виявити художні засоби мови поетичних творів Ліни Костенко та проаналізувати їхні стилістичні можливості.

– До якого стилю належить текст?

Якщо не можна вітер змалювати,

Прозорий вітер на ясному тлі,

Змалюй дуби, могутні і криласті, котрі од вітру гнуться до землі.

– Прочитайте уривки з віршів Ліни Костенко і визначте, до якої лексики за походження удається поетеса: як такий добір мовних ресурсів впливає на створення колориту, стиль поетичного мовлення?

Я, що прийшла у світ не для корид,

що не люблю юрби і телекамер,

о як мені упікся і обрид

щоденний спорт боротися з биками.

– Яку стилістичну роль відіграють старослов'янізми у тексті?

Мій дід Михайло був храмо­строїтель.

Возводив храми себто цілий вік.

Він був чернець, з дияволом воїтель,

печерник, Богоугодний чоловік.

Він був са­мітник, дуже був суворий.

Між Богом-чортом душу не двоїв.

І досі поминають у соборах:

храмо­строїтель Михаїл.

– До якого стилю належить уривок із поезії? Чи можуть використовуватися терміни в художньому стилі як стилістичний засіб, що увиразнює мову?

Поезія згубила камертон.
Хтось диригує ліктями й коліном.
Задеренчав і тон, і полутон,
і перша скрипка пахне нафталіном.
– Визначте тропи у даному уривку.
Чому ліси чекають мене знову,
На щит піднявши сонце і зорю.
Я їх люблю, я знаю їхню мову.
Я з ними теж мовчанням говорю.

– З'ясуйте, які запитання є риторичними, а які ні? Яка роль кожного з видів запитань у тексті?

Над Скандинавським півостровом, як північне сяйво, стоїть заворожуюча аура музики Гріга, Сібеліуса, дивовижних казок Андерсена. На іншому континенті маленька Колумбія підсвічена магічною аурую Маркеса. Чи ж треба казати, що Англія – це Шекспір, Байрон, Шеллі? Що Франція – це Вольтер, Бальзак, Руссо, Аполлінер? Що Італія – це нація Данте і Петрарки, Рафаеля і Мікеланджело. Бо не квадратне ж підборіддя дуче визначає її обличчя, а її художники і поети.

А чому б у таких самих діоптріях не подивитися на Україну? Якщо десь у світі чують – Україна, українці, які це асоціації викликає там? Хіба це не правомірне запитання? Ми вже держава. Тож чи не час замислитися, хто ми в очах світу і яку маємо ауру, а якщо не маємо, то чому?

– Визначте порівняння та епітети у поданому тексті.

Дощ полив, і день такий полив'яний.
Все блищить, і люди як нові.
Лиш дідок старесенький, кропив'яний,
Блискавки визбирує в траві.
Струшується сад, як парасолька.
Мокрі ниви, і порожній шлях...
Ген корів розсипана квасолька
Доганяє хмари у полях.

– Простежте вербалізацію концепту «час» у ліричній поезії Ліни Костенко.

Не час минає, а минаєм ми.
А ми минаєм ... ми минаєм ...
Так-то...
Тік-так, тік-так ... і в цьому вся трагічність.
Час – не хвилини, час – віки і вічність.
А день, і ніч, і звечора до рання –
Це тільки віхи цього поминання.
Це тільки мить, уривочок, фрагмент.
Остання нота ще бринить в повітрі –
Дивися. Час, великий диригент,
Перегортає ноти на пюпітрі.
(«Нехай подождуть невідкладні справи»).

– Визначте у поезії «Пряля» риму (разом із повтором), яка створює необхідний ефект передачі безперервного падіння сніжинок на землю, що є ознакою справжньої зими.

Пряля

Сидить пряля та й пряде –
сніг іде-іде-іде –

нитка рветься де-не-де –
 а вона пряде й пряде.
 Вже напярла хуртовин
 На шапки для верховини –
 На сувої полотна –
 На завіску для вікна,
 На хустини й укривало –
 Мало, мало, мало, мало –
 Сніг іде-іде-іде –

А вона пряде й пряде ... [4, с. 20].

– Визначте алітерацію у текстах:
 Де ж ти, літо, поділось, куди поділось?
 Осінь, ось вона, осінь!

Осінь, ось вона, ось! [4, с. 10].

Чи, може, це спинається грибочок?

Чи, може, це скрадається хижак?

То пролетить березовий листочок,
 То пробіжить невидимий їжак [4, с. 15].

– Визначте художні образи в тексті і з'ясуйте засоби творення образності.

Цей ліс живий. У нього добрі очі.

Шумлять вітри у нього в голові.

Старезні пні, кошлаті поторочі,

Літопис тиші пишуть у траві.

– Визначте мовні особливості, наявні у поданому творі.

Вечірнє сонце, дякую за день!

Вечірнє сонце, дякую за втому.

За тих лісів просвітлений Едем

і за волошку в житі золотому.

За твій світанок, і за твій зеніт,

і за мої обпечені зеніти.

За те, що завтра хоче зеленіть,

за те, що вчора встигло оддзвеніти.

За небо в небі, за дитячий сміх.

За те, що можу, і за те, що мушу.

Вечірнє сонце, дякую за всіх,

котрі нічим не осквернили душу.

За те, що завтра жде своїх натхнень.

Що десь у світі кров ще не пролито.

Вечірнє сонце, дякую за день,

За цю потребу слова, як молитви.

– Визначте асонанс у вірші

Осінь, ось вона, осінь!

Осінь, ось вона, ось! [4, с. 10].

– Яку роль відіграє повтор слів у поезії? З якою метою він використаний у тексті, який ефект створює?

Мало цього – ще й тугу цю вовчу

в це щоденне людське улюлю!

аж поки згіркне слово «люблю»

оці Ніагари блуду і бруду

а я переплачу пересміюсь!

- Це переждати переждати
 це передвічне навперехрест
 це як перестріг – тебе перестріти
 це як переступ – слово і жест
 Перенебачу переночую
 передощиться переболю
 а я утечу в далекі Карпати
 а я цю любов задушу і уб'ю
 Зорі стозорі ви що – телепати?
 Чого ж ви так дивитесь в душу мою?
 – Коли в людини є народ, тоді вона людина.
 – Не треба класти руку на плече.
 Цей рух дорожчий, може, Ітаки в танці.
 Довіра – звір полоханий, втече.
 Він любить тиху паморозь дистанцій.
 Він любить час. Хвилина. Дні. Роки.
 Він дивний звір. Він любить навіть муку.
 Він любить навіть відстань і розлуку,
 Але не любить на плечі руки.
 – Які слова страхотливі – дволикість, дворушництво, двозначність, двоєдушність!
 Двомовність – як роздвоєне жало.
 Віки духовної руйнації.
 Змія вжалила серце нації.
 – Ми спадкоємці спадків розграбованих.
 – Нема прозрінь в тумані підозрінь.
 – Поясніть стилістичні особливості особових займенників.
 І в житті як на полі мінному,
 Я просила і цьому сторіччі хоч би той магазинний мінімум:
 – Люди, будьте взаємно ввічливі! –
 І якби на те моя воля,
 Написала я скрізь курсивами:
 – Так багато на світі горя,
 Люди, будьте взаємно красивими!
 – Визначте метафору у поданому тексті
 Жоржина на чорнобильській дорозі
 вже другий рік як струшують біду.
 – Визначте іронію у вірші:
 Колись були Орфеї, а тепер корифеї.
 А як же він став корифеєм, як не був Орфеєм?
 Сам Орфей не був корифеєм.
 Він навіть не бував у Спілці.
 – Визначте афористичні фрази у поданих віршах:
 Здається, часу і не гаю,
 Не встигаю, не встигаю!
 («Здається, часу і не гаю...»)
 – ...не розстрілюй часу робочого кулеметною чергою слів!
 («Відозва до балакучого гостя ...»)

– Визначте метонімічне та переносне значення слова у поданому тексті:

Іде епоха моя головата
Кудись від етики до синтетики.
Ближчий мені старий Гайявата,
Ніж всі досягнення кібернетики.

(«Сни білявого дня і чорнявої ночі»).

Старесенький, іде по тій дорозі.
Як завжди. Як недавно. Як давно.

– Визначте епітети у поданих рядках:

Чорніг сідає в чорний човен
і ставить чорноятері

(«Акварелі дитинства»).

Виходжу в сад, він чорний і худий

(«Виходжу в сад ...»).

Чорний сон віків не збудеться ...

(«Летючі катрени»).

Чорна магія ночі, скажи мені голосом

Рік – ця тривога, ця ніжність...

(«Це не літо, це чад ...»)

Якого ж художнього ефекту досягає поетеса, використовуючи означення *чорний*? У перших двох цитатах, на перший погляд, воно вжите в прямому значенні слова, проте це оманливе враження. Справді, бувають *чорні човни*, *чорні ятері*, але Ліна Костенко ніби «відкриває» друге значення цього слова – *давні*, *старі*, бо йдеться про «акварелі» пам'яті дитини, яка пригадує епізоди раннього дитинства, щось домислює, фантазує. Подібну художню логіку спостерігаємо у другій цитаті, де означення *чорний* має ще ширший спектр під текстових значень: сад осінній, омийтий дощами, без листя. А сусідство метафоричного (вжитого у переносному значенні) епітета *худий* творить щемливу картину пізньої осені. У «Летючих катренах» образ *чорний сон віків* взагалі переростає у символ часу, позначеного війнами, екологічними й духовними катастрофами. Проте лірична героїня переконана в перемозі світла, життя над темними силами ночі, *чорним сном віків*. І, нарешті, останній приклад – болюче-відвертий роздум про диво кохання. Поетеса використовує метафору *чорна магія ночі*, яка підсилена епітетом *заворожене щастя* (закономірно – де магія, там і ворожіння) передає найтонші людські почування. Так, уміло користуючись словом, зокрема епітетами, Ліна Костенко творить неповторний світ, ім'я якому – поезія.

– Поясніть вживання займенників *ти* і *ви* стосовно однієї особи. Як розкриває автор динаміку стосунків героїв, виражає зміну почуттів у тексті?

Осінній день березами почавсь.

Різьбить печаль свої дереворити.

Я думаю про тебе весь мій час.

Але про це не треба говорити.

Я вас люблю, о як я Вас люблю!

Але про це не треба говорити.

– Де ставляться прикметники, якщо необхідно виділити ознаку? В якому стилі використовується такий порядок слів?

Тут люд осілий. Тут шанують труд ...

І мають славу розголосу.

У поетичному мовленні Ліна Костенко вживає метафори порівняння: наждачний перон, просмалена ворона, річка говірка, самотканий дощ [2]; березовий Ікар, бузиновий Пан,

дубовий Нестор [2]; бджолина музика мажорна; солов'їна арія старанна [3]; смарагдові луки, вінки цибулі бурштинові, смарагдова вечірня глушина, діамантові жуки, смарагдова тиша; здивовані гриби, безпритульні квіти, сонний гриб в смарагдовій куфайці [3]. Тут метафори-епітети виконують естетичну функцію у тканині поезії.

Поезія Ліни Костенко мудра й багатозначна. Її вірші мають міцний емоційний та інтелектуальний заряд. Поетеса втілює в малому – велике, у звичному – знайти незвичне, у буденному – підмітить рідкісне.

Творчість Ліни Костенко – цілюща і жива, яка не обійшлася без України, а Україна – не «обійдеться» без неї.

Список використаних джерел

1. Костенко Л.В. Над берегами вічної ріки / Л.В. Костенко. – К., 1977.
2. Костенко Л.В. Неповторність: вірші, поеми / Л.В. Костенко. – К. : Молодь, 1980. – 224 с.
3. Костенко Л. Бузиновий цар: [вірші] / Ліна Костенко. – К. : Веселка, 1987. – 28 с.

The article deals with the usage of the lingo-stylistic peculiarities by Lina Kostenko's works in the context of Ukrainian language lessons and the stylistics of the Ukrainian language.

Key words: *an article, context, works, the usage, lessons, lingo-stylistic peculiarities, the Ukrainian language.*

УДК 001.4:65.012

Карпенко Г. П.

ЛОГІСТИЧНІ ТЕРМІНОЛОГІЧНІ СТУДІЇ В УКРАЇНІ

У статті зроблено спробу охарактеризувати основні напрямки роботи в галузі логістичної термінології в Україні. Початок XXI ст. позначився інтенсивним дослідженням окремих терміносистем, поглибленням теорії терміна, виданням різногалузевих словників, створенням Державних стандартів на терміни визначення.

Оскільки мова науки віддзеркалює особливості людського пізнання, вивчення термінів з погляду їхнього становлення є одним із необхідних теоретичних аспектів формування науково обґрунтованих терміносистем. На сьогодні досліджено близько 100 терміносистем різних галузей знань: маркетингу – Шапран Д. П., лінгвістики – І. А. Ярошевич, Н. В. Медведь, інформаційних систем і технологій – А. О. Ніколаєва, Л. В. Філюк, економіки – Т. І. Панько тощо. У центрі уваги сучасних дослідників термінологія та терміносистеми в галузі технічних наук: Л.В. Козак – електротехнічна термінологія, Н. К. Ктитарова – металургійна термінологія, О. Г. Литвин – машинобудівна термінологія, А. О. Ніколаєва – термінологія програмування, комп'ютерних мереж та захисту інформації, Н.В. Нікуліна – терміни автомобілебудування та ремонту транспортного засобу, Л. М. Філюк – термінологія інформатики та ін.

Мета статті – виявити особливості використання українського словотвірного механізму в логістичній термінології.

Із становленням України як суверенної держави конституційне закріплення за українською мовою статусу державної, проблема національної термінології набуває глобального значення. Науково-технічний прогрес сприяє не лише бурхливому розвитку науки і техніки, а й вносить істотні зміни в лінгвістичну модель світу. Кількісні та якісні зміни, що відбулися в науці і техніці, сприяли появі нових терміносистем і поповненню старих термінами-неологізмами [2, с. 56]. Усі названі зміни зумовлюють до перегляду, систематизації та кодифікації наявної в мові термінології.

Однією з ключових проблем сектору логістики в Україні як такого є різне тлумачення термінології, коли інституційне уявлення про логістику відрізняється від уявлення тих організацій, які безпосередньо працюють на ринку [6, с. 1]. Частково це можна пояснити тим, що попередньо цей термін використовувався в тісному зв'язку з митним очищенням; в минулому персонал, що наймався для роботи в «логістиці», залучався до виконання супроводу, а саме митного оформлення, імпортно-експортних операцій, які пізніше почали включати в себе і перевезення. Отже, насправді, цей персонал не мав ніякого відношення до керування ланцюгом постачання та фізичної дистрибуції. Цей термін використовується в Україні в значно іншому контексті, аніж розуміється в ЄС [6, с. 13-14].

Логістика – це управління загальним рухом товарів від місця його виробництва до кінцевого пункту споживання. Вона розглядає мережу/ланцюг постачання, який складається з комбінації послуг чи «ланок», кожна з яких виконує свою роль, починаючи від виробника і закінчуючи кінцевим споживачем. Розвинена логістика намагається максимально поширити свій контроль/управління всім ланцюгом постачання. У наш час термін логістика позначає проблеми й методи управління різноманітними потоками, передусім матеріальними й людськими, а також інформаційними, фінансовими та іншими потоками, які їх супроводжують, із метою найкращого використання наявних ресурсів на виробництвах та в ланцюгах поставок. Логістика – наука про управління матеріальними, інформаційними, фінансовими та іншими потоками в певній економічній системі для досягнення стратегічних, тактичних чи оперативних цілей організації виробництва й бізнесу з оптимальними витратами ресурсів.

Ключовим аспектом є те, що логістика являє собою систему управління/менеджменту ланцюгом постачання та стосується ряду різних видів діяльності (ланок), надаючи послуги з доданою вартістю. Транспорт є лише одним із компонентів логістики, але не є самою логістикою. На жаль, державні установи помилково підмінюють ці терміни, використовуючи слово «логістика» для визначення транспорту, транспортної інфраструктури чи того й іншого разом. Надають логістичні послуги – організації, що займаються фізичною дистрибуцією товарів, функціонуючи в секторі логістики на найвищому щаблі ринку фізичної дистрибуції [6, с. 1-2].

Ґрунтовну роботу над масивом існуючої в українській мові логістичної термінології здійснено І. Казимировою та М. Півторак, що займаються підготовкою лексикографічної праці «Логістика: словник термінів». Провідні науковці звертають увагу на той фактор, що в цій галузі науки українська термінологія ще остаточно не усталена, і словник, що готується, повинен сприяти упорядкуванню й унормуванню її, рекомендуючи кращі з наявних відповідників і відкидаючи невдалі терміни. Для успішної інтеграції вітчизняної логістики у світову важливо усвідомлювати зв'язок української логістичної терміносистеми з відповідними терміносистемами розвинутих європейських країн, США тощо, тому досліджувати українську логістичну терміносистему є доцільним у паралелі до відповідної термінології у російській та англійських мовах [4, с. 26].

Важливо розуміти, що однією з важливих ключових проблем формування логістичної терміносистеми є різна інтерпретація та тлумачення термінології. Часто виникає плутанина в тлумаченні логістики з відомчої точки зору та тих організацій, що в дійсності працюють на ринку надання цих послуг. Так, логістика – це управління повним обсягом вантажопотоку від пункту виробництва до пункту споживання. Це – сучасна форма фізичної дистрибуції, що надає послуги додаткової вартості, що стосується радше ланцюга постачання, аніж тільки доставки в кінцевий пункт призначення. Ланцюг постачання складається з комбінації послуг чи ланцюгових з'єднань, де задіяні ресурси постачальника від пункту виробництва до кінцевого споживача.

Ключовим аспектом є те, що логістика включає в себе цілу низку різних видів діяльності (ланок), зокрема додаткових послуг. Перевезення є лише компонентом логістичних послуг, а не самою логістикою. На жаль, установи помилково підмінюють терміни, використовуючи поняття «логістика» для визначення способів перевезення, транспортної інфраструктури тощо.

Плутанина термінів зумовлює необхідність класифікації та узагальнень правил написання ряду логістичних лексем. Перевізники та транспортно-експедиторські організації називають себе логістичними провайдерами або операторами логістичних послуг, але насправді надають ряд послуг з перевезень, і використовують термін «логістика» з метою ребрендингу в процесі рекламування/маркетингу своїх компаній [6, с. 10-11].

Аналізуючи логістичну терміносистему української мови, І. Казимірова та М. Півторак розподіляють термінологію по групах за напрямками логістичної діяльності:

- 1) загальна теорія логістики (визначення загальних термінів, концепції логістики, принципи, критерії, цілі, логістичні системи, логістичний менеджмент, стандарти логістичного обслуговування, ланцюги поставок, безпека і надійність);
- 2) організація постачання і закупівель;
- 3) виробнича логістика (організація матеріального руху на підприємстві);
- 4) організація розподілення продукції;
- 5) управління запасами;
- 6) організація складування і вантажоперероблення (навантаження-розвантаження, перевалка, крани, кари, тара, упакування);
- 7) транспортування (транспортні засоби, термінали, дороги, організація перевезень, документація з перевезень, митні процедури);
- 8) ІТ (інформаційні системи і технології) в логістиці [4, с. 27].

До терміносистеми логістики науковці [4] пропонують включати математичні терміни, які мають прикладне значення для логістики в теорії і на практиці. Інший розподіл використовує А. Купцова [5], виокремлюючи наступні дев'ять термінологічних полів:

- 1) “*purchasing management*” (управління закупівлями),
- 2) “*logistics of production*” (логістична підтримка виробництва),
- 3) “*order management*” (управління замовленнями),
- 4) “*transportation*” (транспортування),
- 5) “*warehousing and material handling*” (складування і вантажопереробка),
- 6) “*inventory management*” (управління запасами),
- 7) “*information technologies*” (інформаційне забезпечення),
- 8) “*logistics management*” (управління логістичними системами);
- 9) “*supply chain management*” (управління ланцюгами поставок) [5, с. 12].

Ю.Е. Дорохова для упорядкування логістичної терміносистеми пропонує виокремити три сфери логістики та відповідної термінології:

1. Логістика виробництва – сфера логістики, яка організовує доставку всіх матеріалів, сировини, виробничих і допоміжних матеріалів у рамках виробництва індустріального підприємства до певних верстатів, подальше транспортування та видалення відходів.
2. Логістика промисловості – галузь логістики, яка служить для планування і покриття попиту на матеріали і супроводжуючу їх інформацію в ланцюзі створення вартості промислових товарів від постачальників через підприємство до клієнтів. Логістика промисловості знаходиться в тісних відносинах із транспортною логістикою і логістикою торгівлі, у зв'язку з необхідністю з'ясування попиту (торгівля) та розподілу товарів (транспорт).

Логістика розподілу – сфера логістики, яка займається всіма фізичними, диспозитивними й адміністративними процесами у сфері розподілу товарів від виробничого або торгового підприємства до наступного етапу або до споживача [1].

Вузька спеціалізація об'єкта науки логістики зумовлює виокремлення А. Купцовою три мікрополя “*flow*” (потік), “*operation*” (операція) та “*structure*” (структура), що пов'язані один з одним в певній ієрархічній системі. Термінологічні гнізда, що залучають до себе найбільшу кількість підродових і видових термінів та терміни-домінанти “*product*” (продукт), “*order*” (замовлення), “*stock*” (запас), “*planni*” (планування) [5, с. 14].

Важливим фактором при аналізі логістичної терміносистеми української мови є те, що логістичні терміни, запозичені з англійської мови, є абревіатурами, які в українській та російській мовах перекладаємо описовими словосполученнями. Наприклад:

- *EOQ* – рентабельний обсяг замовлення (рентабельный объем заказа);
- *EOI* – рентабельний інтервал між замовленнями (рентабельный интервал между заказами);
- *ERP* – планування ресурсів підприємства (планирование ресурсов предприятия). Відповідно до традиції передавання англійських термінів – описових словосполучень з абревіатурами загальноприйнятим є передавання їх в українській та російській мовах ініціальними абревіатурами – «ФОб» (ФОб, *FOB-free on board*), «ФОР» (ФОР, *FOR-free on rail*), «Фот» (Фот, *FOR-free on truck*), або складними словами, які не містять абревіатур: «франко-аеропорт» (франко-аэропорт, *FOB airport*), «франко-завод» (франко-завод, *EXW-ex works*) [3, с. 29].

З точки зору словотворення більшість термінів логістики є складними двокомпонентними термінами, що складаються з двох іменних основ (нестійке складне слово). Терміни логістики характеризуються безафіксальним способом творення, майже відсутні основоскладання і компресія, але поширені конверсія та абревіація [5, с. 15].

Значна частина логістичної термінології становить собою стійкі словосполучення, кожне з яких сприймається як одне ціле, і його значення не є сумою складників, наприклад: «небезпечний вантаж», «вхід на ринок», «чорний ящик» (модель «чорного ящику» тощо). У ряді випадків прикметник у терміні-словосполученні має основне смислове навантаження («давальницька сировина», «диференційований тариф») [3, с. 30], тому у словниках вони наводяться за літерою, з якої починається саме прикметник.

Вплив глобалізації у логістичній терміносистемі простежується в тому, що пріоритетною мовою в логістиці служить англійська, а США є лідером в науковому осмисленні та практичному застосуванні логістики. Терміни логістики не мають суттєвих регіональних відмінностей у Європі та США, проте між заходом та СНД певні відмінності присутні.

До подібних висновків дійшла О.Б. Іванова [3], яка обґрунтовує, що фактором, який доводить значний вплив такого екстралінгвістичного фактору, як міжнародна глобалізація, є домінування у більшості молодих термінологій (логістика, міжнародний туризм, комп'ютерна техніка) англійських термінів, що переходять до терміносистем інших мов без перекладу, способом калькування [3, с. 11]. Аналізуючи формування терміносистем новітніх наук, О.Б. Іванова констатує, що майже всі термінології (за рідкісним винятком) на стадії свого становлення демонструють велику синонімію і полісемію[3].

Сукупність логістичних термінів є терміносистемою, що перебуває в процесі свого формування, оскільки її термінологічний фонд зазнає постійних трансформаційних процесів. Переважну більшість англійських термінів було запозичено і лише 3% можна вважати новими (новоствореними) термінами, засвоєння іншомовних слів – закономірний процес розвитку мови. Характер запозичення термінів показує, що терміносистема логістики утворилася в результаті перебудови термінології, що складалася протягом тривалого періоду в міру накопичення теорії даної сфери знання, на основі об'єднання понять широкого спектра економічних, технічних, математичних і юридичних наук без істотної зміни змісту. Про відносну структурованість і впорядкованість даної терміносистеми також свідчить наявність логічно пов'язаних між собою в певній ієрархії термінологічних полів, мікрополів і гнізд.

Можливі випадки, коли всі значення одного українського терміна мають один англійський та/чи російський відповідник. У цьому разі наводимо його/їх безпосередньо після реєстрового слова в круглих дужках: Транспорт (транспорт, transport) – 1. Засоби перевезення матеріальних і нематеріальних ресурсів. 2. Зв'язувальна ланка між елементами логістичних систем. 3. Одна зі складових економіки, яка в структурі суспільного виробництва належить до сфери виробництва матеріальних послуг.

Якщо ж окремим значенням українського терміна відповідають різні англійські та/чи російські еквіваленти, наводимо їх перед визначенням терміна у відповідному значенні після

арабської цифри з дужкою в круглих дужках. Наприклад: запаси наявні (запас в наявності) – 1) (inventory on hand, present stock) усі види запасів, які зберігаються на момент обліку в постачальника (споживача); 2) (available stock) показник матеріально-технічного забезпечення і статистики товарних запасів, який показує величину матеріальних ресурсів в натуральних одиницях або в днях споживання.

Терміносистему можна вважати цілісною, оскільки елементами терміносистеми охоплені всі необхідні елементи спеціальної області; крім цього, терміносистема логістики адекватна системі понять даної галузі знання. Для вирішення екстралінгвістичних та лінгвістичних проблем терміносистеми нової галузі знання Г. Купцова [5] вважає за доцільне ведення роботи одночасно по ономаціологічних та семасіологічних напрямках, пошук лексичного віддзеркалення нової концепції, стандартизація та уніфікація терміносистеми логістики. Найменш вдалим є запозичення, що є дублетами до вже наявних національних термінів чи лексем, саме тому логістиці необхідна уніфікація аббревіатур, подальше уточнення та розробка логістичних концепцій для зниження полісемії та синонімії. Це зумовлює укладання логістичних словників і глосаріїв, які сьогодні є нечисленними і важкодоступними для широкої аудиторії [5, с. 17].

Зокрема, до загальноприйнятих у практиці словників, що фіксують поточний розвиток логістичної терміносистеми, належать термінологічні словники Європейської логістичної асоціації (Terminology in logistics. Terms and Definitions), LINGVO Business Vocabulary (English source), словник із логістики Європейської логістичної асоціації (European Logistics Association – ELA), словник із логістики Ради з ланцюгів поставок SUPPLY CHAIN and LOGISTICS. TERMS and GLOSSARY (The Supply-Chain Council), словник InventoryOps Dictionary.

Висновки. Посилений інтерес до проблем наукової термінології в галузі логістики обумовлений практичними потребами: забезпеченням державотворення, впливом глобалізації, розвитком торгівлі, стандартизацією та кодифікацією української термінології. Проаналізувавши ряд визначень поняття «логістики» як основи відповідної терміносистеми, відзначено, що логістична термінологія та терміносистема дозволяє позначити проблеми й методи управління різноманітними потоками, передусім матеріальними й людськими, а також інформаційними, фінансовими та іншими потоками, які їх супроводжують, з метою найкращого використання наявних ресурсів на виробництвах та в ланцюгах поставок [3, с. 25]. Оскільки терміносистема логістики знаходиться на етапі свого становлення і значна частина термінів запозичена із суміжних галузей знань, необхідно простежити процес формування нової термінології, що дозволить спростити подальшу її систематизацію та стандартизацію.

Еволюціонує і галузь науки логістики як такої, зокрема, такі сфери, як, наприклад, інформаційна логістика або логістика утилізації відходів, виникли відносно недавно, тому термінологія даних сфер розвивається в даний момент особливо інтенсивно [1], що обумовлює необхідність побудови ґрунтовної онтології предметної області логістики, що дозволить систематизувати термінологічну лексику логістики і обґрунтувати її терміносистему – упорядковану множину термінів із зафіксованими відносинами між ними, які відповідатимуть відносинам між позначуваними цими термінами поняттями.

Стрімкий розвиток логістики й логістичних технологій у сфері транспорту, транспортно-експедиційних і транспортно-логістичних послуг актуалізує завдання упорядкування відповідної термінології. У подальшому нами планується систематизувати лінгвістичні аспекти формування та функціонування логістичної термінології, що відповідатиме суспільним вимогам ефективного функціонування наукової мови в науково-практичному середовищі України.

Список використаних джерел

1. Дорохова Ю.Э. Применение онтологий для создания терминосистем (на примере терминологии логистики)/Ю.Э. Дорохова // Русский язык и литература в международном образовательном пространстве: современное состояние и перспективы. – Granada: Universidad de Granada, 2010 [Електр. ресурс]; режим доступу: www.hse.ru/data/2011/03/24/1212040798/Онтологии.doc

2. Д'яков А. С., Кияк Т. Р., Куделько З. Б.: Основи термінотворення. Семантичні та соціальні аспекти. – К., 2000.–С.56
3. Иванова О.Б. Динамика становления терминологии новой предметной области: на материале терминосферы нанотехнологии в английском и русском языках: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / Иванова О.Б. – М., 2010. – 24 с.
4. Казимилова І.А. Проспект словника «Логістика. Словник термінів» / І.А. Казимилова, М. Півторак // Лексикографічний бюлетень: Зб. наук. праць / Відп. ред. І. С. Гнатюк. – К.: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2011. – С. 24-32.
5. Купцова А.К. Проблемы формирования терминологий новых наук : на примере логистики: автореферат дис... канд. филол. наук: 10.02.04 / Купцова А.К. – М., 2007. – 17 с.
6. Підтримка інтеграції України до Транс-Європейської Транспортної мережі ТЕМ-Т. РК7. Міжгалузеві питання. Логістика. Заключний звіт 7.2 / Міністерство транспорту та зв'язку України. – Київ, грудень 2010. – 50 с.
7. European Logistics Association – ELA, [Електр. ресурс]; режим доступу: www.elalog.org
8. The Supply-Chain Council, [Електр. ресурс]; режим доступу: www.supply-chain.org
9. InventoryOps Dictionary [Електр. ресурс]; режим доступу: <http://www.inventoryops.com/dictionary.htm>.

An attempt to describe basic work in industry of terminology assignments in Ukraine. Beginning of XXI item reflected intensive research of separate term system, deepening of theory of term, by edition of different industries a particular branch dictionaries, creation of the State standards, on terms on determination.

УДК 378.147.011.3–051:80(09)

Ліпінська І. О.

ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ ТА ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ ШИРОКОГО ПРОФІЛЮ В УКРАЇНІ: ІСТОРІЯ І СУЧАСНІСТЬ

У статті зроблено спробу порівняти зміст професійної та практичної підготовки вчителів-філологів широкого профілю в Україні на початку введення таких спеціальностей і на сьогодні. Автор аналізує передумови запровадження подвійних спеціальностей у педагогічних інститутах України. Дослідниця висловлює свої міркування щодо врахування попереднього досвіду системи педагогічної освіти для покращення рівня володіння другою спеціальністю

Ключові слова: професійна та практична підготовка, вчитель-філолог широкого профілю, подвійна спеціальність, педагогічні інститути

Проблема підготовки вчителя у вищих навчальних закладах до викладання кількох предметів не є новою у світовій і вітчизняній педагогіці. Реформування національної вищої освіти в контексті сучасних євроінтеграційних процесів зумовлює потребу у врахуванні в ході організації професійної підготовки вчителя європейських і світових стандартів. Подвійні спеціальності є досить перспективними, оскільки вони дають можливість викладання кількох навчальних предметів, а отже й більш ефективного працевлаштування.

Над проблемою підготовки вчителів-філологів за двома спеціальностями працює багато українських та російських науковців. Серед них – І. Голуб, О. Гріньова, О. Квасова, Ю. Кажан, Л. Калашникова, Б. Лапідус, І. Мельник, В. Неустороева, І. Соколова, Г. Солдатов, І. Халимон та ін. Проте більшість із них зупиняються на проблемах вивчення другої іноземної мови як фахової у вищих педагогічних навчальних закладах. Тим часом як інші поєднання спеціальностей залишаються поза увагою дослідників.

На нашу думку, для забезпечення більш ефективної підготовки вчителів-філологів за двома спеціальностями необхідно враховувати попередній досвід такої підготовки. Отже, метою даної статті є порівняти досвід підготовки вчителів-філологів широкого профілю в Україні на початку введення таких спеціальностей і на сьогодні, а саме: в 1956-1957 н. р. та 2012-2013 н. р.

Перш за все, варто проаналізувати передумови запровадження подвійних спеціальностей у педагогічних інститутах. На думку О. Мисечко, запровадження підготовки вчителів широкого профілю зумовлювалося реформою освіти, яка вирішувала проблему суміщення викладання кількох навчальних предметів у сільських школах, викликану демографічними наслідками війни і відповідним зменшенням кількості учнів [2, с. 343].

Для того, щоб ліквідувати гостру нестачу вчителів подвійного профілю, Міністерством освіти УРСР була виданий наказ від 11 вересня 1956 р. № 408 “Про заходи по підвищенню підготовки вчителів для загальноосвітніх шкіл УРСР”, яка зобов’язувала перевести деякі педагогічні інститути на 5-річний термін навчання [4, арк. 34], а наказом від 6 жовтня 1956 р. № 451 “Про затвердження переліку факультетів і спеціальностей широкого профілю педагогічний інститутів Української РСР” встановлювався список педагогічних інститутів, які з 1956/57 н. р. переводилися на п’ятирічний строк навчання [5, арк. 221].

Наслідком запровадження цих документів було введення у педагогічних інститутах подвійних філологічних спеціальностей. Перелік спеціальностей широкого профілю визначався з врахуванням постанови Ради Міністрів СРСР і ЦК КПРС від 30 серпня 1954 р. “Про покращення підготовки, розподілу і використання спеціалістів із вищою та середньою спеціальною освітою” [4, арк. 34]. Так, відповідно до плану набору студентів на стаціонарні відділення педагогічних інститутів УРСР на 1957 р., підготовка вчителів подвійного профілю здійснювалася за 15 спеціальностями у 25 педагогічних інститутах. У предметному полі “українська або російська мова” проводилася підготовка вчителів на історико-філологічних та філологічних факультетах 21 педагогічного інституту, а у предметному полі “іноземна мова” (англійська, німецька, французька) – на факультетах іноземних мов 4 педагогічних інститутів іноземних мов. При цьому в першому випадку другою спеціальністю була “історія”, “співи”, “іноземна мова” або “вихователь школи-інтернату”, а в другому – “українська”, “англійська”, “німецька мова” або “вихователь школи-інтернату”. Крім того, на педагогічному факультеті Київського педагогічного інституту іноземних мов проводилася підготовка фахівців за спеціальністю “дефектологія, українська мова і література” [6, арк. 83, 84].

В 1957 р. Міністерством освіти УРСР було надіслано директорам педагогічних інститутів затверджені Міністерством вищої освіти СРСР нові навчальні плани широкого профілю, згідно з якими педагогічні інститути УРСР повинні були розпочати роботу з 1957-1958 н. р.

Для того, щоб проаналізувати зміст підготовки вчителів-філологів за двома спеціальностями, розглянемо навчальні плани спеціальностей широкого профілю педагогічних інститутів на 1956-1957 н.р. Загалом у змісті тогочасної професійної підготовки вчителів виділялося кілька складових: суспільно-політична, психолого-педагогічна, спеціальна та методична. Для порівняння, у змісті сучасної професійної підготовки вчителів-філологів виділяються такі складові, як: цикл дисциплін гуманітарної та соціально-економічної, природничо-наукової, а також професійної та практичної підготовки. Також вивчаються дисципліни за вибором університету та за вибором студента.

За навчальними планами педагогічних інститутів на 1956-1957 н.р. спеціальна та методична підготовка вчителів-філологів широкого профілю передбачала вивчення таких дисциплін: вступ до мовознавства, українська мова, російська мова, методика викладання української мови, вступ до літературознавства, українська література, російська література, зарубіжна література, методика викладання літератури, іноземна мова. При цьому, на вивчення спеціальних та методичних дисциплін відводилася значна частина навчального часу (табл.1).

Таблиця 1

Частка спеціальної та методичної підготовки у змісті підготовки вчителів-філологів широкого профілю в 1956-1957 н. р.

№	Спеціальності	Спеціальні та методичні		Всього (год.)
		(год.)	%	
1	Українська мова та література, історія	3604	78,5	4590
2	Російська мова та література, історія	3580	78,4	4566
3	Українська мова та література, вихователь школи-інтернату	3104	72,8	4264
4	Російська мова та література, співи	3406	77,5	4394
5	Українська мова та література, співи	3368	77,4	4354
6	Російська мова та література, іноземна мова	3882	79,8	4866
7	Українська мова та література, іноземна мова	3852	79,6	4836
8	Іноземна мова, українська мова та література	3794	79,4	4780

При підготовці вчителів широкого профілю друга спеціальність вивчалася за аспектами. Наприклад, за другою спеціальністю “історія” відводилося 1298 год. на вивчення таких дисциплін, як історія стародавнього світу, історія середніх віків, історія нового часу, нова історія країн Сходу, історія СРСР, історія Української РСР. За другою спеціальністю “іноземна мова” протягом 1594 год. навчального часу вивчалася такі аспекти іноземної мови, як фонетика, граматику, практика мови та аналіз текстів, а також методика викладання іноземної мови [3, арк. 75, 81, 88, 93]. Тоді як за сучасними навчальними планами 2012-2013 н. р. при підготовці вчителів подвійного профілю друга спеціальність не вивчається за аспектами.

Серед спеціальних та методичних дисциплін при підготовці вчителів у 1956-1957 н. р. за спеціальністю “іноземна мова, українська мова та література” були такі: методика викладання іноземної мови, латинська мова, іноземна мова (основна), яка включала практику мови й аналіз текстів, граматику, фонетику, спеціальні курси (фонетику, граматику, лексикологію, історію мови, літератури країни, мова якої вивчається, новітню історію країни, мова якої вивчається) [3, арк. 68]. На сьогодні серед спеціальних дисциплін із додаткової спеціальності “англійська або німецька мова” вивчаються лише практичний курс іноземної мови, методика навчання іноземної мови, узагальнений теоретичний курс іноземної мови, та кілька спецкурсів за вибором університету: спецкурс із розвитку міжкультурної компетентності при вивченні англійської мови, спецкурс з іноземної мови, порівняльна типологія української (російської) та іноземної мов, актуальні проблеми сучасної германістики, інноваційні технології у навчанні іноземної мови у профільній школі, спецкурс з методики викладання іноземної мови у початковій школі. Вивчається також лінгвокраїнознавство – дисципліна, що об’єднала в собі історію, географію та літературу країни, мова якої вивчається [1, арк. 2].

Аналізуючи підготовку вчителя-філолога широкого профілю з першої і другої спеціальності у минулому, неважко помітити, що більше навчального часу виділялося на вивчення дисциплін першої спеціальності (табл. 2). Проте за спеціальностями “українська мова та література, історія”, “російська мова та література, історія”, “українська мова та література, іноземна мова” та “російська мова та література, іноземна мова” різниця у відсотковому співвідношенні дисциплін першої і другої спеціальностей невелика (від 10% до 13,4%), що свідчить про майже рівноцінну за обсягом навчального часу підготовку вчителів-філологів з обох спеціальностей. Тоді як на спеціальностях “українська мова та література, вихователь школи-інтернату”, “російська мова та література, співи”, “українська мова та література, співи” та “іноземна мова, українська мова та література” ґрунтовніше вивчалися дисципліни першої спеціальності, про що свідчить більш відчутна різниця в навчальних годинах (від 31,6% до 55%) [2, арк. 68-93].

Таблиця 2

Співвідношення навчального часу, виділеного на вивчення дисциплін першої і другої спеціальностей

№	Спеціальності	Перша спеціальність		Друга спеціальність	
		(год.)	%	(год.)	%
1	Українська мова та література, історія	946	56,7	1486	43,3
2	Російська мова та література, історія	1940	56,6	1486	43,4
3	Українська мова та література, вихователь школи-інтернату	2220	77,5	646	22,5
4	Російська мова та література, співи	2216	69,2	988	30,8
5	Українська мова та література, співи	2174	68,8	988	37,2
6	Російська мова та література, іноземна мова	2062	55,5	1656	45,5
7	Українська мова та література, іноземна мова	2032	55,1	1656	44,9
8	Іноземна мова, українська мова та література	2586	70,4	1088	29,6

Випускники-філологи спеціальностей широкого профілю склали в основному п'ять державних іспитів (тоді, як на сьогодні випускники V курсу складають тільки два інтегровані іспити). Наприкінці 50-х років минулого століття в СРСР відбувалася політизація змісту підготовки фахівців із вищою освітою. Це виявлялося в тому, що на всіх без винятку спеціальностях (і не тільки педагогічних) випускники склали історію КПРС. У педагогічних інститутах другим обов'язковим іспитом була педагогіка. Третім іспитом була мова з методикою викладання (українська чи російська, в залежності від першої спеціальності), четвертим – література з методикою викладання, п'ятим – друга спеціальність. Винятком була спеціальність “іноземна мова, українська мова та література”, випускники якої склали чотири іспити (українська мова та література з методиками їх викладання вони склали як один іспит) [3].

Для порівняння, на сьогодні в науково-навчальному інституті (далі – ННІ) філології та журналістики Житомирського державного університету імені Івана Франка здійснюється підготовка спеціалістів за такими спеціальностями: “0101 Педагогічна освіта 7.010103 ПМСО. Українська мова і література та зарубіжної літератури. Спеціалізація: редагування освітніх видань”; “7.02030301 Українська мова і література. Додаткова спеціальність: 7.02030302 Мова і література (англійська), (німецька)”; “7.02030302 Мова і література (російська). Додаткова спеціальність: 7.02030302 Мова і література (англійська, німецька)”. Крім того, з 2010-2011 н. р. відбувається підготовка фахівців за напрямом “6.020303 – Філологія. Українська мова та література. Спеціалізація: українознавство”, а також триває останній навчальний рік підготовки фахівців за спеціальністю “7.010103 Українська мова і література. Спеціалізація: шкільне бібліотекознавство” [1]. Тоді як на початку введення спеціальностей широкого профілю, наприклад, підготовка вчителів-філологів здійснювалася за дещо іншими спеціальностями (див. табл. 1).

На сьогодні при підготовці вчителя-філолога подвійного профілю на вивчення дисциплін основної спеціальності виділяється більше навчального часу, ніж додаткової (табл. 4). Проте варто відзначити, що за навчальними планами педагогічних інститутів на 1956-1957 н. р. різниця у відсотковому співвідношенні дисциплін першої і другої спеціальностей становила в основному 10% – 13,4%, і лише на деяких спеціальностях була дещо більшою (“іноземна мова, українська мова та література” – 40,8%; “українська мова та література, вихователь школи-інтернату” – 55%) [2, арк. 68-93]. Тоді як за навчальними планами 2012-2013 н. р. ця різниця є більш відчутною – 36,6 – 66,4% [1]. Це свідчить про те, що різниця у співвідношенні дисциплін першої і другої спеціальностей значно зросла з тих пір, як подвійні спеціальності були започатковані. Тому, на нашу думку, актуальним на сьогодні є врахування попереднього досвіду підготовки вчителів-філологів подвійного профілю в напрямі більш оптимального урівноваження частки навчальних годин на обидві спеціальності.

Таблиця 3

Професійна та практична підготовка вчителів-філологів із додатковою спеціальністю в 2012-2013 н. р.

№	Спеціальності	Курси					Разом (год.,%)	Всього навч. год.
		1	2	3	4	5		
		(год.)						
1	Українська мова та література, редагування освітніх видань	2016	1674	1674	1422	1008	7794, 82,9	9400
2	Українська мова та література, мова і література (англійська, німецька)	1962	1548	1926	1674	1116	8226, 86,4	9522
3	Російська мова та література, мова і література (англійська)	1782	1467	2070	1512	990	7821, 83,6	9351
4	Українська мова та література, українознавство	1944	1620	1674	-	-	238, 82	6390
5	Українська мова та література, шкільне бібліотекознавство	-	-	-	-	999	999, 82,2	1215

Разом із тим, спостерігається збільшення у відсотковому співвідношенні навчальних годин для професійної та практичної підготовки вчителів-філологів із додатковою спеціальністю в навчальних планах 2012-2013 н. р. в порівнянні з 1956-1957 н. р. з 72,8 – 79,8% до 82 – 86,4% [2, арк. 68-93] (див. табл.1 і табл.3).

Таблиця 4

Співвідношення навчального часу, виділеного на вивчення дисциплін основної і додаткової спеціальностей

№	Спеціальності	Перша спеціальність		Друга спеціальність	
		(год.)	%	(год.)	%
1	Українська мова та література, редагування освітніх видань	5760	79,2	1512	20,8
2	Українська мова та література, мова і література (англійська, німецька)	5814	76,5	1790	23,5
3	Російська мова та література, мова і література (англійська)	5193	71,7	2052	28,3
4	Українська мова та література, українознавство (1, 2, 3-й курси)	4086	83,2	828	16,8
5	Українська мова та література, шкільне бібліотекознавство (5-й курс)	756	68,3	351	31,7

Аналіз навчальних планів для педагогічних інститутів на 1956-1957 н. р. спеціальностей широкого профілю та навчальних планів 2012-2013 н. р. Житомирського державного університету імені І.Франка ННІ філології та журналістики для подвійних спеціальностей засвідчив, що для того, щоб забезпечити більш ефективну підготовку сучасного вчителя-філолога за двома спеціальностями, треба враховувати попередній досвід системи педагогічної освіти. По-перше, необхідно розширити діапазон дисциплін фахової фундаментальної підготовки. По-друге, треба зрівняти вагу дисциплін першої і другої спеціальності до приблизно одного рівня. По-третє, варто уніфікувати дисципліни теоретичної та практичної підготовки (особливо дисципліни першої та другої спеціальності).

Використані джерела

1. ЖДУ імені Івана Франка. Робочі навчальні плани, затверджені Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України на 2012-2013 н. р. – 38 арк.
2. Мисечко О.Є. Формування системи фахової підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах України (початок ХХ ст. – початок 1960-х рр.): монографія / О.Є.Мисечко. – Житомир, 2008. – 528 с.
3. ЦДАВОВ України. Ф. 166 Документи міжвідомчих установ оп. 15 Спр. 1857. Навчальні плани педагогічних інститутів, розроблені управлінням та затверджені Міністерством освіти УРСР на 1956 р. – 105 арк.
4. ЦДАВОВ України. Ф. 166 Документи міжвідомчих установ оп. 15 Спр.1782. Постанови ЦК КПРС та Ради Міністрів СРСР з питань народної освіти УРСР. – 60 арк.
5. ЦДАВОВ України. Ф. 166 Документи міжвідомчих установ оп. 15 Спр. 1856. Директивні вказівки управління підвідомчим установам з питань метод роботи в педвузах. – 263 арк.
6. ЦДАВОВ України. Ф. 166 Документи міжвідомчих установ оп. 15 Спр. 2082. Директивні вказівки управління підвідомчим установам з питань методичної роботи в педвузах. – 248 арк.

The article attempts to compare the content of professional and practical of training teachers-philologists of wide profile in Ukraine at the beginning of the introduction of such professions and nowadays. The author analyzes the background of the introduction of double specialties in pedagogical institutions of Ukraine. The researcher expresses her views on account of previous experience of teacher training to improve the level of knowledge of the second specialty

Key words: professional and practical training, teachers-philologists of wide profile, double specialties, pedagogical institutions

УДК 37.091.39:001.76:811.111

Орлова І. О.

З ДОСВІДУ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті висвітлюється ефективність та продуктивність інтерактивних методів навчання. Ці методи мотивують учнів до активного учіння і сприяють формуванню творчого ставлення до оволодіння іноземними мовами, що полегшує процес вивчення мови, забезпечує позитивні результати

Ключові слова: інтерактивний метод, мотивація, форми і методи викладання, інформаційні технології, комп'ютерні презентації.

Актуальність пропонованої статті зумовлена необхідністю навчити дітей вчитися. Це найважливіше завдання сучасної системи освіти означає створити умови, які дають можливість сучасному школяреві брати активну участь у оволодінні знаннями, творчо застосовувати ці знання на практиці. З цією метою вчителі застосовують на практиці різні сучасні технології і методики. Завдання полягає в тому, щоб зробити кожен урок цікавим, захоплюючим і домагатися того, щоб він розвивав пізнавальний інтерес, спонукав учнів до активної участі в навчальному процесі.

Національна Доктрина розвитку освіти в Україні наголошує на важливості опанування іноземної мови як засобу комунікації, що має на меті набуття учнями відповідних умінь і навичок. Одним з найважливіших принципів, на яких базуються нові програми для середніх загальноосвітніх навчальних закладів з англійської мови є принцип інтерактивності.

Проблеми інтерактивного навчання розглядалися ще в перші десятиліття минулого століття. Розроблені методики впроваджувалися у практику української школи у 1920-ті роки – за часів масштабного реформування шкільної освіти. Застосовувані в той час лабораторно-бригадний і проектний методи, робота в парах змінного складу, виробничі й трудові екскурсії та практики були передовим словом не лише в радянській, а й у світовій педагогіці. Подальшу розробку елементів інтерактивного навчання знаходимо у працях В. Сухомлинського, у творчості вчителів-новаторів 1970-80 –х років (Ш. Амонашвілі, В. Шаталова, Є. Ільїна, С. Лисенкова та ін.), у теорії розвивального навчання. Наприкінці ХХ століття інтерактивні технології набули поширення в теорії та практиці американської школи, де їх використовують при викладанні різноманітних предметів. Методичний аспект інтерактивної технології досліджували В. Воронцов, І. Казанцев, С. Мельникова, О. Пометун, Г. Селевко, Л. Пироженко, Д. Джонсон. У наукових роботах проаналізовано й класифіковано різні форми й прийоми інтерактивного навчання, визначено їх вплив на ефективність засвоєння нових знань і навичок учнів.

Інтерактивна методика не конкурує з традиційними формами викладання. Її мета – об'єднати всі ці форми викладання. Використання інтерактивної технології (навчання у взаємодії) дозволяє вирішити поставлені завдання для розвитку творчого мислення та вміння аргументувати свої доводи, необхідні для вирішення будь-яких проблем.

З метою розв'язання окремих суперечливих питань навчання іноземним мовам у статті висвітлюється головна ідея навчання у співпраці – активно взаємодіяти, а не просто передавати інформацію і засвоювати її. Інтерактивне навчання розвиває комунікативні вміння і навички як вчителя, так і учня, допомагає встановленню емоційних контактів між учнями, сприяє досягненню цілей виховання, оскільки привчає працювати в команді, прислухатися до думки своїх товаришів.

Технологія інтерактивного навчання, заснована на використанні різних прийомів моделювання ситуацій реального спілкування та організації взаємодії учнів у групі, в парах, в малих групах з метою спільного вирішення комунікативних завдань, є провідною на всіх етапах навчання. На своєму досвіді я переконалася, що при вмілому і доречному вживанні інтерактивних форм навчання з'являються широкі можливості для формування позитивної мотивації, зростання пізнавальної активності.

Ефективною вважається технологія інтерактивного навчання школярів, метою застосування якої, є формування мотивованого інтересу до англійської мови, створення умов для розвитку мовленнєвої компетенції учнів у різних видах мовленнєвої діяльності, яка веде до взаєморозуміння, взаємодії.

Організація саме такого процесу є обов'язком вчителя і залежить від його педагогічної майстерності. Вирішити цю проблему нам допоможе впровадження інтерактивних методів роботи на уроці.

Спокуса все розповісти дітям, найкращим чином розтлумачити все їм розтлумачити, вабить молодих починаючих вчителів і не дає бажаного результату, якщо учні залишаються тільки слухачами. З цього приводу Джон Хольт сказав: "The biggest enemy of teaching is the talkative teacher" (Найбільший ворог навчання є балакучий вчитель)" [3].

В тій ситуації важливо усвідомлювати, що не менш активним, а я переконана, що більш активним учасником уроку має бути учень, варто враховувати притаманне дитині прагнення до творчості і активної, продуктивної праці. Активна позиція учня – здобути знання, а не отримати їх змінює вектор діяльності учня і дає максимальний результат.

Інтерактивне навчання (від «inter» - взаємний, «act» - діяти) – це взаємодія учнів з метою вирішення спільних проблем, взаєморозуміння, взаємодопомога, розвиток навичок висловлювати свої погляди. Інтерактивні методи ми розглядаємо як методи взаємодії в режимі бесіди, діалогу з будь-ким. Іншими словами, на відміну від активних методів, інтерактивні орієнтовані

на більш широку взаємодію учнів не лише з учителем, але й один з одним і на домінування активності учнів у процесі навчання.

Роль вчителя на інтерактивних уроках полягає у активізації самостійної діяльності учнів, спрямованої на досягнення цілей уроку. Учитель також розробляє план уроку (зазвичай, це інтерактивні вправи та завдання, в ході виконання яких учень вивчає матеріал). Інтерактивні вправи та завдання, які виконуються учнями є основними складовими інтерактивних уроків. Важлива відмінність інтерактивних вправ і завдань від звичайних в тому, що, виконуючи їх, учні не тільки і не стільки закріплюють вже вивчений матеріал, скільки вивчають новий.

Форми і методи організації мовної середовища різноманітні. На уроках у початковій школі доцільно застосування інтерактивного методу навчання – ігрового. Для дітей початкової школи провідною є ігрова діяльність. Дітям цікаві ігри-змагання, ролеві ігри. Школярі охоче копіюють мовні зразки, імітують інтонацію, з якою їх вимовляє вчитель, люблять брати участь в хоровій роботі. Хлопці із задоволенням співають англійські та американські пісні. Дітям подобаються фольклорні пісні, які відображають традиції народу, впливають на інтелект і емоції дитини. Діти беруть участь у драматизації, яка створює сприятливі умови для формування здатності спілкуватися англійською мовою. Завдання вчителя полягає в тому, щоб зробити кожен урок цікавим, захоплюючим і домагатися того, щоб він розвивав пізнавальний інтерес, спонукав учнів до активної участі в навчальному процесі.

Неоціненна допомога для створення умов практичного оволодіння мовою для кожного учня є надання хлопцям можливості мислити, вирішувати будь-які проблеми, які породжують думки, розмірковувати над можливими шляхами вирішення цих проблем, важливо, щоб діти акцентували увагу на змісті свого висловлювання, а мова виступала у своїй прямій функції – формуванні і формулюванні думки.

Інтерактивний метод – це захоплюючий момент творчості, в якій дітям пропонується знаходити власні відповіді на питання, що їх цікавлять. Інтерактивний метод дає можливість залучити всіх учнів в процес до творчої взаємодії, поділивши їх на групи від 2 до 4, або більше осіб залежно від типу завдання. Зацікавленість, активність і відповідальність учнів значно зростають.

Вчитель і учні – це одна команда, що прагне досягти спільної мети, але вчитель тут диригент, а учні – його партнери, що активно і творчо ставляться до виконання завдання. Інтерактивний метод дає чудовий результат, якщо він став системою і стилем роботи вчителя, якщо вчитель зміг пристосувати цей метод до певного підручника і навчити своїх учнів співпрацювати і розуміти один одного.

Конкуренція, притаманна традиційному уроку, може мати скоріше негативний вплив на учнів, чим позитивний, подавляючи їх творчість, відвертість, даючи підстави для заздрощів і ревнощів. Пригадаймо принизливо зневажливе прізвисько «ботанік», «заучка». Все це поступається доброзичливості, співчуттю у спільній праці для досягнення спільної мети, діти перестають бути байдужими до успіхів товаришів тому, що вони є співучасники творчого навчального процесу. Думаю, створення товариської, доброзичливої, творчої атмосфери на уроці є великим досягненням вчителя.

Важливим фактором для впровадження інтерактивного методу є відповідність тематиці підручників, змісту його текстів, віковим особливостям учнів, їх інтересам, їх досвіду і сферам життєдіяльності.

Маючи досить великий досвід викладання англійської мови в школі, я працювала з різними підручниками, більш або менш зручними для використання інтерактивного методу в навчальному процесі. Навчальний комплекс Blockbuster 4, Express Publishing, Jenny Dooley-Virginia Evans – на мою думку, пропонує адекватний, різноманітний та інтенсивний мовний матеріал для використання цього методу в роботі з підлітками тому, що підручник охоплює сфери їх інтересів. Кожний Модуль підручника пропонує для опрацювання учнями кількість слів і фраз достатніх для висловлювання власної думки.

Наприклад, вивчаючи тему *My Style* бажано запропонувати актуальні для їх віку проблеми, що їх бентежать, потребують вирішення.

1. Згідно зі шкільними правилами учні зобов'язані носити шкільну форму, але дехто уникає цього, вступаючи в суперечки з вчителями. Розділіть клас на групи по 2-3 чоловіки, запропонуйте їм обговорити проблему, дати пораду і обґрунтувати свій вибір.

2. Попрацюйте дизайнерами, створіть одяг для друга, поясніть свою точку зору.

Тема *Family Bonds, Free Time Fun*. Обговоріть наступні ситуації:

1. Батьки не пускають вас на дискотеку. Що робити? Дайте пораду.

2. Батькам не подобається музика, яку ви слухаєте.

3. Сусідам не подобається, що музика, яку ви слухаєте, дуже голосна. Запропонуйте вихід із ситуації.

Тема *School. Friends*.

1. Ваш друг не хоче ходити до школи. З'ясуйте причину і дайте пораду.

2. Ваш товариш погано вчиться. Вам байдуже, це не ваша проблема. Ви переживаєте за нього, готові допомогти.

3. Ви вважаєте, що вчитель ставиться до вас не справедливо. Знайдіть вихід із ситуації.

Подібних ситуацій може бути безліч. Учні активно обговорюють їх тому, що вони є реальним відображенням подій, проблем їх життя.

Знання граматики в наш час письмових іспитів не менш важливе, ніж навички монологічного та діалогічного говоріння.

Вивчення граматики буде відбуватися жвавіше і цікавіше з використанням інтерактивного методу. Наприклад, введення структури – *used to* – починаю з того, що пропоную відгадати (*guess*) його значення, переклавши речення *e.g.*

She used to play the piano in her childhood.

We used to live in Lvov some years ago.

Учні, що першими опанували новий матеріал, сідають біля тих, що потребують допомоги. Ефективність перевіряємо 5-хвилинним тестом. Умовні речення відпрацьовуємо наступною вправою: треба логічно продовжити думку попереднього учня.

Наприклад:

1 учень – *If the weather is fine, we shall go to the river.*

2 учень – *If we go to the river we shall swim.*

3 учень – *If we swim we shall have a lot of fun.*

Надзвичайно ефективною є робота в командах, коли треба опанувати великий за об'ємом матеріал.

За приклад візьмемо тему "Sport".

1. *Sport is an essential part of our life.*

2. *Qualities and equipment we need for doing sports.*

3. *Violence in sport and how it can be prevented.*

Ділимо учнів на три команди. Кожна отримує завдання вивчити своє питання. Можна запропонувати командам певний лексичний матеріал, зразки вправ.

Матеріал даного уроку ділиться на три частини. Перші номери кожної групи будуть відповідати за першу частину, другі – за другу і так далі. Як тільки всі зрозуміли, учні розсідаються інакше: всі перші номери збираються разом, другі теж і так далі.

Тепер це вже експертні групи, їх завдання: вивчити матеріал, обговорити його і досконало розібратися, вибрати найбільш прийнятні методи і прийоми для пояснення товаришам у групі. По завершенні роботи учні пересідають в свої первинні групи. Повернувшись у свою робочу групу, експерт знайомить інших членів групи зі своєю темою. У групі відбувається обмін інформацією всіх учасників робочої групи. Таким чином, у кожній робочій групі, завдяки роботі експертів, складається загальне уявлення по досліджуваній темі. Наступним етапом стане презентація відомостей з окремих тем, яку проводить один з експертів, інші вносять доповнення, відповідають на запитання [2].

У підсумку такого уроку пропонується дослідницьке або творче завдання щодо вивченої теми.

Нові можливості щодо оволодіння англійською мовою відкриває використання інформаційних технологій. Мультимедійні засоби прості у застосуванні, але їх роль в інтенсифікації уроку і підвищенні його емоційного впливу на учнів підтверджена практикою.

Особливої уваги заслуговують комп'ютерні презентації. Активне використання учнями комп'ютерних технологій вирішує відразу декілька завдань: по-перше, учні вчаться самостійно добувати інформацію, по-друге, вони вчаться творчо застосовувати отримані знання на практиці; крім того, школярі отримують досвід спілкування при підготовці проекту і вміння працювати в групі. Комп'ютерні презентації просто незамінні при пред'явленні країнознавчого матеріалу. За допомогою презентації можна наочно, цікаво і доступно представити країну мови, її географію, історію, повсякденне життя народу. Для кожної дитини презентація – це можливість висловити і показати себе, свої інтереси, набуті навички. Важливо, щоб вчитель створював різні види презентацій. Презентаційні проекти підводять учнів до створення власних проектів з даної теми. Презентації – це самостійний пошук, спрямований на відпрацювання та автоматизацію граматичного матеріалу. Вони містять питання розділів граматики, завдання для відпрацювання граматичних конструкцій. Презентації-ослідження націлюють учнів на самостійне вивчення матеріалу, його дослідження. Робота зі створення презентацій інформаційно-дослідницького виду подобається всім без винятку. Наприклад, презентація «Лист другу» познайомила учнів з правилами написання особистого листа. Презентації-ілюстрації представляють собою класичний вид презентації і використовуються для ілюстрації навчального матеріалу, озвученого учителем. Учні самостійно виконують такі презентації, як одну з форм захисту проектів. Форма презентації може бути будь-яка, доповідь на 3-4 хвилини з супроводом показу слайдів, далі йдуть відповіді на запитання присутніх. На етапі рефлексії групи оцінюють роботу кожного учасника. Обговорення ведеться у формі дискусії. Учні ставлять запитання і відповідають на них, вказують на сильні і слабкі сторони представлених презентацій, роблять підсумковий висновок [1].

Застосування технології інтерактивного навчання на уроках англійської мови сприяло:

- активізації пізнавальної діяльності, підвищенню якісної успішності школярів;
- розвитку навичок самоосвіти і самоконтролю у школярів;
- підвищенню рівня комфортності навчання;
- підвищенню активності та ініціативності школярів на уроці;
- становленню нових відносин між вчителем і учнями.

Отже, впровадження інтерактивних методів навчання і мультимедійних засобів навчання є перспективним напрямом модернізації процесів викладання мови й зростання ефективності оволодіння учнями вміннями і навичками спілкування на уроках з іноземної мови.

Використані джерела

1. Коробейникова Г.А. Использование интерактивных методов обучения на уроках английского языка как средство формирования коммуникативно-речевой и социокультурной компетентности школьников // <http://festival.1september.ru/articles/623334/>.
2. Свазьян О.М. Методы и приемы интерактивного обучения на уроках английского языка // <http://www.olga.sh11stav.ru/opitwork/item/html>
3. Holt John Learning All the Time. Addison-Wesley, 1989 – 169 с. // Електронний ресурс.

The article highlights the effectiveness and efficiency of interactive (co-operative) method of teaching. It offers the ways to motivate and involve students in effective learning which ensures reliability of results. It promotes active, creative and encouraging method which facilitates language practice where students are given the opportunity to fully activate the language taught.

Key words: interactive method, motivate, involve ensure reliability, facilitate.

УДК 378.016:81'243

Очеретна Н. Д.

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ДІЛОВИХ ІГОР У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті висвітлюється проблема застосування ділових ігор у процесі вивчення іноземної мови у ВНЗ. Використання ділових ігор у викладанні іноземної мови у ВНЗ дозволяє значно інтенсифікувати навчальний процес, досягти належного засвоєння матеріалу усіма учасниками групи, вирішити різні виховні та розвиваючі завдання. Використання цього методу спонукає викладача до постійної творчості, самовдосконаленню, професійного та особистого росту і розвитку.

Ключові слова: ділова гра, навчальний процес, інтенсифікація, засіб, іноземна мова, ВНЗ.

На сучасному етапі розвитку освіти в Україні виникла гостра необхідність орієнтації змісту і технологій навчання на розвиток індивідуальності майбутнього фахівця, які б у максимальному ступені були б спрямовані на професійне вдосконалення під час фахової підготовки. Традиційна система побудови занять не забезпечує необхідних умов для формування та розвитку навичок іншомовного спілкування. Звідси зі всією актуальністю встає проблема перебудови навчального процесу у ВНЗ, що припускає корінний перегляд цілей, змісту і технологій навчання. Серед таких технологій важливе місце посідають ігрові технології, а саме, ділові ігри

Проблему активізації навчання розробляли психологи й педагоги, філософи й соціологи на всіх етапах розвитку вищої школи, зокрема, це – С. Рубінштейн, А. Петровський, А. Аристова, Т. Шамова, Т. Щукіна та ін. Філософи зазначають, що активність є певною характеристикою діяльності, яка може бути більш-менш активною (Станкевич Л.П.). Як риса особистості активність проявляється в енергійній діяльності, праці, навчанні, громадському житті тощо. С. Ожегов наводить значення слова «активний» – діяльний, енергійний... діючий, розвинений. Активне навчання формує в майбутніх фахівців здатність самостійно набувати знання, формувати творчу активність, розкривати професійно-пізнавальні потреби та інтереси, виробляти здатність вирішувати поставлені задачі, виховувати вміння працювати в колективі. До таких активних форм навчання відноситься гра.

Нинішня психолого-педагогічна література не дає визначення активності як категорії, що допомогло б обґрунтувати оптимальні шляхи та напрями активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Проблемі й можливості застосування ігрової діяльності приділяли увагу багато науковців: В.Анісімова, А.Артемова, А.Вербицький, Р.Гуревич, Л.Кабанова, А.Лопатіна, П.Підкасистий, В.Семенов та інші педагоги та психологи, проте питанню використання ділових ігор у ВНЗ приділено недостатньо уваги.

Метою даної статті є висвітлення особливостей застосування ділових ігор у процесі вивчення іноземної мови у ВНЗ.

Вивчення психолого-педагогічних джерел свідчить, що проблеми навчання з використанням ігрової діяльності у вищій школі особливо інтенсивно досліджують із середини 70-х років ХХ ст. Зазначимо, що теорії гри, визначенню її функцій, специфічного змісту порівняно з іншими видами діяльності присвячені праці багатьох педагогів (Г.Ващенко, М.Касьяненко, Я.Коменського, С.Лісової, А.Макаренка, П.Підкасистого, С.Русової, В.Сухомлинського, М.Тименко та ін.), психологів (Б.Ананьєва, Л.Виготського, О.Киричука, А.Піаже, В.Роменця, С.Рубінштейна, Т.Титаренка та ін.).

Різнорамні аспекти впливу навчальних ділових ігор на формування професійної спрямованості студентів висвітлені у дослідженнях Б.Букатова, Т.Кашканової, Л.Литвіної,

О. Приходько, В.Ткаченко, О. Хоменко та ін. Зауважимо, що у психологічній та педагогічній науці немає чіткої визначеності щодо трактування сутності гри, яка використовується у навчальному процесі. Для позначення цього виду навчальної діяльності студентів учені використовують низку понять (“ділова гра”, “навчальна ділова гра”, “навчальна гра”, “рольова гра”, “навчальна рольова гра”, дидактична гра). О. Хоменко характеризує навчальну ділову гру як один з найперспективніших шляхів підвищення ефективності навчального процесу у вищій школі, якості фахової підготовки студентів. Навчальну ділову гру він розглядає як змодельовану та педагогічно організовану навчально-пізнавальну, науково-дослідну, професійно-виробничу діяльність, що забезпечує формування соціального та професійного досвіду особистості [4, с. 9-10].

І. Підласий запропонував концептуальні підходи до організації гри у процесі навчання. З огляду на те, що предметом гри є сама людська діяльність, дослідник пропонує гру, організовану з метою навчання, називати дидактичною. Трактуючи сутність гри на основі технології проблемного навчання, вчений зазначає, що дидактична гра – це активна навчальна діяльність з імітаційного моделювання систем, явищ, процесів, які вивчаються. У ній головним видом діяльності є навчальна діяльність, яка вплітається в ігрову і набуває рис спільної ігрової навчальної діяльності [2, с. 355]. На думку П. Підкасистого, дидактична гра – це така колективна, цілеспрямована навчальна діяльність, коли кожен учасник і команда в цілому об’єднані виконанням одного завдання і орієнтують свою поведінку на позитивний успішний результат [1, с. 169].

Класифікуючи навчальні ігри, Ю. Бабанський до методів стимулювання інтересу до навчання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності зараховує ділові та рольові ігри, дискусії та диспути, студентські наукові конференції, а до методів створення ситуації емоційно-моральних переживань, ситуації пізнавальної новизни та зацікавленості – метод цікавих аналогій, ефект дивування, зіставлення наукових і життєвих пояснень явища тощо.

М. Кларін, досліджуючи практику використання ігрових ситуацій у зарубіжній педагогіці, описує рольові навчальні ігри (гра-драматизація, гра-моделювання в гіпотетичних умовах), імітаційно-моделюючі ігри (гра-вправа, гра-ілюстрація, гра з посилювальним рольовим компонентом, гра зі спільним прийняттям рішення у складному соціальному контексті).

Ігрова діяльність людини представляє собою складне і багатопланове утворення, яке має велике значення для життя і розвитку особистості. Для людини гра є природною формою активності, що не тільки народжує гру, а й здатна свідомо і вільно виконувати вибір між грою та іншими видами діяльності. Саме у грі в розгорнутому вигляді вільно можуть бути реалізовані деякі психологічні особливості особистості.

Гра – це унікальний механізм акумуляції і передачі людиною набутого досвіду. У грі актуалізується, знаходить своє поведінкове виявлення активна позиція її учасників.

Гра як метод побудови навчального процесу з метою освоєння соціальної реальності містить наступні компоненти: ігрові ролі і їх прийняття, побудову за визначеними правилами ігрової дії, моделювання ігрового процесу і супутнього йому емоційного напруження (технологія гри).

Головним компонентом гри виступає роль і її сприйняття. Прийняття ролі здійснюється на когнітивному, емоційному і поведінковому рівнях. Вони реалізуються через присвоєння зовнішніх рис і норм поведінки, а також задач, притаманних ролі, її виконанню. Через гру людина накопичує найкращий свій досвід, бо грати – це те ж саме, що й експериментувати. Будь-яка гра – це новий досвід, котрий, у свою чергу, стає джерелом нових знань, нових бажань, нових дій і нових ідей. Гра примушує людину напружувати свої сили у спорті, науковому пошуку, мистецтві.

У вищих навчальних закладах України імітаційним (діловим) іграм стали приділяти належну увагу ще із середини 60 –х років минулого століття. Сьогодні гра як один із найдавніших педагогічних засобів переживає період своєрідного розвитку: з успіхом застосовується

як у шкільному, так і вузівському навчанні. Зростання інтересу до гри зумовлюється, з одного боку, розвитком педагогічної практики, а з другого – соціальними та економічними проблемами формування всебічно розвиненої, активної особистості.

Нині існують численні визначення, класифікації ділових ігор, що відображають їх особливості. Ми приймаємо у своєму дослідженні одне із визначень, за яким ділова гра є засобом розвитку творчого професійного мислення, у процесі якої людина набуває здібностей аналізувати специфічні ситуації та вирішувати нові для себе професійні завдання.

Організація процесу вивчення іноземної мови у вищих навчальних закладах з використанням ігрових ситуацій потребує кропіткої підготовчої роботи викладача, вироблення теоретичних і практичних умінь і навичок з конструювання гри. Адже добре організована гра повинна бути саморегульованою. Вона відбувається без видимої участі викладача, який діє поза грою (перед грою він виступає як організатор, а в кінці заняття, аналізуючи хід гри, підводить підсумки, робить відповідні висновки). Отож робота викладача повинна бути спрямована на педагогічне керівництво навчально-ігровою діяльністю студентів. Діяльність викладача, на наш погляд, охоплює визначення дидактичних цілей, відбір змісту навчальної інформації, добір методів, засобів, форм навчання, організацію, стимулювання і релаксацію, контроль, аналіз процесу гри й одержаних результатів тощо.

Методика проведення ділових ігор має різнобічний характер. Але в будь-якому разі ігри проводяться за певною моделлю, яка складається з таких етапів: підготовки учасників гри; вивчення ситуації, інструкцій, настанов та інших додаткових матеріалів; проведенні гри; аналізу, обговорення та оцінки результатів гри.

Етап підготовки учасників гри включає:

- визначення теми гри і опрацювання проблемної ситуації;
- формулювання основної мети гри і встановлення її правил;
- опрацювання конкретних завдань щодо визначення її форм;
- затвердження організації гри та форми її проведення;
- визначення посадових осіб, ролі яких будуть виконуватися під час гри;
- моделювання навчальної ситуації на основі заздалегідь опрацьованих матеріалів;
- видачі учасникам гри, експертам та іншим особам пакету документів і матеріалів, необхідних для вирішення дидактичної проблеми.

Зміст етапу вивчення дидактичної ситуації, інструкцій, настанов і низки інших матеріалів, які погрібні для розв'язання навчальної проблеми, такий:

- вивчення настановних матеріалів;
- збирання додаткової інформації та її систематизація;
- отримання інформації у педагога, експертів;
- здійснення певних контактів між учасниками ігор, коли є така необхідність;
- опрацювання необхідних документів і підготовка навчально-методичної бази.

Відповідальним і змістовним етапом ділових ігор є аналіз, обговорення та оцінка результатів гри. На цьому етапі здійснюється обмін думками, дискутування, захист учасниками ігор своїх рішень і висновків, остаточний підсумок результатів гри.

У будь-якій грі розвивається увага, спостережливість, кмітливість. Сучасна дидактика, звертаючись до ігрових форм навчання на заняттях, вбачає в них можливості ефективної взаємодії педагога і студентів, продуктивної форми їх спілкування з властивими їм елементами змагання, непідробної цікавості.

У процесі гри в студентів виробляється звичка зосереджуватися, самостійно думати, розвивати увагу. Щоб заняття було цікавим і ефективним, на його різних етапах можна використати кросворди за темами заняття чи розділу. Складаючи кросворд, викладач має дотримуватися вимог проведення дидактичних ігор. Під час цілеспрямованої підготовчої роботи студенти розв'язують запропоновані кросворди з вивченої теми. Отже, кросворд, з одного боку, вносить елемент гри, а з іншого – сприяє глибшому засвоєнню вивченого.

Ігрова технологія забезпечує єдність емоційного та раціонального у навчанні. Ігри відповідають природним бажанням учасника, є унікальним засобом навчання без примусу, підвищують інтерес до навчального процесу. Ігрові взаємодії передбачають неформальне спілкування, що дозволяє учасникам розкрити свої особисті якості, підвищують їх самооцінку. За допомогою ігор можна зняти психологічну втому та мовний бар'єр. Безперечно, головною перевагою ігор є колективна форма роботи та створення доброзичливої атмосфери і ситуації успіху для студентів.

Більшість студентів оцінюють рольові ігри позитивно, вбачаючи в них велику практичну користь. Це доводиться результатами досліджень Е. Аргустанянц, О. Колесникова, Г.Фролова, О. Шадріна і закордонних фахівців, таких як J. Shwerdfeger, H. Rosenbuch, M. Knight.

Прийом рольової гри має безсумнівну дидактичну цінність, адже рольова гра сприяє ефективному засвоєнню матеріалу і підвищенню навчальної мотивації. У застосуванні ігор ми використовували системний, діяльнісний підхід.

Запровадження ділових ігор у навчальному процесі вирішує такі завдання: розвиває практичне мислення студентів, уміння аналізувати ситуацію, приймати конструктивні рішення; змістом ділових ігор є імітація умов певних ситуацій, її динаміки, а також діяльність і взаємостосунки зайнятих в цьому особистостей; виконуючи вимоги гри, її учасники приймають професійні норми спілкування.

Ділова гра сьогодні – це імітація професійної діяльності. Характерні ознаки ділових ігор наступні: наявність проблеми, мети, завдань; скорочення масштабу часу; розподіл та розігрування ролей; наявність ситуацій, що послідовно розв'язуються, кількох ситуацій, кількох етапів гри; формування самостійних рішень студентів; наявність системи стимулювання; врахування можливих перешкод; об'єктивність оцінки результатів гри; підбиття підсумків.

Виходячи із загальної типології ділових ігор, систематизуємо їх за низкою ознак: цільове призначення, широта тематичних меж, ступінь свободи рішень, рівень невизначеності рішень, характер комунікації серед учасників, ступінь відкритості гри, інструментарій гри і форма її проведення та ін. Розвиток пізнавальних здібностей студентів стимулює творчі процеси їх діяльності, знімає стомлення, створює сприятливу атмосферу навчальної діяльності, підвищує інтерес до процесу навчання.

Ділові ігри бажано широко використовувати як засіб навчання, виховання і розвитку майбутніх фахівців. У будь-якій грі розвивається увага, спостережливність, кмітливність. Сучасна дидактика звертаючись до ігрових форм навчання на заняттях, вбачає в них можливості ефективної взаємодії педагога і студентів, продуктивної форми їх спілкування з властивими їм елементами змагання, непідробної цікавості.

Необхідність раціональної побудови, організації і застосування рольових ігор у процесі навчання і виховання студентів вимагає ретельного і детального вивчення цього питання.

Більшість науковців вважає за доцільне проводити гру на заключному етапі роботи над темою, оскільки не всі студенти можуть вільно імпровізувати в рольовій грі без попередньої підготовки. Деякі автори вважають, що ігри можуть бути використані на всіх етапах навчання, не даючи при цьому ніяких рекомендацій щодо послідовності введення ігор у навчальний процес. Не позбавлено справедливості твердження багатьох авторів, що невеликі рольові ігри варто вводити в навчальний процес уже на початковій стадії роботи над темою, щоб студенти звикали до цього виду роботи поступово, тому що в іншому випадку від ігор не вдається домогтися бажаних результатів через бар'єр, що виникає при незвичній формі спілкування, характерної для рольової гри.

Отже, застосування ділових ігор у викладанні іноземної мови у ВНЗ дозволяє значно інтенсифікувати навчальний процес, досягти належного засвоєння матеріалу усіма учасниками групи, вирішити різні виховні та розвиваючі завдання. Використання цього методу спонукає викладача до постійної творчості, самовдосконалення, професійного та особистого росту і розвитку. Ділові ігри в умовах швидкого зростання обсягу інформації, необхідності більш

якісної обробки та засвоєння є найефективнішим засобом досягнення міцних, глибоких знань, навичок та вмінь. Вони не тільки озброюють студентів результатами наукового пізнання, а й формують самостійність, розвивають та вдосконалюють здібності до творчої діяльності.

Список використаних джерел

1. Пидкасистый П. И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы / П. И. Пидкасистый, Л. М. Фридман, М. Г. Гарунов. – М. : Пед. общество России, 1999. – С. 3–56.
2. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: учеб. для студ. пед. вузов: [в 2 кн.] / И. П. Подласый. – М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1999. – Кн.1: Общие основы. Процесс обучения. – 376 с.
3. Семенова, Т.В., Семенова, М.В. Ролевые игры в обучении иностранным языкам / Т. В. Семенова, М. В. Семенова // ИЯШ. - 2005. - №1. - С. 16-18.
4. Хоменко О. О. Навчальні ділові ігри як засіб формування професійних умінь студентів технікумів і коледжів (на прикладі будівельних спеціальностей): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. К., 1994. – 34 с.
5. Щербань П.М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах // Щербань П.М. : навч. посібник. – К. : Вища шк., 2004. – 207 с.
6. Якубовська Л.П. Використання навчально-рольової гри професійної спрямованості в процесі вивчення курсантами іноземної мови //Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія. – Випуск 5. – Вінниця: РВВ ДП “Державна картографічна фабрика”, 2001 – С. 101-105.

The article deals with the problem of using the business games in the process of learning a foreign language in higher educational establishments. The use of business games in teaching foreign language in higher educational establishments can significantly intensify the educational process, to solve a variety of educational and developmental objectives. This method encourages the teacher to constant creativity, self-improvement, professional and personal growth and development.

Key words: *business game, educational process, intensification, foreign language, higher educational establishments.*

УДК 37.016:003-028.31:316.324.8

Собчинская С. А., Макарова О. В.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ В ПЕРЕГРУЖЕННОМ ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ

В статье раскрывается проблема формирования потребности в чтении и книге; методика овладения информационной культурой чтения через коммуникативные игры-роли.

Ключевые слова: *чтение, кризис детского чтения, коммуникативные роли, информационная культура, формирование компетенций.*

Несформированность познавательных интересов, «информационная «всеядность», отсутствие избирательного подхода к информации – всё это характерно для младшего школьника. Между тем впечатлительность ребёнка в возрасте 6-10 лет слишком велика, а нервная система его слишком слаба, чтобы противостоять *информационному прессингу*. Компьютер, телевизор, мобильный телефон, различные средства массовой информации заполняют досуг ребёнка, переполняют его не нужными знаниями, информационным мусором, познавательным хаосом и при этом способствуют утомлению ребёнка, снижению качества его здоровья. И следствие – ребёнок не хочет брать в руки книг.

В «Национальной программе поддержки и развития чтения», принятой в ноябре 2006 года, говорится, что Россия подошла к критическому пределу пренебрежения чтением, и на данном этапе можно говорить о начале необратимых процессов разрушения ядра национальной культуры [8]. Ценность книги, как культурного и информационного продукта, в глазах ребёнка, в структуре его ценностей, стремительно падает. Художественная и познавательная притягательность книги остаётся в прошлом. Надо признать – обучение чтению становится для ребёнка архаическим процессом, более того, чтение для младшего школьника – непростой труд, особенно если навык чтения сформирован недостаточно. Так в условиях обучения возникает противоречие между желательным, необходимым ростом познавательной активности и самостоятельности младших школьников с реальным явлением *информационной перегрузки учащихся*. И здесь возникает методологическая проблема, что первично для учителя методы и тактические приёмы обучения навыкам чтения, чтению, как таковому, или формирование потребности черпать знания из книг, из процесса чтения?

Разумеется, это деление достаточно условно, но, тем не менее, каждому учителю приходится выбирать, на чём концентрироваться в первую очередь, как выстроить свою обучающую систему, какую индивидуальную обучающую аксиоматику построить в конкретной образовательной работе. Только целенаправленная, рефлексивная работа учителя по формированию информационной культуры школьника способна в какой-то мере снять остроту проблемы учебных перегрузок и способствовать росту познавательной (читательской) активности детей.

При выборе структуры образовательной программы по развитию навыков чтения и формированию потребности обращения к книге необходимо знание определений современного информационного общества.

Информационная культура есть «элемент общей культуры человека, представляющий собой совокупность знаний, умений, норм, ценностей, связанных с потреблением и созданием информационных ресурсов» [7]. Информационная культура предполагает возможность и готовность учеников самостоятельно работать с информацией любого вида: текстовой, звуковой или графической.

Информационная культура включает в себя понятие информационных компетентностей. Определений очень много. Каковы же из них самые важные для начинающего читателя?

Считаем, что **информационные компетентности** это:

- навыки деятельности по отношению к информации в учебных предметах и образовательных областях;
- навыки деятельности по отношению к информации в окружающем мире;
- владение техническими средствами информации: телевизор, магнитофон, телефон, факс, компьютер, принтер, модем, копир и т.п.;
- владение информационными технологиями: аудио- и видеозапись, электронная почта, СМИ, Интернет;
- поиск, анализ и отбор необходимой информации, её преобразование, сохранение и передача.

Компетенции формируются на основе внедрения информационных технологий, обучения через доступ к нетрадиционным источникам информации, повышение информационной вооружённости и мотивации обучения, развития творческих способностей и создания положительного эмоционального фона [1].

В начальной школе информационные компетентности формируются с опорой на информационные и библиографические умения учащихся, то есть:

- умения ориентироваться в учебной книге; умения работать с текстом; умения выполнять задания к тексту; умения ориентироваться в справочной литературе;
- умения определять тему чтения в художественном литературном тексте; выделять главную мысль; выбирать ключевые (опорные) слова (факты); выделять смысловые части; устанавливать причинно-следственные связи; обобщать.

Эти компетенции широко известны в образовательном сообществе. Их по-разному описывают, анализируют, находят взаимосвязи и последовательности.

Серьезной проблемой при формировании индивидуального учительского проекта обучения чтению учеников начальных классов является подбор текста. Современная школа, отягощённая идеологическим советским прошлым, до сих пор не смогла найти актуальные образовательные тексты для детей. В этом огромная проблема, как учебников, учебного материала, так и самого процесса: на каких текстах учить?

Кризис детского чтения проявляется не столько в том, что многие дети перестали читать, сколько в том, что у них не развит интерес к этой сфере и непонимание или утрата коммуникативной функции чтения.

Л.С. Выготский считал, что «прежде, чем ты хочешь призвать ребёнка к какой-либо деятельности, заинтересуй его ею. А интерес к любому занятию, в том числе и к чтению, будет стабильным при условии, если ребёнок готов к этой деятельности, что у него напряжены все силы, необходимые для неё, и что ребёнок будет действовать сам, преподавателю же остаётся только руководить и направлять его деятельность» [3].

Для шестилетнего ребёнка, ещё не овладевшего навыками чтения, слушание литературных произведений, которые читает ему учитель, является источником развития интереса к литературе, накопления читательского опыта, развития речи, воображения. Но это может возникнуть только после того, как ребёнок поймёт – зачем он это делает, какую важную для себя информацию получает.

Это значит, проблема актуализации имеет глобальный характер и, заодно, говорит о культурном кризисе в мире, который охватил все страны и все слои. Отсюда, образовательные проблемы остаются нерешёнными. В это время, считаем наиболее актуально обеспечение систематического и полноценного общения с книгой – источником информации, познавательного интереса.

На наш взгляд, сегодня, при катастрофическом падении интереса к чтению, (по данным социологов число постоянно читающих в нашей стране за последние 10 лет уменьшилось с 49% до 26%), необходимым будет решение: воссоздать игровой мир процесса чтения и сформировать тягу, потребность и интерес к чтению и книге [4].

Роли в процессе потребления книги, статьи, вообще любого текста известны. Это – писатель, журналист, критик, сценарист и, конечно, читатель или широко говоря, люди, население, народ. Современный школьник младших классов, который с детства живёт в информационном перегрузе, не понимает эти роли, не видит, что за текстом скрывается или открывается мир общения, мир коммуникации. Сегодня у ребёнка важно сформировать понимание, что текст это не мёртвая материя, а высказывание, чрезвычайно важное, включённое в текст развития культуры, науки, искусства и так далее.

Путь, через который нам надо пройти, – это обучение чтению через роли. Если в классе распределить между учениками коммуникативные роли: несколько учеников – «писатели», они формируют своё мнение, пишут его, (в качестве тем можно предложить «честность», или «подвиг», или «взаимоотношение между девочками и мальчиками», в принципе тема может быть любой, главное её актуальность для класса). Несколько учеников – «критики», другие – «журналисты», остальные – «читатели». Можно использовать роли и «библиотекаря», и «библиографа», и «продавца книжного магазина». То есть в рамках класса воссоздаётся коммуникация, которая лежит в основе чтения. Вот на этом-то этапе и осознаётся назначение чтения в жизни человека, точно обозначенное в определении русского методиста В.А. Флёрова: «читать – мыслить, читать – чувствовать, читать – жить». А чтобы было о чём мыслить, что-то почувствовать, что-то взять из книги для себя, надо уметь услышать сказанное через текст. Убеждены, что учить понимать текст стоит начинать в самом раннем школьном возрасте, когда первоклашка открыт для восприятия, способен искренне переживать то, что услышал и увидел, когда желает делиться с окружающими своими впечатлениями.

В процессе чтения, по словам Н.Н. Светловской, участвуют только два индивидуума: передающий свой опыт говорящий и внимающий ему слушающий. Эти роли в обучающем

процессе должны быть материализованы и разыграны. Надо показать, как текст работает, какое мнение, как это мнение может быть истолковано «критиками», «журналистами», «читателями». Надо возвращаться к изначальному предназначению текста, как форме коммуникации, и тогда мы сможем удержать детей в орбите мира чтения.

В этом случае необходимо перечитывание текста с целью его более глубокого осмысления, выражения личного отношения ребёнка к нему. Ведь на этапе перечитывания формируется как навык чтения, так и одновременно продолжается процесс дальнейшего осмысления событий, поступков, картин, созданных автором. На этом этапе используются дополнительно приёмы остановки чтения с предложением: продолжить (дописать) историю, рассудить героев, разрешить ситуацию, создать своё описание и т.д.

Такое чтение способно активизировать воображение читателя, разбудить в ребёнке не только чувства, но и желание понять, почему герой совершил тот или иной поступок, почему автор рассказал нам об этом событии, заставит поделиться своими впечатлениями. Ученик при таком чтении имеет возможность стать более внимательным читателем и слушателем. Заодно он учится вдумчивому, кропотливому чтению, учится глубокому анализу произведения, интерпретации текста.

Если ученик вслушивается и вдумывается в «чужую речь», свободно интерпретирует написанное, не искажая или играя со смыслом и смыслами, представляет, переживает, критически оценивает то, что говорит книга (текст) – собеседник, то это и означает, что он вступает в процесс чтения – общения и овладевает им в широком смысле слова. Тогда и сам учитель может перейти на другой уровень, который поможет учащемуся найти мотив обращения к книгам; знание элементов книг; умение определять содержание книги по фамилии автора, названию, иллюстрации на обложке; умение пользоваться оглавлением книги; умение устанавливать соотношения: автор-книга, автор-тема, тема-авторы, автор-авторы, вопрос-тип книги, вопрос-автор.

Современный ребёнок должен вернуться к истокам чтения – только тогда и возродится интерес к нему.

Литература:

1. Бочарникова М.А. Компетентностный подход: история, содержание, проблемы реализации / М.А.Бочарникова //Начальная школа. – 2009. - № 3.
2. Джежелей О.В. Чтение и литература. 1-4 классы. Программа (Обучение грамоте. Литературное чтение). Методический комментарий / О.В.Джежелей. – М. : Дрофа, 2005. – 96 с.
3. Егорова Н.С.Проблемы детского чтения глазами теоретиков и практиков / Н.С.Егорова // Начальная школа. – 1998. - № 9. – С.11-16.
4. Костромина С.Н., Нагаева Л.Г. Как преодолеть трудности в обучении чтению / С.Н.Костромина. – М. : Ось-89, 2006. – 240 с.
5. Методика преподавания литературы: Хрестоматия-практикум / Сост. Б.А.Ланин. – М. : Академия, 2003. – 380 с.
6. Мороз Е.И. Приобщение младших школьников к самостоятельной читательской деятельности. [Электронный ресурс] <http://uobr.net/wpcontent/uploads/2007/litdeyatelnost.htm>.
7. Марданова Е.У. Формирование навыков использования информационной среды / Е.У.Марданова // Начальная школа. – 2009. - № 4.
8. Национальная программа поддержки и развития чтения // Библиотека. - № 1. – 2006.
9. Рыбкина Е.А. Шаг навстречу книге, или Как приобщить ребёнка к чтению / Е.А.Рыбкина // Начальная школа. – 2009. - №2.
10. Светловская Н.Н. Детская книга пришла в школу /Н.Н.Светловская // Начальная школа. – 2009. - №1,2,5.

The article depicts the problem of forming the necessity in reading and need of books oft shows the methods of learning the informative culture of reading throndh communicative role-playing games.

Key words: *reading, crisis of children reading, communicative roles, informative culture, forming the competence spheres.*

УДК 378.147:001.89]:378.016:81'243

Сушко З. М., Бобир Ж. М.

ФОРМУВАННЯ УМІНЬ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ХОДІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті досліджується проблема науково-дослідної роботи студентів у вищому навчальному закладі та шляхи підготовки до її здійснення засобами іноземної мови. Увага зосереджується на науково-дослідницьких умінях і етапах їх формування на заняттях з іноземної мови.

Ключові слова: науково-дослідна робота студентів, навчально-дослідницькі уміня

Пріоритетним напрямком розвитку сучасної вищої освіти є не лише підготовка кваліфікованого фахівця, який має досконалі фактичні знання, але й формування творчої особистості, яка здатна самостійно і цілеспрямовано розвиватися і критично мислити. Відомо, що особистість людини формується під час її діяльності. Основним видом діяльності студентів є навчання, основою якого є оволодіння методикою наукового пізнання, ознайомлення з передовим науковим досвідом, формування дослідницьких умінь. Саме тому особливого значення набуває науково-дослідна робота студентів, яка є проміжною ланкою між навчальною діяльністю і самостійним науковим дослідженням і вирішує ряд виховних завдань, оскільки формує у студентів активне ставлення до навчання та самостійної професійної діяльності, професійні ціннісні орієнтації [3, с. 19], стимулює до творчого пошуку, є засобом підвищення їх рівня знань та самореалізації. Метою наукової роботи студентів є перехід від засвоєння готових знань до оволодіння методами отримання нових знань, надбання навичок самостійного аналізу професійно зорієнтованих проблем з використанням наукових методик.

Іноземна мова є не лише предметом і об'єктом вивчення, але і засобом навчання, а звідси має великі можливості для формування умінь ведення науково-дослідної роботи. Сьогодні багато дослідників знайомляться із досягненнями своїх іноземних колег і публікують результати своїх досліджень іноземними мовами. Це сприяє розвитку професійної комунікативної компетенції та вдосконаленню мовленнєвих навичок студентів вищих навчальних закладів.

Аналіз наукових праць свідчить, що проблема науково-дослідної роботи знайшла певне відображення у науково-методичній літературі. Зокрема, питанням організації науково-дослідної роботи студентів присвячені роботи Андрєєва В. І., Підкасистого П. І., Гольцовой В. Н. Перелік науково-дослідницьких умінь запропоновано Амеліною Н. С., Яковлевою Н. М. Підходи до формування науково-дослідницьких умінь обґрунтовано у працях Нізамова Р. А., Литовченко В. Н., Карасовой І. С. Разом з тим потенціал іноземної мови в активізації науково-дослідної роботи студентів залишається малодослідженим.

Мета статті – дослідити проблему науково-дослідної роботи студентів у вищому навчальному закладі та шляхи підготовки студентів до її здійснення засобами іноземної мови. Для цього необхідно виявити сутність науково-дослідної роботи, її види та форми; розкрити можливості іноземної мови та її роль у формуванні науково-дослідницьких умінь студентів.

Дослідницьку діяльність визначають як особливий різновид діяльності, яка ставить специфічні вимоги до якостей суб'єкта [4, с. 53] і є однією із підсистем педагогічного процесу у вищій школі. Науково-дослідна робота студентів дозволяє виявити індивідуальність, творчі здібності, готовність до самореалізації особистості, а також забезпечує формування інтелектуальної активності, яка є важливим компонентом професійної компетентності фахівця

Науково-дослідна робота студентів – це виконання студентами робіт дослідницького характеру, які пов'язані з науковим пошуком, проведенням досліджень, експериментів з метою перевірки гіпотез, встановлення закономірностей, розвитку особистості та системи освіти в цілому [7, с. 21].

Структура науково-дослідної роботи складається із взаємопов'язаних компонентів [2, с. 59]:

- 1) мотив – соціально обумовлені та особистісні потреби, спрямовані на предмет дослідження;
- 2) мета – отримання об'єктивно нового знання про реальність та формування механізму з оволодіння цим знанням;
- 3) об'єкт – фрагмент матеріальної чи духовної дійсності, який досліджується;
- 4) предмет – сукупність властивостей об'єкта;
- 5) процес – послідовність дій відповідно до логіки наукового дослідження;
- 6) продукт – об'єктивно нове знання про дійсність.

Розрізняють два види науково-дослідної роботи студентів. До першого виду належить навчальна науково-дослідна робота студентів. Ця робота організовується викладачем і спрямована на отримання нових знань, формування навичок і умінь з іноземної мови та фахових дисциплін. Студенти оволодівають навичками опрацьовувати наукову літературу рідною та іноземною мовами, відбирати та аналізувати необхідну інформацію [1]. Формами навчальної науково-дослідної роботи студентів є реферування наукових видань, виступи з доповідями і повідомленнями на семінарських і практичних заняттях, написання курсових і дипломних робіт.

До другого виду науково-дослідної роботи студентів відносять виконання пошукових робіт у позанавчальний час. Вважають, що ця форма науково-дослідної роботи студентів найбільш ефективно розвиває дослідницькі та наукові здібності студентів. Адже, якщо студент бажає займатися проблемами певної дисципліни за рахунок власного часу, то зникає проблема мотивації студента викладачем. На думку Д. І. Фельдштейн, таке прагнення самостійного пошуку знань пов'язано “з формуванням у цей період найскладнішого, вищого механізму зазначення мети, який виражається деяким... планом життя, пов'язаним зі здатністю здійснювати самопроекцію в майбутнє не лише як зазначення конкретних цілей, але і як самопроекування” [6, с. 236–237]. Студент досягає того рівня розвитку, коли з ним можна працювати не як з учнем, а як з молодшим колегою. Тобто студент стає джерелом інформації. Він прагне бути в курсі змін, нових тенденцій і підходів в обраній ним сфері, а головне – процес осмислення науки триває і за межами вищого навчального закладу. До основних форм науково-дослідної роботи студентів, що виконується в позааудиторний час, відносять предметні та проблемні гуртки, студентські лабораторії, а також участь у наукових та науково-практичних конференціях, олімпіадах, круглих столах і різноманітних конкурсах.

На нашу думку, іноземна мова є дієвим засобом формування в готовності студентів до науково-дослідної діяльності. Адже 80% наукової літератури публікується іноземними мовами, зокрема англійською. Тому саме за допомогою іноземної мови науковець може самостійно створювати простір для самовираження, становлення індивідуальних інтересів. Це стає можливим, якщо [2, с. 61-62]:

- реалізуються можливості іноземної мови для формування у студентів пізнавального інтересу, самостійності, творчої активності, прагнення оволодіти науково-дослідницькими вміннями та навичками, які є основними складовими науково-дослідної роботи;
- забезпечується мотивування науково-дослідної роботи студентів шляхом структуризації та спрямованого відбору навчального матеріалу для організації відносин викладача та студентів, оснований на довірі, рівноправного партнерства, діалогу;
- активізується науково-дослідна робота студентів засобами іноземної мови, що залучають студентів до активної розумової діяльності, спрямованої на поглиблення знань про наукове дослідження, на розвиток логічних форм мислення (аналізу, синтезу, порівняння, і т. ін.), набуття первинного досвіду науково-дослідної роботи;
- залучення студентів до діяльності з оволодіння науково-дослідницькими вміннями та навичками відбувається на основі поєднання навчання іноземних мов та професійних дисциплін.

Варто пам'ятати, що іноземна мова як предмет має свою специфіку, яка вимагає від студентів активної розумової діяльності, уваги, здатності осмислювати абстрактні поняття, уміння проводити аналогії, робити узагальнення. Крім того, практичне володіння мовою є першочерговим, що передбачає формування у студентів достатнього рівня іншомовної комунікативної компетенції, що дозволить їм використовувати мову і для вирішення професійних задач, і з метою самоосвіти, отримання нових знань з іноземної мови та фахових дисциплін, формування навчально-дослідницьких умінь, стимулювання в студентів зацікавленості до дослідної роботи.

Уміння загалом тлумачать як інтелектуальну діяльність, спрямовану на практичне або теоретичне застосування знань. Формування умінь – це процес оволодіння людиною способами свідомих, самостійних дій і складається з таких етапів: усвідомлення завдання; пошук і застосування способів його виконання; рефлексія і вправлення; створення стереотипу дій.

Навчально-дослідницькі уміння розглядають як здатність свідомо виконувати навчально-дослідні дії (спостереження, смислове сприйняття інформації, інтерпретація інформації, порівняння, аналіз, синтез, складання плану, виділення фактів, формулювання положень, підготовка реферату, статті, доповіді, курсової чи дипломної роботи тощо). Ці уміння формуються у студентів у ході вивчення іноземної мови на основі наявних у них знань, навичок і умінь з іноземної мови і спеціальних дисциплін.

Розрізняють три групи науково-дослідницьких умінь [1]:

- інформаційно-рецептивні уміння – це уміння отримувати та узагальнювати інформацію і дані з проблеми, логічно осмислювати матеріал, виокремлюючи в ньому головне, уміння систематизувати і класифікувати явища, критично аналізувати текстовий матеріал і виводити конкретний зміст із загальних положень, уміння інтерпретувати, здійснювати бібліографічний пошук, працювати із науковою літературою;
- інтелектуально-дослідницькі уміння – це уміння аналізувати, співвідносити і порівнювати факти, концепції, точки зору, уміння формулювати проблему дослідження і пропонувати гіпотезу, вибудовувати свій умовивід та аргументувати його;
- продуктивні уміння – це уміння проводити самостійні спостереження, фіксувати та обробляти їх результати, уміння захищати результати дослідження у ході виступу, писати статтю, брати участь у групових обговореннях.

Ці уміння формуються у студентів у ході виконання завдань на заняттях з іноземної мови, на основі наявних у них знань, навичок і умінь з іноземної мови і спеціальних дисциплін. Головним чином ці завдання включають вправи на формування умінь читання (оглядового, пошукового, з повним розумінням тексту) і говоріння. Важливо, щоб навчальні завдання мали різний рівень складності і відповідали принципу доступності та посиленості навчального матеріалу, оскільки диференціація і поступове ускладнення створюють умови для поступового й якісного формування дослідницько-рефлексивних умінь студентів, розвитку пізнавальної діяльності, стимулювання навчальної і науково-дослідної мотивації. Для актуалізації індивідуального досвіду студентів завдання повинні бути професійно спрямованими, але при цьому відображати специфіку іноземної мови.

Формування науково-дослідницьких умінь студентів у ході вивчення іноземної мови відбувається у 3 етапи [5, с. 105-107].

Перший етап охоплює систему вправ за різними рівнями складності, що розвивають усне та писемне мовлення студентів, шляхом поступового накопичення знань про можливості мови. Основним завданням розвитку професійного іншомовного мовлення на цьому етапі є формування інформаційно-рецептивних умінь та власного активного і пасивного лексичного запасу, який буде реалізовуватися у майбутньому науковому дискурсі. Прикладами вправ можуть бути: прочитайте текст та випишіть до словника лексику професійного спрямування; працюючи з довідниками, з'ясуйте семантику виділених термінів та понять; знайдіть у тексті слова/вирази схожі або протилежні за значенням; поясніть термін іноземною мовою; поєднайте

термін з його дефініцією; прочитайте лист/уривок тексту і визначте стилі мовлення (науковий, офіційний, розмовний) тощо.

На другому етапі формуються інтелектуально-дослідницькі уміння. Саме тому тут доцільно впроваджувати систему вправ, які розвивають грамотність студента і містять елементи пошуку та логічного дослідження результатів. Адже рівень сформованості іншомовної мовленнєвої компетентності визначатиме вміння студента чітко та аргументовано доводити свої думки, обґрунтовувати їх фактичним матеріалом та розробляти власні концепції або ж апробувати наукові гіпотези та в доступній формі викладати їх письмово. Тому на цьому етапі студенти виконують конструктивні, проблемно-пошукові та творчі вправи, що активізують розумову діяльність студентів, сприяють індивідуальності і варіативності виконання завдань. Прикладами таких вправ є: перефразуйте вираз користуючись підказкою/іншими мовними засобами; прочитайте заголовок і висловіть здогад про проблему, яку буде піднято у тексті; подивіться на виділені слова у тексті і висловіть здогад про що він; прочитайте текст і визначте його головну думку (висловіть своє ставлення до неї); складіть (короткий/розгорнутий) план прочитаного тексту; прочитайте думки кількох авторів/дослідників з досліджуваної проблеми і визначте подібне і відмінне між ними; складіть твір-роздум на основі запропонованих понять.

Третій етап зосереджено на формуванні і розвитку саме продуктивних дослідницьких умінь студентів. Серед завдань можна запропонувати такі: підготуйте доповідь з досліджуваної проблеми; заповніть анкету; напишіть листа/анотацію/статтю тощо. На заняттях також доцільно створювати проблемні рольові ігри та застосовувати проектну методику навчання. На старших курсах доцільно організовувати колективне обговорення статей, анотацій та рефератів, оскільки це розвиває критичність і самокритичність студентів, вміння спілкуватися з викладачем та іншими студентами на науковому рівні, моделює поведінку у конкретній ситуації, формує уміння аргументовано доводити власні думки, максимально використовуючи мовні можливості іноземної мови, сприяють розвитку зв'язного мовлення. Студентів необхідно спонукати до участі у круглих столах та конференціях.

Отже, науково-дослідна робота студентів – це одна з форм навчального процесу, яка поєднує навчання та практику, і відіграє важливу роль у підготовці сучасного фахівця. Мета науково-дослідної роботи студентів у вищій школі – це розвиток особистості, професійних якостей, творчих здібностей, активізація розумової діяльності та забезпечення безперервності навчання. Іноземна мова може ефективно реалізувати цілі науково-дослідної роботи студентів, оскільки її зв'язок з професійними дисциплінами сприяє мотивації студентів до навчальної діяльності. Застосування різних видів вправ формує у студентів не лише іншомовну комунікативну компетенцію, але й озброюють їх ефективним механізмом здійснення науково-дослідної роботи.

Заняття з іноземної мови будуються таким чином, щоб відбувався послідовний перехід від простого до складного, від рецепції до продукування. Коли студенти певною мірою оволодіють новою лексикою, відбувається перехід до аналізу конкретних ситуацій чи проблемної дискусії. Добір навчального матеріалу при вивченні іноземної мови з орієнтацією на загальнолюдські, професійні цілі і цінності студентів забезпечує стимулювання навчально-пізнавальної діяльності. Новизна матеріалу, опора на наявні знання й індивідуальний досвід сприяють мотивації студентів, їх усвідомленню практичної значущості навчального матеріалу, який можна представляти автентичними текстами іноземною мовою з періодичних видань та мережі Internet.

Список використаних джерел

1. Бессмельцева Е. С. Формирование учебно-исследовательских умений у студентов неязыковых факультетов педагогических вузов в процессе обучения немецкому языку : дис. ... канд. пед. наук / Е. С. Бессмельцева. – Санкт-Петербург, 2007. – 233 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http //www.dissercat.com/](http://www.dissercat.com/)

2. Гаврилюк Л. В. Формування готовності студентів ВТНЗ до науково-дослідної роботи засобами іноземної мови / Л. В. Гаврилюк // Вісник ХНУ : Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти. – 2010. – Випуск 16. – С. 57-62.
3. Єфремов С. В. Визначення поняття «науково-дослідна робота студентів» / С. В. Єфремов // Матеріали наук. конф. викладачів та аспірантів кафедри загальної педагогіки 15-17 травня 2007. – Х. : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2007. – С. 19-20.
4. Лазарев В. С. Критерии и уровни готовности будущего педагога к исследовательской деятельности / В. С. Лазарев, Н. Н. Ставринова // Педагогика. – 2006. – № 2. – С. 51-59.
5. Макарова Т. М. Дослідницька робота як один із шляхів розвитку мовної компетентності студентів / Т. М. Макарова // Вісник ХНУ : Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти. – 2010. – Випуск 17. – С. 103-110.
6. Свиридова В. С. Научно-исследовательская работа студентов педагогического колледжа как средство формирования их готовности к педагогической деятельности : дис. ... канд. пед. наук / В. С. Свиридова. – Кемерово, 2002. – 262 с.
7. Фельдштейн Д. И. Психология взросления: структурно-содержательная характеристика процесса развития личности : избр. труды / Д. И. Фельдштейн. – М. : МПСИ, 1999. – 672 с.

The article investigates the problem of the students' scientific-research work at higher education institutions and the ways of its implementation by means of a foreign language. Attention is focused on the research skills and stages of their formation in a foreign language classroom.

Key words: *students' scientific-research work, learning and research skills, foreign language potential*

РОЗДІЛ 3

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

УДК 303.09:[377.36:338.436]

Вітер С. А.

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті з'ясовано сутність понять «модель», «моделювання», подано авторську модель формування економічної компетентності молодших спеціалістів у процесі фахової підготовки в агротехнічних коледжах, а також здійснено її теоретичне обґрунтування.

Ключові слова: модель, моделювання, економічна компетентність, молодший спеціаліст, економісти-аграрії.

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток глобалізаційних, інтеграційних, інноваційних процесів у соціально-економічній сфері вимагає відповідної підготовки фахівців, здатних до швидкої адаптації в умовах науково-технічного прогресу, до опанування сучасних технологій задля ефективного використання здобутих знань і професійного розв'язання практичних проблем. Саме такими мають бути спеціалісти нової генерації.

Водночас, однією з пріоритетних тенденцій оновлення змісту, форм і методів навчання є компетентнісна орієнтація в освіті, яка передбачає набуття майбутніми фахівцями певного рівня фахової компетентності вже у процесі навчання. Відповідно, виникає потреба створення нових моделей підготовки компетентних фахівців, а також пошук ефективних механізмів їх реалізації.

Аналіз останніх досліджень свідчить про те, що у педагогіці широко застосовується модельний підхід до організації педагогічних процесів. Характеристики моделювання педагогічних систем і процесів досліджували Т.Б. Гуменюк, А.Н. Дахін, Є.О. Лодатко, О.П. Мещанінов, А.А. Остапенко, В.В. Ягупов та ін. Проблеми розробки моделі сучасного фахівця приділяли увагу В.О. Зінченко, О.В. Матвієнко, В.Д. Шадриков, О.Л. Яременко. Різні аспекти створення ефективних моделей формування професійної компетентності майбутніх економістів відображені у працях Н.М. Болюбаш, С.М. Голованя, С.М. Горобця, К.С. Масленнікової, Л.С. Отрощенко, Н.М. Самарук, Г.Є. Чепорової, ключових компетентностей – О.В. Гарди, майбутніх фахівців аграрного виробництва – Л.В. Вікторової, Т.Д. Іщенко, В.Т. Лозовецької, П.Г. Лузана. Проте, малодослідженою залишається проблема формування економічної компетентності молодших спеціалістів, що актуалізує необхідність моделювання цього процесу.

Мета статті – теоретичне обґрунтування моделі формування економічної компетентності молодших спеціалістів у процесі фахової підготовки в агротехнічних коледжах.

З огляду на завдання певних досліджень у поняття «модель» і «моделювання» науковці вкладають різний зміст. Під моделюванням розуміється дослідження певних явищ, процесів чи систем об'єктів шляхом побудови та вивчення їх моделей. У філософії термін «модель» розглядають як спосіб представлення чого-небудь, що забезпечує певну наближеність до фактичної ситуації, яка дає можливість вивчати об'єкт і застосовувати ці знання з різною метою [1, с. 11].

Дослідники з проблем педагогіки розглядають модель як вибудовану в уяві або матеріально реалізовану систему, яка адекватно відображає предмет дослідження і здатна заміщати його

так, що вивчення моделі дає змогу отримати нову інформацію про цей об'єкт [3, с. 63]; штучно створений зразок у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм чи формул, який, будучи подібним досліджуваному об'єкту (чи явищу), відображає та відтворює у простому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки і відношення між елементами цього об'єкта [5].

Слід зазначити, що під час розгляду процесу моделювання діяльності фахівця науковці розрізняють два види моделі: модель фахівця, яка описує основні вимоги до спеціалістів, тенденції їх використання, сфери застосування тощо та модель підготовки фахівця, основою якої є логічна система, що містить цілі навчання, зміст освіти, навчальні плани, програми, проекти педагогічних технологій. Оскільки модель підготовки фахівця можна розглядати як опис педагогічної діяльності щодо формування певних компетенцій спеціаліста, то саме вона має суттєве значення для нашого дослідження і найбільше відповідає поставленим завданням.

Під моделлю формування економічної компетентності молодших спеціалістів у процесі фахової підготовки ми розуміємо схематичне окреслення й теоретичне обґрунтування комплексу взаємопов'язаних елементів та етапів навчального процесу, що забезпечують формування у майбутніх фахівців системи економічних знань, умінь і навичок, практичного досвіду економічної діяльності і розвитку професійно значущих якостей з огляду на вимоги ринку праці.

Метою моделювання процесу формування економічної компетентності молодших спеціалістів є розробка такої моделі, яка дала б змогу підвищити ефективність цього процесу, зіставити його з вимогами ринку праці.

У розробленій нами моделі (рис. 1) відображено поєднання і взаємозв'язок таких структурних блоків: цільовий, концептуально-змістовий, організаційно-технологічний, діагностико-результативний. Цільовий блок моделі складає соціальне замовлення на підготовку компетентних фахівців-економістів аграрної сфери освітньо-кваліфікаційного рівня «молодший спеціаліст»; мету і конкретизовані відповідно до неї завдання:

- формування позитивного ставлення до фаху економіста-аграрія;
- формування прагнення і здатності до самоосвіти, вироблення навичок самоконтролю;
- формування системи економічних знань, умінь і навичок за розвитку сучасного економічного мислення, що становить основу когнітивної складової економічної компетентності;
- формування і розвиток професійно значущих якостей економіста-аграрія, вироблення навичок самооцінки;
- формування практичного досвіду економічної діяльності.

Метою і завданнями визначається концептуально-змістовний блок, який представлений єдністю структурних компонентів економічної компетентності (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний), наукових підходів і принципів. Досягненню поставленої мети сприяє застосування методологічних підходів, доцільність використання яких ми обґрунтовуємо на основі аналізу педагогічної літератури:

- 1) компетентнісний (Бібік Н.М., Жукович-Дородних Н.М., Колот А.М., Кошелева Н.Г., Пометун О.І., Чепорова Г.Є.), за яким рівень освіченості визначається здатністю розв'язувати проблеми різноманітної складності на основі наявних знань і умінь, тобто навчальна діяльність не зводиться до простого здобуття знань, набуття умінь і навичок, а передбачає їх єдність, взаємопроникнення і доповнення іншими важливими компонентами;
- 2) особистісно-діяльнісний (Алексеев А.М., Зимняя, І.А., Саєнко Н.В., Серіков В.В., Тихонова Т.В., Якиманська І.С.) передбачає, що в центрі навчання знаходиться студент як особистість: його мотиви, цілі, психологічний склад, пізнавальні можливості; виходячи з інтересів студента, рівня його знань і умінь, а також суб'єктного досвіду самостійної пізнавальної діяльності викладач визначає завдання занять та формує, спрямовує і коригує процес розвитку його особистості;
- 3) маркетинговий (Андреев С.М., Вачевський М.В., Задорожнюк Н.О., Маяцька І.І., Оболенська Т.Є., Панкрухін О.П., Шкляєва Г.О.) визначає відтворення у навчальному процесі реальних умов праці, розв'язання реальних професійних завдань і проблем з урахуванням

особливостей сучасних потреб і вимог ринку праці, аналізу реальної практики використання фахівців певного профілю, а також попиту на них на різних ринках і сегментах і прогнозу сфери діяльності, до якої готується фахівець.

Проектуючи модель процесу формування економічної компетентності молодших спеціалістів, ми покладалися на провідні дидактичні принципи, які дають змогу побудувати оптимальну систему методів, прийомів, засобів і форм організації навчально-пізнавальної, науково-пошукової і практичної діяльності студентів. Спираючись на результати досліджень сучасних науковців (Головань М.С. [2], Назарова О.Г. [6], Тверезовська Н.Т. [7]), до принципів формування економічної компетентності ми відносимо:

- *принцип наступності* – забезпечує цілісність економічної освіти й оптимізує взаємозв'язок окремих її підсистем (загальноосвітня, політехнічна, спеціальна підготовка). Наступність відображає осмислення пройденого матеріалу на новому, вищому рівні, підкріплення здобутих знань, налагодження нових зв'язків, завдяки чому підвищується рівень засвоєння навчального матеріалу на новому ступені освіти;
- *принцип систематичності і послідовності* – відображає логіку навчальної дисципліни, забезпечення логічних зв'язків між засвоєнням способів дій і знань, між формами і методами навчання та формами і методами контролю за навчально-пізнавальною діяльністю студентів; реалізується шляхом поступового ускладнення теоретичного і практичного матеріалу в навчальних програмах;
- *принцип науковості* – характеризує відповідність змісту професійної освіти рівню сучасної науки. Він має відображатися, передусім, у доборі навчального матеріалу та методах навчання, що застосовуються;
- *принцип зв'язку теорії з практикою* – ґрунтується на тому, що теоретичний матеріал, який пропонується для вивчення, має бути практично закріплений та мати тісний зв'язок з фаховою діяльністю економіста;
- *принцип міждисциплінарної інтеграції* – передбачає формування цілісних знань, інтегративних умінь у майбутніх економістів за допомогою організації навчального процесу на основі інтеграції дисциплін циклу гуманітарної, природничо-наукової та загальноекономічної, професійної і практичної підготовки;
- *принцип рефлексії* – забезпечує отримання зворотного зв'язку щодо ефективності навчальної взаємодії завдяки сукупності методів, способів і прийомів, спрямованих на виявлення якості сформованих знань, умінь і навичок. Цей принцип дає змогу зрозуміти причини виникнення труднощів та успіхів у процесі формування економічної компетентності;
- *принцип індивідуалізації навчання* – передбачає урахування рівня розвитку і підготовки студента, вивчення мотивів учіння, надання індивідуальної допомоги, організацію індивідуальної та самостійної роботи, корегування змісту і форм навчання без суттєвого зниження їх складності, формування індивідуальної системи діяльності студента;
- *принцип наочності* – сприяє підвищенню ефективності навчання шляхом використання наочних засобів. Зокрема, для підготовки економістів важливими є таблиці, графіки, математичні моделі, які полегшують сприйняття й аналіз економічних розрахунків, а також зразки документів, відповідні реальному документообігу аграрних підприємств;
- *принцип інформатизації освіти* – ставить на меті створення інформаційного простору, що виконує навчальні функції, тобто оптимальних умов для комплексного застосування інформаційних технологій у навчальному процесі. А.Д. Урсул зазначає, що процес інформатизації містить три взаємозалежних процеси: медіатизацію – процес удосконалення засобів збору, зберігання й поширення інформації; комп'ютеризацію – процес удосконалення засобів пошуку й обробки інформації; інтелектуалізацію – процес розвитку здатності сприйняття й породження інформації, тобто підвищення інтелектуального потенціалу суспільства, включаючи використання засобів штучного інтелекту [8, с. 36].

Наступний блок розробленої моделі – організаційно-технологічний, до якого входять форми, методи і засоби навчання, відповідні педагогічним умовам й етапам формування економічної компетентності.

В основу запропонованої моделі закладено такі педагогічні умови: *закріплення мотиваційних установок до оволодіння професією економіста-аграрника; забезпечення спрямованості навчального процесу на розвиток у студентів навичок ефективної самоосвіти; раціональне поєднання у навчально-виховному процесі різноманітних активних форм і методів навчання, що сприяють розвиткові особистісно-професійних якостей майбутніх економістів; застосування маркетингового підходу до організації і проведення навчального процесу в агротехнічних коледжах задля посилення його практичної спрямованості.*

З метою активізації навчання модель формування економічної компетентності передбачає використання активних і проблемно-пошукових методів, використання в навчальному процесі засобів інтерактивного навчання та передових освітніх технологій (аналіз виробничих ситуацій, ділові ігри, тренінги, проблемне та діалогічне навчання, робота з електронною бібліотекою тощо) з комп'ютерним і мультимедійним супроводом. За використання інноваційних форм і методів навчання важливе їх спрямування на практичне застосування студентами здобутих знань і набутих навичок. Позааудиторна діяльність передбачає залучення студентів до участі в роботі наукових гуртків, конференцій, майстер-класів.

Відповідно до завдань нашого дослідження, формування економічної компетентності ми розглядаємо як процес кількісного і якісного перетворення її елементів за зміни етапів навчальної діяльності. Відповідно, цей процес можна схарактеризувати як такий, що здійснюється поетапно. Саме тому в побудованій моделі знайшла відображення послідовність трьох етапів: *мотиваційно-підготовчий етап* (I-II курси), який орієнтований на усвідомлення й осмислення вибору фаху, корекцію ціннісних орієнтацій, оволодіння способами самостійної пізнавальної діяльності, здобуття фундаментальних знань з дисциплін соціально-гуманітарного циклу та загальноекономічної підготовки тощо; *базовий етап* (II курс), який включає на основі поглиблення системи знань розвиток професійно значущих якостей, формування фахових умінь тощо; *інтеграційний етап* (III курс) – здобуття спеціальних фахових знань, умінь, навичок, набуття досвіду практичної діяльності, формування готовності до професійної самореалізації. Кожному етапу відповідає певна ціль, методи, організаційні форми і засоби, істотним чином змінюючи рольові позиції викладачів і студентів (від суб'єктивно-об'єктивних до партнерських), об'єднуючи для досягнення єдиної пізнавальної мети, що сприяє демократизації відносин.

Діагностико-результативний блок поданої у дослідженні моделі включає діагностику рівнів сформованості економічної компетентності та аналіз оцінки результатів, а також, за необхідності, корекцію як окремих компонентів моделі, так і умов її успішного функціонування. Цей блок передбачає визначення критеріїв з відповідними показниками, що характеризують три рівні сформованості цієї інтегративної характеристики особистості: низький, середній і високий.

З метою діагностики стану сформованості економічної компетентності та оцінювання результатів навчальної діяльності майбутніх фахівців нами пропонується використання системи діагностичного забезпечення, в основу якої покладено інструментарій оцінювання економічної компетентності, запропонований у праці В.І. Жигір [4]: 1) тестування, використання якого спрямоване на оцінку рівня підготовленості кожного студента за тим чи іншим критерієм; 2) анкетування, здійснюється з метою з'ясування характерологічних особливостей, мотивів професійної діяльності, рівнів розвитку пізнавальних інтересів; 3) самодіагностика, яка передбачає раціональне використання особистого досвіду, забезпечення зворотного зв'язку в процесі самоаналізу і самооцінки своєї фахової діяльності; 4) виконання ситуаційних завдань, де студентів пропонують осмислити економічну ситуацію. Якщо діагностика показує, що знання, вміння та професійно значущі якості сформовані в недостатній мірі, то можливо перейти до корекційної роботи, сутність якої зводиться до повторення вже пройденого матеріалу із залученням більш доступних для розуміння засобів.

Створена модель формування економічної компетентності молодших спеціалістів охоплює всі аспекти їхньої фахової підготовки, що сприятиме реалізації поставленої мети. Водночас, слід розуміти, що формування економічної компетентності є динамічним процесом, його змістове наповнення і якісний рівень залежать від значної кількості чинників:



Рис. 1. Модель формування економічної компетентності молодших спеціалістів у процесі фахової підготовки

рівня розвитку особистості, використання новітніх педагогічних технологій, соціальних та економічних процесів, які відбуваються в освіті й суспільстві, тож конструювання моделі враховує її прогностичність.

Вважаємо, що реалізація цієї моделі в педагогічній практиці дасть змогу підвищити рівень економічної компетентності молодших спеціалістів й стимулюватиме їх до подальшого вдосконалення фахової майстерності. Доцільними напрямками подальших розвідок є визначення й адаптація спеціальних методик формування досліджуваної характеристики для ефективної реалізації визначених педагогічних умов.

Список використаних джерел

1. Вартофський, М. Модели. Репрезентация и научное понимание [Текст] / М. Вартофський ; [пер. с англ.]. – М. : Прогресс, 1988. – 506 с.
2. Головань, М.С. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців фінансового профілю в умовах європейської кредитно-трансфертної системи [Текст] / М.С. Головань // Нова педагогічна думка. – 2012. – № 1. – С. 139-143.
3. Давыдов, В.П. Теоретические и практические основы моделирования процесса профессиональной подготовки специалиста [Текст] / В.П. Давыдов, О.Х. Рахимов // Инновации в образовании. – 2002. – № 2. – С. 63-65.
4. Жигір, В.І. Оцінювання професійної компетентності фахівця як фактор його формування [Електронний ресурс] / В.І. Жигір // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. – Бердянськ : БДПУ, 2012. – № 2. – (Серія: Педагогічні науки). – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/znpbdpu/Ped/2012_2/Jygir.pdf.
5. Зязюн, І. Філософія педагогічного світогляду [Текст] / І. Зязюн ; [за ред. Т. Левовицького та ін.]. // Професійна освіта: педагогіка і психологія : польсько-український, українсько-польський журнал. – К. : Ченстохова, 2004. – Т. 6. – С. 209-222.
6. Назарова, О.Г. Формирование экономической компетентности учащихся : автореф. дисс. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / О.Г. Назарова. – Орел, 2008. – 24 с.
7. Тверезовська, Н.Т. Принципи формування математичної компетенції студентів аграрних ВНЗ [Текст] / Н.Т. Тверезовська, Е.І. Дібрівна // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. – 2011. – Вип. 159. – Ч. 1. – С. 138-144.
8. Урсул, А.Д. Информатизация общества и переход к устойчивому развитию цивилизации [Текст] / А.Д. Урсул // Вестник РОИВТ. – 1993. – № 1-3. – С. 35-45.

The article is devoted analyzes the essence of the concepts «model», «modeling», presented the author's model of forming of economic competence of junior specialists during their professional training in agricultural colleges and conducted its theoretical justification.

Key words: model, modeling, economic competence, junior specialist, economists of agriculture.

УДК 373.5.016:33

Кулішов В. С.

РІВЕНЬ ЕКОНОМІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

У статті проаналізовано основні складові та визначено загальний рівень економічної підготовки старшокласників у процесі профільного технологічного навчання.

Ключові слова: економічна підготовка, учні старшої школи, система економічних знань, економічне мислення, економічна культура, наукові основи організації праці.

Соціально-економічні перетворення в державі, пов'язані зі здобуттям суверенітету і незалежності, з переходом до ринкової економіки, орієнтацією на загальнолюдські цінності, потребують підвищеної уваги, інтересу до економічних знань учнівської молоді.

Проблема економічної підготовки особистості завжди була й залишається однією з найактуальніших у педагогічній науці та шкільній практиці, особливо на сучасному етапі роздержавлення власності, розгортання процесу приватизації, утвердження нових ринкових відносин. Економічна свідомість проникає в суть і зміст економічних явищ, процесів, розкриває закономірності їх розвитку. Як узагальнення вищого порядку, наукове економічне мислення має формуватись й у старшокласників, переростаючи у систему поглядів, у певні практичні переконання, що базуються на загальнолюдських цінностях: честі, совісті, правдивості, доброзичливості, бережливості, підприємливості тощо. Саме тому оптимізація змісту і шляхів реалізації економічної освіти є одним із першочергових завдань загальноосвітніх навчальних закладів.

Результати аналізу економічних і педагогічних джерел засвідчують, що питанням економічної підготовки підростаючого покоління присвячено багато праць. Серед вагомих – дослідження Ю. Васильєва, І. Сасової [2], М. Вачевського [3], С. Лукаш [6], А. Нісімчука [7], І. Сасової, О. Аменда [8], Б. Шемякіна [10], О. Шпака [11].

Мета статті – проаналізувати основні складові та визначити загальний рівень економічної підготовки учнів старшої школи у процесі профільного технологічного навчання.

Економічна підготовка особистості як складова її загальної освіти є системою економічних знань, певних умінь і навичок їх творчого застосування з метою формування економічної свідомості та економічного мислення, світогляду, поглядів і переконань, економічної культури, пізнання й усвідомлення суті і переваг ринкової системи господарювання, розуміння принципів і структури механізмів функціонування цієї системи. Це уможливить здійснення ефективного аналізу господарської діяльності, дасть змогу раціонально організувати свою працю, виробить риси економічно вихованої людини.

Щоб з'ясувати реальний стан рівня засвоєння знань з економіки, формування умінь і навичок, розвитку економічного мислення і формування відповідної економічної культури учнів у межах технологічного профілю навчання, нами було здійснено констатувальний експеримент.

До дослідження було залучено понад 450 учнів 10-11 класів і майже 35 учителів шкіл Львівської і Сумської областей, м. Кривого Рога. Нами було розроблено відповідний інструментарій. Перша анкета для учнів розроблялася з метою з'ясування загального ставлення старшокласників до предмета «Економіка», обізнаності у питаннях економічного характеру. Серед іншого, досліджувався рівень зацікавленості учнів відповідними питаннями, вивчалися наміри респондентів щодо використання знань з економіки у подальшому навчанні та майбутній професійній діяльності. За другою анкетною для учнів ми з'ясовували рівні елементарних знань з економіки, розвитку економічного мислення, сформованості відповідної економічної культури, знання окремих елементів наукової організації праці.

Отже, проведене опитування підтвердило деякі припущення, що виникли у ході дослідження. Так, на запитання «Чи потрібне поглиблене вивчення економіки у старших класах школи?» позитивно відповіли 65 % учнів міських і майже 48 % сільських шкіл, відповідно 29 % і 39 % опитаних заявили, що таке вивчення не потрібне, решта не визначилися з відповіддю. Здобуті емпіричні дані вказали на те, що більше половини учнів усвідомлюють важливість знань з економіки для майбутньої життєдіяльності у суспільстві з ринковим механізмом господарювання. З огляду на це, майже 50 % респондентів і заявили, що не задоволені своїм рівнем знань з предмета на момент опитування.

Однак, як виявилось, це не є перешкодою для того, щоб пов'язати свою майбутню професійну діяльність зі сферою бізнесу і підприємництва. Принаймні майже 35 % опитаних упевнені саме у такому виборі. Понад 53 % респондентів відповіли, що якби вони отримали у спадок мільйон, то обов'язково б відкрили власну справу, незважаючи на те, що лише 7 % оцінюють свій рівень знань з економіки як високий. Проблема навіть не в тому, що по закін-

ченню навчання учні планують пов'язати свою професійну діяльність з новими формами власності, розпочати власну підприємницьку діяльність, а в тому, що понад 80 % опитаних не мають уявлення про те, з чого слід починати, не обізнані з процедурою створення і діяльністю підприємств різних форм власності, малого і середнього бізнесу.

Слід зазначити, що зацікавленість питаннями економічного характеру часто виникає в учнів під впливом оточення. Як показало дослідження, на запитання «Чи обговорюєте ви вдома проблеми економічного розвитку країни, міста?» відповіді розподілилися так: часто – 9 %; іноді – 72 %; ні – 19 %. На запитання «Чи обговорюєте ви з друзями деякі питання економіки?» варіант «так, часто» обрали 6 % учнів; відповіді «так, іноді» – 56 %; «ні» – 38 %. Лише 8 % опитаних заявили, що активно стежать за економічною ситуацією в країні, місті, майже 65 % учасників опитування повідомили, що цікавляться час від часу, решта практично не цікавиться економічними питаннями.

У ході експерименту виявлено, що школа не є основним і єдиним джерелом економічних знань для більшості учнів. Стрімкий розвиток інформаційних технологій сприяє тому, що підростаюче покоління отримує потрібну інформацію з Інтернету, телебачення, радіо, друкованих засобів масової інформації тощо (див. табл.1).

Таблиця 1

Джерела поповнення знань з економіки (у %)

Джерела	Учні сільської школи	Учні міської школи
Уроки	46	43
Преса	39	19
Телебачення	81	60
Інтернет	82	74
Радіо	20	5
Спеціальна література	9	13

Окрім зазначеного, проведений експеримент засвідчив, що рівень економічних знань пересічного старшокласника наразі не є достатнім. Учням було запропоновано пояснити значення елементарних економічних понять, якими вони систематично оперують у процесі вивчення деяких навчальних предметів (у т.ч. на уроках технологій) та у повсякденному житті. Якщо умовно прийняти правильне визначення за високий рівень, наполовину вірне за середній, і неправильне за низький рівень, то можна стверджувати, що для переважної більшості опитаних старшокласників притаманним є невисокий рівень (див. табл. 2).

Таблиця 2

Рівень розуміння старшокласниками елементарних економічних термінів (у %)

Рівні	Терміни				
	Попит	Пропо- зиція	Собівартість продукції	Прибуток	Рентабельність підприємства
Високий	20	15	15	19	18
Середній	15	14	19	8	16
Низький	65	71	66	73	66

Другим етапом перевірки економічної підготовки учнів стали тестові завдання, що містять кілька запитань з трьома варіантами відповідей і призначені для перевірки елементарних знань ринкової економіки. Тестова діагностика показала певну ефективність асоціативного сприйняття матеріалу: учні, керуючись скоріше життєвим досвідом, аніж економічними знаннями, у більшості випадків вибрали правильний варіант відповіді. Так, на запитання про сутність ринкової економіки правильними виявилися відповіді 57 % сільських і 59 % міських старшокласників. Основні причини інфляції розуміють 61 % і 63 % учнів відповідно.

Однак, складові і механізми прибутковості підприємства правильно виявити змогли лише 31 % сільських і 37 % міських учнів.

Наступний етап експерименту ставив за мету визначення когнітивної складової економічної підготовки учнів, у результаті чого респондентам було запропоновано кілька проблемних ситуацій економічного характеру, розв'язання яких передбачало, передусім, перевірку рівня розвитку економічного мислення учнів, а також діагностику не стільки рівня економічних знань, скільки розуміння ними механізмів дії ринкової економіки. Якщо оцінити здобуті результати за тією самою схемою, що й під час визначення рівня засвоєння елементарних економічних понять, то вкотре підтверджується, з одного боку, брак знань учнів з економічних предметів, а з іншого, вміння застосувати засвоєне у практичній ситуації (див. табл. 3).

Таблиця 3

Рівень розвитку економічного мислення учнів старшої школи (у %)

Рівні	Учні міської школи	Учні сільської школи
Високий	10	8
Середній	34	20
Низький	56	72

Що стосується ще однієї складової економічної підготовки старшокласників, а саме рівня економічної культури, то, як показало дослідження, він мало чим відрізняється від рівня знань учнів з економіки, а також рівня розвитку економічного мислення. Така закономірність не є випадковою, адже ці елементи як структурні компоненти цілісного поняття економічної підготовки взаємопов'язані. Так, лише 12 % учителів оцінюють рівень загальної культури старшокласників як високий, 76 % – як середній, і майже 12 % переконані у тому, що він низький. Серед людських якостей, що безпосередньо чи опосередковано стосуються економічної складової людського життя, учням було запропоновано розставити порядкові номери за мірою значущості для них: від найбільш до найменш важливих. За результатами опрацювання здобутих ми побудували такий рейтинг: 1) відповідальність – 36 %; 2) працьовитість – 20 %; 3) розважливості – 9,5 %; 4) організованість – 7,5 %; 5) дисциплінованість – 7 %; 6) колективізм – 6 %; 7) економність – 5 %; 8) ощадливість – 4,5 %; 9) підприємливість – 3 %; 10) діловитість – 1,5 %.

Як бачимо, учні в основному віддали перевагу якостям, що описують риси характеру людини (відповідальність, працьовитість), а не ілюструють рівень економічної культури (ощадливість, підприємливість). Це спонукає до висновку про недостатній рівень економічного навчання й виховання, а також про слабе методологічне забезпечення цього освітнього напрямку.

Як ми вже зазначали, важливою складовою економічної підготовки підростаючого покоління є елементи наукової організації праці. Про важливість цього підходу зазначали класики вітчизняної педагогічної думки [1; 9]. Багато уваги приділяється цьому елементу освіти та виховання у працях сучасних учених (педагогів і економістів) [3; 7; 8; 11].

Продовжуємо аналізувати емпіричні дані. На запитання «Чи завжди ви плануєте свої справи?» позитивно відповіли 25 % учнів, 48 % повідомили, що лише інколи це роблять, решта – 27 % – ніколи нічого не планують. Речі, якими старшокласники користуються щодня, завжди знаходять на потрібних місцях лише 22 % учнів, 45 % – знаходять лише інколи на місцях, решта – 33 % опитаних – завжди шукають свої речі. Отже, як виявило дослідження цього аспекту, є значні недоліки, що перешкоджають плануванню, негативно позначаються на організації праці учнів і їхнього робочого місця.

Основні показники стану сформованості структурних компонентів економічної підготовки старшокласників подано графічно (див. рис. 1). Загальний рівень економічної підготовки старшокласників відображено на рис. 2.

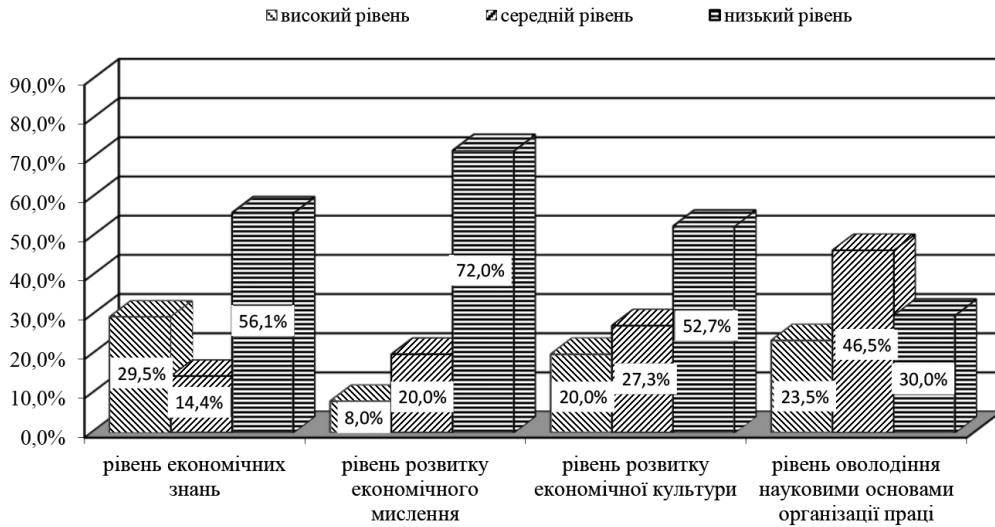


Рис. 1. Стан сформованості основних структурних компонентів економічної підготовки старшокласників



Рис. 2. Загальний рівень економічної підготовки старшокласників

Як довів експеримент, більшості опитаних притаманний низький рівень економічної підготовки, що є неприпустимим для суспільства з ринковим механізмом господарювання. Тому, не випадково лише 15 % респондентів вважають себе підготовленими до трудової діяльності в умовах ринкової економіки. На нашу думку, існує кілька причин низького показника економічної підготовки учнів старшої школи.

По-перше, змін потребує організація навчальної діяльності учнів на заняттях з основ економіки. Досі основним методом засвоєння знань є репродуктивне відтворення навчального матеріалу (ситуація була характерною для попередньої освітньої парадигми). Подібне навчання формує поверхові знання з предмета. Не підкріплюючись практичною діяльністю, такі знання малоефективні. Як наслідок – в учнів формується репродуктивний тип мислення, тобто за відтворювального мислення у незнайомій ситуації, яка потребує нестандартного її розв'язання, учням важко діяти чи приймати правильні рішення. Так, на запитання «Чи створюєте ви проблемні ситуації економічного характеру на своїх уроках?» позитивно відповіли лише 22 % учителів, майже 35 % повідомили, що іноді практикують такий метод навчання, решта – ніколи не застосовували. Сучасна методика навчання вимагає, передусім, творчої, продуктивної діяльності як учителя так і учнів. Практика підтверджує, що найбільш ефективними є інтерактивні методи навчання – дискусії, ділові, рольові та імітаційні ігри, проблемні ситуації, які дають змогу учнівській молоді поринути в активно-контрольоване спілкування, за допомогою якого вони проявляють власні особистісні та навчальні можли-

вості [5, с. 7–8]. Отже, старшокласників необхідно залучати до творчого процесу, активних форм діяльності, що сприятиме продуктивному засвоєнню економічних знань, розвиткові економічного мислення, формуванню відповідної економічної культури.

По-друге, досі проблемним питанням залишається фахова компетентність шкільних учителів економіки. Цю функцію в основному виконують учителі географії, біології, фізики, математики, технологій, інколи навіть гуманітарних дисциплін, які не мають базової економічної освіти. Анкетування виявило значні недоліки економічної підготовки педагогів, що відповідними чином впливає на здійсненні ними економічної освіти та виховання учнів. На запитання «Як ви оцінюєте власний рівень економічних знань?» 35 % учителів відповіли, що оцінюють його як високий, майже 52 % переконані, що мають середній рівень знань, понад 13 % респондентів – низький.

По-третє, чинний стандарт повної загальної середньої освіти передбачає дуже мало годин на викладання економічних предметів у старшій школі [4]. Наразі програмою передбачено 1 годину на тиждень для навчання економіки в 11 класі на рівні стандарту та академічному, по 3 години на тиждень у 10 та 11 класах на профільному рівні у межах суспільно-гуманітарного напрямку навчання. Окремі елементи економіки учні опановують у 10 класі під час вивчення технологій. Однак, не йдеться про те, що сільська школа не завжди може собі дозволити запровадження профільного навчання предмета у зв'язку з обмеженою кількістю учнів, а також наявністю відповідних фахівців для його здійснення. Тож, здебільшого, залишаються години рівня стандарту, на які і має бути покладене основне навантаження цього освітнього напрямку.

По-четверте, економіка, у порівнянні з іншими шкільними предметами, вирізняється доволі слабким методологічним забезпеченням. До цієї бази зараз входять кілька підручників як вітчизняного, так і закордонного зразків, десятків програм, окремі з яких визнані на загальнодержавному рівні, газета «Економіка в школах України» та декілька методичних рекомендацій для вчителів.

По-п'яте, не в кращому стані знаходиться й економічне виховання підростаючого покоління. Така робота мала б проводитися паралельно – як у школі, так і в сім'ї. Однак, експеримент засвідчив, що більшість педагогів у процесі викладання не ставлять завдання, пов'язані з економічним вихованням учнів. Так, лише 24 % учителів використовують на своїх уроках економічні ситуації, що підкреслюють важливість суспільно-корисної продуктивної праці, привчають дітей до ощадливості, планування свого часу, організації своєї діяльності – 28 %, здійснюють позаурочну роботу з економічного виховання (виховні години, бесіди, економічні КВК тощо) – 17 % опитаних. Що стосується економічного виховання в сім'ї, то 9,5 % респондентів засвідчили, що така робота проводиться регулярно, майже 58,6 % опитаних повідомили, що лише іноді, решта – 31,9 % – відповіли негативно.

Отже, стає очевидним той факт, що загальний рівень економічної підготовки старшокласників не відповідає реаліям суспільства з ринковою економікою. Тож доходимо висновку про необхідність розробки інноваційного змісту й методики профільної економіко-технологічної підготовки учнів старших класів. Водночас слід урахувувати потреби і можливості учнів, їхні нахили та інтереси, психологічні особливості, а також сучасні проблеми реформування наукового і виробничого потенціалу.

Список використаних джерел

1. Блонский, П.П. Трудовая школа [Текст] / П.П. Блонский. – М. : Педагогика, 1979. – Т. 1. – С. 86-169.
2. Васильев, Ю.К. Экономическое образование и воспитание подрастающего поколения [Текст] / Ю.К. Васильев, И.А. Сасова // Советская педагогика. – 1998. – № 1. – С. 89-96.
3. Вачевський, М.В. Економічне виховання як основа формування готовності молоді до самостійної трудової діяльності [Текст] / М.В Вачевський // Актуальні проблеми економіки. – 2002. – № 4. – С. 47-52.

4. Державний стандарт повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://mon.gov.ua/ua/activity/education/56/general-secondary-education/state_standards.
5. Ковтарадзе, Д. Обучение и игра. Введение в активные методы обучения [Текст] / Д. Ковтарадзе. – М. : МПСИ. Флинта, 1998. – 192 с.
6. Лукаш, С. Економічна освіта підлітків на уроках праці [Текст] / С. Лукаш // Трудова підготовка в закладах освіти. – 1999. – № 3. – С. 15-18.
7. Нисимчук, А. С. Экономическое образование школьников : кн. для учителя [Текст] / А. С. Нисимчук. – М. : Просвещение, 1991. – 128 с.
8. Сасова, И.А. Экономическое воспитание школьников в процессе трудовой подготовки [Текст] / И.А. Сасова, А.Ф. Аменд ; [под ред. В. К. Розова]. – М. : Просвещение, 1988. – 190 с.
9. Сухомлинський, В.О. Вибрані твори: в 5-ти т. – Т. 1. [Текст] / В.О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1976. – 654 с.
10. Шемякін, Б.П. Економічне виховання школярів: Питання теорії і методики [Текст] / Б.П. Шемякін. – М. : Педагогика, 1986. – 96 с.
11. Шпак, О.Т. Вивчення і оцінка рівня економічної підготовки учнів: питання теорії і методики : навч. посіб. [Текст] / О.Т. Шпак, С.Г. Цибін, В.М. Городній, В.І. Терес ; НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К. : Четверта хвиля, 2001. – 127 с.

The article highlights the main elements and defines the overall level of economic training of senior pupils in the process of profile technological learning.

Key words: *economic training, senior pupils, a system of economic knowledge, economic thinking, economic culture, the scientific basis of work organization.*

УДК 373.5.016:53

Мельник Ю. С.

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ УЧНІВ РОЗВ'ЯЗУВАТИ ПРИКЛАДНІ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ЗАДАЧІ З ФІЗИКИ

У статті охарактеризовано загальні й часткові способи розв'язування прикладних експериментальних задач з фізики. Розглянуто психолого-дидактичні та методичні аспекти формування практичних умінь учнів застосовувати фізичні закони й закономірності. Визначено складові методики навчання старшокласників формулюванню й розв'язуванню експериментальних задач.

Ключові слова: *прикладна експериментальна задача, уміння формулювати і розв'язувати експериментальні задачі, винахідницька діяльність, підготовчі вправи, алгоритмічний припис, густина, об'ємна вага та липкість ґрунту.*

Здійснення прикладного дослідження, яке структурно можна представити у вигляді низки експериментальних задач, є невід'ємним компонентом винахідницької діяльності, спрямованої на вирішення певної виробничо-технологічної проблеми. Ефективність такої діяльності залежить від рівня практичних умінь учнів розв'язувати прикладні експериментальні задачі з фізики.

Складність розглядуваної проблеми обумовлюється насамперед тим, що експериментальні задачі належать до категорії творчих, тобто не мають відомого алгоритму розв'язку. Як свідчить практика, досить часто учні виявляються непередготовленими до їх розв'язання, не вміють самостійно скласти експериментальну установку, здійснити вимірювання, обробити результати дослідження, зробити висновок тощо.

Значні ускладнення виникають на етапі відшукування можливих способів розв'язування задач, а також під час формулювання умови на основі експериментальних даних, що характеризують виробничі процеси й роботу механізмів. Тому формування вмінь конструювати й розв'язувати відповідні задачі прикладного змісту потребує створення спеціальної методики, що й обумовлює актуальність досліджуваної проблеми.

Помітний вклад у розроблення проблеми організації та підвищення ефективності винахідницької діяльності учнів у процесі навчання фізики внесли М.А. Віднічук, А.А. Давиденко, В.Г. Разумовський [6]. Проблему підвищення ролі експериментальної роботи учнів, вдосконалення її змісту та методів досліджували О.І. Бугайов [1], М.В. Головка [2], С.У. Гончаренко [4], П.О. Знаменський, Є.В. Коршак [1; 7], О.І. Ляшенко та інші. Питання розроблення й розв'язування експериментальних задач розглядали І.Г. Антіпін, В.О. Буров, С.У. Гончаренко [7], Е.О. Довнар, В.М. Ланге та інші.

Мета статті – поглиблено вивчити питання щодо пошуку ефективних способів і прийомів розв'язування прикладних експериментальних задач з фізики.

Наголошуючи на важливості навчання учнів не лише успішно розв'язувати, а й самостійно добирати та формулювати експериментальні задачі, доречно навести висловлювання видатного вченого, академіка І.К. Кікоїна. Він зазначав: «Здійснюючи певну експериментальну роботу, фізик-практик звертається до природи, проте вона «відповідає» лише на коректно поставлене запитання. Тому фізичний експеримент має бути здійснено максимально реалістично, інакше досліджувач не отримає вірогідного результату. Талант експериментатора й визначається здібністю максимально об'єктивно здійснювати дослідну роботу» [5, с. 5].

Експериментальні задачі з фізики розглядаємо як окремий вид навчальних завдань, розв'язування яких пов'язане з предметною діяльністю. Характерним для неї є використання спеціальних засобів та приладів, що потребує засвоєння певної множини спеціальних знань, умінь і навичок. Діяльність, що здійснює учень під час розв'язування експериментальної задачі – процес учіння, а кінцева мета – формування визначеної структури знань, умінь, навичок і навчальних компетентностей.

Експериментальні – це фізичні задачі, постановка та розв'язування яких органічно пов'язані з вимірюваннями, відтворенням природних явищ, спостереженнями за фізичними процесами, складанням експериментальних пристроїв, розробленням приладів, проведенням досліджень тощо.

Перевага подібних задач полягає в тому, що вони не можуть бути розв'язані лише формально, без розуміння сутності певного фізичного процесу. Наприклад, під час вивчення дії реостата учні усвідомлюють різницю між приладом, що регулює струм у ланцюзі, і потенціометром [1; 3].

Процес формулювання й розв'язування прикладних експериментальних задач – складна багатокомпонентна діяльність, що складається з окремих дій. Необхідною, але недостатньою умовою успішного виконання будь-якої діяльності є сформованість умінь та навичок виконувати окремі її елементи. Під поняттям «*уміння*» розуміємо готовність учня до певних дій або операцій відповідно до поставленої мети на основі наявних знань (А.В. Усова, А.О. Бобров та інші) [8]. Процес навчання учнів формулювати і розв'язувати експериментальні задачі розглядаємо як формування відповідного складного вміння.

Визначимо основні складові методики навчання учнів формулюванню й розв'язуванню прикладних експериментальних задач.

Детальне вивчення теоретичного матеріалу, що стосується фізичних явищ та процесів. Актуальною проблема прикладної спрямованості фізики постає перед учнями профільних шкіл, особливо тих, хто планує продовжувати навчання з фізико-технічних спеціальностей.

Успішність дослідницької діяльності залежить від відповідної теоретичної підготовки. Розв'язування винахідницьких задач передбачає дослідження певних фізичних явищ та процесів. В основі роботи значної кількості пристроїв і механізмів лежать певні фізичні закономірності. Для того, щоб мати уявлення про принципи їх дії, потрібна відповідна теоретична підготовка.

Математичне забезпечення процесу розв'язування прикладних експериментальних задач. Засвоєння відповідного математичного апарату є недостатньою умовою сформованості вмінь застосовувати його у процесі розв'язування експериментальних задач. Важливою складовою процесу навчання виступає цілеспрямована теоретична підготовка, що передбачає засвоєння методів наближених обчислень, побудови та перетворення графіків, оцінки похибок результатів вимірювань, висування та перевірки гіпотез щодо аналітичних залежностей між досліджуваними величинами тощо.

Застосування підготовчих вправ для набуття окремих експериментальних умінь. Важливим етапом є набуття учнями окремих елементарних умінь, що виступає необхідною умовою успішної навчальної діяльності. Вони формуються у процесі виконання підготовчих вправ, від яких залежить успішність розв'язування експериментальних задач.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі винахідницької діяльності. На сучасному етапі розвитку інформаційних технологій важко уявити ефективну експериментальну діяльність без використання комп'ютерної техніки. Мотиваційною складовою такої діяльності є зацікавленість в отриманні конкретного результату (побудова функціональної залежності, розроблення презентації або проекту, проведення патентного пошуку та ін.), який має значущість для досягнення кінцевого продукту (теоретичне обґрунтування та експериментальне випробовування винайденого пристрою, оформлення патенту, підготовка конкурсних матеріалів тощо).

Навчання старшокласників знаходити можливі способи розв'язування прикладних експериментальних задач. На етапі визначення способів розв'язування прикладних задач виникають значні ускладнення. Успішному розвитку відповідного вміння сприяє формування у старшокласників певної бази знань – упорядкованої системи алгоритмів розв'язування задач. Цього досягають шляхом вивчення системи цікавих експериментальних задач, що потребують відповідей на запитання «як зробити?», «як визначити?» тощо.

Вибір та організація тієї множини інформації, що необхідна для розв'язування задачі, переважно визначається особистісним досвідом, професійним рівнем, нахилами і здібностями дитини.

Сформулюємо умови уніфікації алгоритмічних приписів розв'язування задач:

- множина реакцій поведінки проявляється у виконанні приписів, сформульованих у вигляді «алгоритму дій», визначається рівнем усвідомлення умови задачі, глибиною цілепокладання;
- формуючи структуру та зміст припису, враховують множину ініційованих ним структур діяльності;
- з огляду на загальну класифікацію експериментальних задач, за якою вони поділені на ілюстративні й дослідницькі, формується зміст і структура припису відповідно до педагогічного завдання.

Опис експериментальної задачі, в якому традиційно визначаються мета, обладнання, план виконання, певні теоретичні відомості, є документом, який учень опрацьовує у процесі самостійного дослідження. Тому він повинен спрямовувати власні сили на творчі дії, адже вони є невід'ємною складовою майбутньої професійної діяльності. Алгоритм виконання описується розгалуженим графом з альтернативою вибору.

З накопиченням досвіду розв'язування експериментальних задач спрощується операція перенесення алгоритму розв'язку в нові педагогічні умови, механізм якої полягає в усвідомленні загального у структурі дій.

Наведемо приклади прикладних експериментальних задач з фізики.

Задача. Визначити густину та об'ємну вагу ґрунту.

Обладнання: важільні терези, циліндр-бур, електроплитка, дерев'яний молоток, металевий лист, посудина з водою, масштабна лінійка.

Теоретичні відомості. Вивчаючи основні складові ґрунту, розглянемо його агрегатні стани: твердий, рідкий та газоподібний. Кожному з них відповідає густина твердої фази, скелета ґрунту, а також ґрунту у звичайному стані.

Для обчислення густини твердої фази потрібно визначити масу сухого ґрунту в одиниці об'єму. Щоб визначити густину скелета ґрунту, необхідно масу сухого ґрунту в непорушному стані (з отворами і порами) розділити на його об'єм. З метою виконання експериментальної роботи потрібно виготовити циліндр-бур для взяття проб ґрунту й утримання його в непорушному стані. Для цього можна використати металеву трубу діаметром 8-9 см довжиною 10-12 см. Один кінець труби загострюють.

Об'єм циліндра обчислюють за формулою: $V = \pi R^2 h$, де R – радіус внутрішньої частини циліндра-бура; h – його висота.

У практиці часто виникає потреба здійснювати обчислення об'ємної ваги різних речовин, у тому числі й ґрунту: $d = \rho g$, де d – об'ємна вага; ρ – густина; $g = 9,81$ Н/кг.

Алгоритм розв'язування експериментальної задачі такий:

1. Дерев'яним молотком забити циліндр-бур у ґрунт.
2. Обкопати ґрунт навколо циліндра.
3. Підрізати його лопаткою на рівні нижньої основи.
4. Не відриваючи лопатки, накрити листком жерсті або картону і перевернути.
5. Визначити масу ґрунту в звичайному стані.
6. Обчислити його густину: $\rho = \frac{m}{\pi \cdot R^2 \cdot h}$.
7. Обчислити об'ємну вагу в звичайному стані: $d = \rho g$
8. Висипати ґрунт на лист металу і просушити, не допускаючи згорання органічних речовин.
9. Визначити масу сухого ґрунту.
10. Обчислити густину скелета: $\rho_c = \frac{m_c}{\pi \cdot R^2 \cdot h}$.
11. Обчислити його об'ємну вагу: $d_c = \frac{m_c \cdot g}{\pi \cdot R^2 \cdot h}$. Задача. Виміряти величину липкості ґрунту.

Обладнання: динамометр, металевий диск діаметром близько 10 см, нерухомий блок, посудина з водою, ящик з ґрунтом (металевий диск має в ньому вільно поміщатися).

Теоретичні відомості. Липкість ґрунту є важливою характеристикою. Вона визначає його здатність у зволоженому стані прилипати до різних предметів. Значення липкості беруть до уваги під час розрахунку зусилля у процесі оброблення зволоженого ґрунту, а також коли його використовують як будівельний матеріал.

Липкість визначається відношенням зусилля, потрібного щоб відірвати предмет від липкого ґрунту, до площі відривання:

$\tau = F/S$, де τ – липкість ґрунту; F – сила, прикладена перпендикулярно до його поверхні під час відривання предмета; S – площа зчеплення ґрунту з предметом.

Алгоритм розв'язування задачі.

1. На штативі підвісити нерухомий блок. Через нього перекинути міцну нитку. До одного кінця прив'язати металевий диск, до іншого – динамометр.
2. Під диском встановити ящик із зволоженим ґрунтом.

3. Диск опустити в ящик і міцно притиснути (щоб він прилип до ґрунту).
4. За допомогою динамометра простежити, при якому зусиллі диск відірветься (динамометр зачепити за середину диска).
5. Обчислити площу диска ($S=\pi R^2$, де R – радіус диска).
6. Обчислити липкість ґрунту за формулою $\tau = F/S$ (маса диска не враховується) та зробити висновки.

Задача. Визначити питому електропровідність ґрунту методом компенсаційної схеми.

Обладнання: місток Уітсона, джерело змінного струму напругою до 36 В, відомий опір (реохорд), вібраційний гальванометр, вимикач, підвідні провідники, ящик з ґрунтом прямокутної форми, електроди.

Теоретичні відомості. Ґрунт в основному має іонну провідність. Тому якісно просушений ґрунт є діелектриком. Залежність його електропровідності від вологості використовується під час визначення рівня зволоженості, хімічного складу, наявності мінеральних добрив, засоленості ґрунтів.

Опір ділянки кола, що становить ґрунт, визначаємо з відношення:

$\frac{R_x}{R} = \frac{r_{ac}}{r_{bc}}$, де R_x – шуканий опір, R – відомий опір реохорда, r_{ac} – опір лівої частини дроту, r_{bc} – опір правої частини.

Якщо виразити опір дротини через питомий, одержимо рівняння: $\frac{R_x}{R} = \frac{\rho l_1 S}{\rho l_2 S}$, звідки маємо: $\frac{R_x}{R} = \frac{l_1}{l_2}$. Шуканий опір обчислюємо за формулою: $R_x = R \frac{l_1}{l_2}$, де l_1 та l_2 – довжина лівого й правого плечей реостата відповідно (рис. 1).

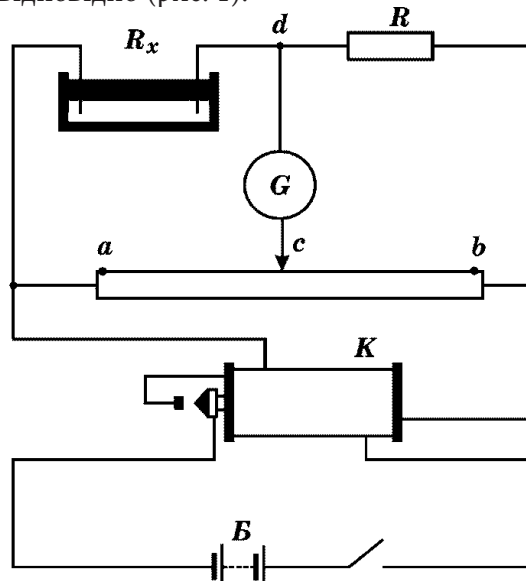


Рис. 1. Місткова схема для визначення питомої електропровідності ґрунту

Алгоритм розв'язування задачі.

1. За електричною схемою скласти відповідний пристрій.
2. Визначити площу вставлених в ящик з ґрунтом електродів.
3. Замкнувши коло і переміщуючи ковзаючий контакт, добитися відсутності струму в гальванометрі.
4. Виміряти довжини відрізків l_1 та l_2 .
5. Знаючи величину R , обчислити опір ґрунту.
6. Обчислити питому електропровідність ґрунту за формулою: $\lambda = \frac{l_2}{R S l_1}$, де l – довжина активної частини ґрунту.

Важливим елементом сільськогосподарської діяльності є сезонні польові роботи: оранка, боронування, сів, збирання врожаю та ін. Перевертання шару ґрунту плугом (без передплужника) під час оранки можна умовно розглядати як послідовне переміщення прямокутника ABCD. Припускаючи, що шар ґрунту не деформується і його розміри $BC = a$ – глибина оранки і $BA = b$ – ширина захвату плуга не змінюються. Відрізаний шар ABCD під дією плуга спочатку повертається навколо вершини A до вертикального положення $A_1B_1C_1D_1$, а потім – навколо вершини D_1 , доки дотикатиметься до раніше відрізаного шару.

Збільшення глибини оранки при фіксованій ширині, тобто збільшення сторони D_1A_2 прямокутника $D_1A_2B_2C_2$, може спричинити те, що центр O маси шару спроектується ліворуч точки D_1 і шар після проходження плуга відвалиться у борозну. Тому важливо не перевищувати допустиме відношення глибини до ширини захвату плуга.

Задача. Граничне відношення $a/b=k$. Це випадок нестійкої рівноваги, тому що точка O проектується у вершину D_1 . Визначимо k.

Оскільки $BD_1 = AD_1$, то й $D_1D_1' = AB = b$, $D_1B_2C_2 = D_1'D_1A_2'$ (як кути зі взаємно перпендикулярними сторонами), то $\triangle B_2C_2D_1$ і $\triangle D_1A_2'D_1'$ подібні. Тому $D_1B_2/D_1C_2 = D_1D_1'/D_1A_2'$; $(a + b)^{1/2}/b = b/a$, $(a/b)^2 + 1 = (b/a)^2$; $kl + 1 = 1/kl$; $k^4 + kl - 1 = 0$, $k = ((5)^{1/2} - 1/2)^{1/2} = 0,786$.

Глибина оранки не повинна перевищувати 0,79 ширини захвату плуга. Для стандартного плуга з шириною захвату 35 см глибина оранки становить 27 см.

Отже, складовими успішного навчання старшокласників формулюванню і розв'язуванню прикладних експериментальних задач є детальне вивчення теоретичного матеріалу, що стосується фізичних явищ та процесів, навчання висування ідей можливих способів їх розв'язування, математичне забезпечення, набуття за допомогою підготовчих вправ спеціальних умінь, використання інформаційно-комунікаційних технологій тощо.

Список використаних джерел

1. Бугайов О.І. Тести. Фізика / О.І. Бугайов, Є.В. Коршак, К.В. Корсак. – К. : Освіта, 1993. – 95 с.
2. Головка М.В. Розвиток теорії і практики електронного підручника з фізики для загальноосвітніх навчальних закладів / М.В. Головка // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць. – К. : Пед. думка, 2006. – Вип. 6. – С. 42-51.
3. Гольдфарб Н.И. Сборник вопросов и задач по физике: учебное пособие / Н.И. Гольдфарб. – 5-е изд. – М. : Высш. шк., 1983. – 351 с.
4. Гончаренко С.У. Фізика: Методи розв'язування задач / С.У. Гончаренко. – 2-е вид. – К. : Либідь, 1996. – 128 с.
5. Опыты в домашней лаборатории / [ответств. ред. И.К. Кикоин]. – М. : Наука. Главная редакция физико-математической литературы, 1980. – 144 с. – (Библиотечка «Квант»; вып. 4).
6. Разумовский В.Г. Творческие задачи по физике в средней школе / В.Г. Разумовский // Пособие для учащихся. – М. : Просвещение, 1966. – 154 с.
7. Розв'язування навчальних задач з фізики: питання теорії і методики / С.У. Гончаренко, Є.В. Коршак, А.І. Павленко, О.В. Сергеев, В.І. Баштовий, Н.М. Коршак // Посібник для вчителя [за заг. ред. Є.В. Коршака]. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. – 185 с.
8. Усова А.В. Формирование учебных умений и навыков учащихся на уроках физики / А.В. Усова, А.А. Бобров // Пособие для учителя. – М. : Просвещение, 1988. – 122 с.

The article described the general and particular methods of solving applied experimental problems in physics. Considered psycho-didactic and methodological aspects of the formation of practical skills of students to apply physical laws and patterns. The components of the formulation methods of teaching pupils formulation and solving experimental problems.

Key words: applied experimental task, skills to define and solve the experimental tasks, research and development work, preparatory exercises, the algorithmic requirement, density, bulk density and stickiness of the soil.

УДК 613:796.012.6

Свириденко О. О.

РУХОВА АКТИВНІСТЬ ЯК ЗАПОРУКА ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ

Стаття присвячена актуальній проблемі сучасного життя – вихованню здорового способу життя. У роботі розглядається рухова активність як складова здорового способу життя, розкрито комплекс дихальних, фізкультурно-спортивних і лікувально-оздоровчих вправ «Чудова паличка».

Ключові слова: рухова активність, здоровий спосіб життя, здоров'я, фізичні вправи, самоконтроль.

Рухова активність є невід'ємною складовою здорового способу життя, що визначається й зумовлюється сукупністю рухової діяльності людини в побуті, у процесі навчання, праці, під час дозвілля і відпочинку. Потреба руху і активності в загально-біологічному плані є основою життя і здоров'я людини.

Організм людини – єдине ціле, в якому всі органи й системи взаємопов'язані, їхні функції регулюються й керуються центральною нервовою системою. Вправи через м'язову систему діють на організм у цілому: серцево-судинну, нервову, м'язову системи, обмін речовин. Під їхнім впливом кістки скелету набувають міцності, збільшується амплітуда рухів у суглобах, формується мускулатура, гарна постава. Організм усебічно розвивається, якщо систематично здійснює дії фізичних навантажень, фізичних вправ. В організмі понад 650 м'язів і 320 суглобів, їхнє нормальне функціонування передбачає інтенсивне і систематичне навантаження кожного з них. Однак, у виконанні певної вправи бере участь лише обмежена кількість м'язів і суглобів. Тому, для оптимального фізичного розвитку необхідно використовувати комплекс різноманітних вправ, які б забезпечували функціонування всіх м'язів і суглобів. Чим більше м'язів бере участь у виконанні конкретної фізичної вправи, тим істотніші фізіологічні (в органах) і біохімічні (у клітинах) зрушення відбуваються в організмі, ефективніший їхній вплив на всебічний розвиток людини.

Рух – це життя, він будує наш організм, зміцнює опорно-руховий апарат, розвиває м'язи, робить фігуру стрункою і красивою. Ще стародавні лікарі та філософи вважали, що без руху і занять фізичною культурою людина не може бути здоровою.

У контексті даного питання вагомим є те, що існує значна кількість наукових і методичних праць, у яких проблема формування здорового способу життя розглядається сучасними дослідниками в окремих аспектах: теоретико-методологічні засади цих питань сформульовано у працях А. Здравомислова, І. Смирнова, Л. Сущенко; питання формування здорового способу життя з позицій медицини розкрито в роботах М. Амосова, Н. Артамонова, О. Лаптева, А. Леонтєва, Ю. Лісіцина, Р. Мотилянської, О. Синякова, В. Язловецького; психолого-педагогічні аспекти виховання здорового способу життя дітей і молоді розглянуті в дослідженнях О. Вакуленко, Ю. Гавриленко, Г. Голобородько, О. Коган, С. Кондратюк, В. Кузьменко, С. Лапаєнко, О. Леонтєва, А. Полулях, С. Свириденко, Д. Солопчука, А. Чаговець; формування здорового способу життя засобами фізичного виховання досліджували О. Артюшенко, О. Вацеба, Г. Власюк, Л. Волков, М. Герцик, В. Горашук, Л. Гурман, В. Дробинський, О. Дубогай, О. Жабокрицька, К. Жукотинського, С. Закопайло, М. Зубалій, О. Куц, В. Новосельський, І. Панін, І. Петренко, Р. Раєвський, А. Рибковський, Т. Ротерс, С. Сичов, Є. Столітенко, А. Турчак, Є. Франків, Б. Шиян, П. Щербак та інші.

Мета: дослідити рухову активність як складову здорового способу життя, розкрити та обґрунтувати комплекс дихальних, фізкультурно-спортивних і лікувально-оздоровчих вправ «Чудова паличка».

Рухова активність – природна спеціально організована рухова діяльність людини. Оптимальна рухова активність забезпечує розвиток і вдосконалення різноманітних процесів життєдіяльності, підтримки і зміцнення здоров'я. Дослідження показали, що рівень фізичної активності майже у 70 % всіх вікових груп населення України нижчий мінімально допустимого, що призводить до «м'язового голодування». Рух – це ознака повноцінного життя й діяльності людини в будь-якому віці.

Важко переоцінити роль туризму під час активності людини. Б. Минаєв та Б. Шиян туризм розглядають як засіб збагачення життєвого досвіду, знайомство з різними професіями, засіб пізнання краси природи [6, с. 80]. Туризм створює найбільш сприятливі умови для оздоровлення людини. У туристичних походах отримують безпосереднє застосування вивчені на навчально-тренувальних заняттях рухові дії (подолання перешкод, ходьба та інше). Похід допомагає зрозуміти і вивчити людину як особистість, встановити довірливі відносини, задовольнити потреби у новизні, пригодах, романтиці.

У цілому ж характерною особливістю рухової активності є прагнення людини до максимального прояву своїх фізичних і психічних можливостей. Вона приваблює своєю високою емоційністю, здатністю задовольняти потреби у самоствердженні, стимулює розвиток творчих здібностей, інтелекту, розкриває внутрішні резерви людини.

Бути здоровим, розумово, фізично і духовно розвиненим, добре та впевнено себе почували та гідно виглядати, успішно поєднували навчання чи працю з тренувальними заняттями залежить від настрою, бажання, раціонального режиму дня та здорового способу життя. Для цього пропонується оновлений комплекс дихальних, фізкультурно-спортивних і лікувально-оздоровчих вправ із застосуванням індивідуального тренажера «Чудова паличка» [8], попередній варіант оздоровчого комплексу було розкрито у навчально-методичному посібнику «Засоби ведення здорового способу життя» [9].

Комплекс вправ «Чудова паличка» розроблений заслуженим тренером України В. Соловйовим з опорою на досвід К. Бутейка [2, с. 207-208; 3].

Правильне дихання за К. Бутейком – дихання невидне і нечутне, тільки через ніс. «Вдих повинен бути такий маленький, – писав сам лікар, – ніби ти нюхаєш рослину невідому і, можливо, вона є отруйною». Вдих продовжується 2-3 секунди, видих 3-4 секунди. Об'єм вдиху – чим менше, тим краще і повинен дорівнювати близько 0,2-0,3 літри і менше [3, с. 26-27].

«Найбільш загальним фактором, який визначає раціональний вплив фізичних вправ на організм, є педагогічно правильне проведення занять», зазначають А. Новиков і Л. Матвеев [7, с. 61].

Комплекс вправ «Чудова паличка» складається з: розминки (паличка-розминалочка); стрибки на скакалці; вправа з обручем; комплекс вправ, що імітують стилі плавання і веслування; комплекс коригуючої терапії; гімнастика для очей; комплекс силових вправ; комплекс вправ на гнучкість і координацію. Наприклад, гімнастика для очей:

В.П.О.С., хват палички долонями за торці зігнутими руками, середня частина палички торкається перенісся.

Під час вдиху через ніс, відхилити плечі та потиличну частину голови назад, прогнутися в грудному відділі хребта. На рахунок уголос від 1 до 6 підтягнути живіт до хребта та повільно розширити очі. Спостерігати за паличкою, яка постійно віддаляється від перенісся. Нахилити тулуб до горизонтального витягування хребта, ноги в колінних суглобах не згинати.

На рахунок 7-8 – вдих, підтягнути живіт і максимально потягнутися від куприка до атланта (першого хребця шийного відділу), руки вперед. Погляд спрямовано на паличку.

На рахунок від 1-6 повільно прийняти В.П., примружити очі.

На 7-8 пауза в диханні.

Дихання діафрагмальне (животом) через ніс (під час вдиху). ТДА (тривалість дихального акту) – 8, вдих – 2 сек, видих – 6 сек, пауза – 2 сек. Кількість повторень 2 рази. Вправа для корекції та зміцнення зору не має обмежень у віці та стані здоров'я, крім серйозних порушень

та захворювань зору, але при згоді з медичними працівниками та робітниками фізичного виховання може бути використана в щадному режимі.

«Чудова паличка» є універсальним тренажером, який не має аналогів. Щоб її використовувати, не потрібно спеціальних приміщень, устаткування, приладів, спортивної форми, матеріальних витрат та погодних умов. Заняття можна виконувати в домашніх умовах, у будь-який час дня, перед або за 1,5-2 години після прийому їжі.

Індивідуальний тренажер складається з палички круглої форми, яка виготовляється з будь-якої деревини. Довжина вимірюється від пахвової впадини до кінчиків пальців витягнутої руки. Товщина визначається за допомогою обхвату пучками великого і вказівного пальців. Кінці палички закруглюються, а її поверхня шліфується.

Для постійного покращення та підтримки здоров'я, а також з метою підвищення тренуваності, фізичної та функціональної підготовки за допомогою комплексу вправ «Чудова паличка» необхідно: постійно збільшувати обсяг та кількість повторень; підвищувати інтенсивність, збільшувати зусилля та темп; слідкувати за станом свого здоров'я за допомогою самоконтролю.

Самоконтроль – це регулярні самостійні спостереження спортсмена за станом свого здоров'я, фізичним розвитком, фізичною підготовленістю та їхніми змінами під впливом занять фізичними вправами і спортом [10, с. 34-35]. Самоконтроль не може замінити лікарського контролю, але він допомагає істотно доповнити відомості, отримані під час лікарського обстеження. Програма самоконтролю, у порівнянні з лікарським оглядом, скорочена. Об'єм самоконтролю може включати від 3 до 15 показників, у залежності від фізичного навантаження. Дані записуються до щоденника здорового способу життя.

Об'єм щоденника складається з 18 показників, який рекомендовано заповнювати кожен день і вказувати дату заповнення (питання № 1). 14 показників фіксують фізичний стан, до них належать: самопочуття, ЧСС, тест Бутейка, зріст, вага, сон, біль у м'язах, скарги, настрої, бажання тренуватися, спортивні досягнення, тривалість дихального акту (ТДА), останній показник необхідний для перевірки ТДА по оновленій впровадженій методиці «Чудова паличка». Усі показники є необхідними, вони допомагають більш ретельно слідкувати за навчально-тренувальним процесом та відвідуванням занять.

Показники № 11, 12, 13 запропоновано з метою аутотренінгу. На питання рекомендується відповідати: «Так» чи «Ні». Кожен, хто займається фізичною культурою або спортом на початку тижня перед тренувальним заняттям повинен показувати свій щоденник тренувальнику, вчителю фізичного виховання або спортивному наставнику для перевірки, яку він завіряє підписом.

Фізичне навантаження повинно бути оптимально дозоване, методично обґрунтоване, виходячи із ступеня підготовленості, стану здоров'я та фізичного розвитку. Вікових обмежень для занять не існує. Комплекс вправ може виконуватися індивідуально в положенні сидячи, стоячи, лежачи, у русі, але, як показав позитивний досвід, групові заняття мають свої переваги. Максимальний ефект універсального комплексу вправ з паличкою може бути досягнутий тільки на основі правильного оволодіння діафрагмальним диханням (животом), з теорією і практичними навичками якого потрібно познайомитися. Але необхідно знати: для того, щоб навчитися раціонально діафрагмально дихати (животом), необхідні систематичні заняття та вольові зусилля.

Багато науковців у своїх працях розкривають вплив фізичних вправ на організм людини. Під час виконання фізичних вправ м'язова тканина потребує більше кисню. Вплив систематичного фізіологічного навантаження вдосконалюється роботою органів кровообігу і дихання, зменшується частота, але збільшується глибина дихання і сила серцевих скорочень. У роботах О. Гандельсмана і К. Смирнова, С. Жеваги підкреслено, що ефект фізичних вправ досягається тільки під час систематичного та багаторазового їхнього виконання, у результаті застосовуються нові рухливі акти, а потім удосконалюється виконання засвоєної вправи [1, с. 6-7; 4, с. 31]. На думку М. Амосова, «...необхідно, щоб до фізичної вправи привчилася

кожна людина. Без цього неможливі розмови про здоровий спосіб життя» [5, с. 200]. Термін фізичні вправи тлумачиться вченими як рухливі дії, які виконуються для вирішення завдань фізичного виховання [7, с. 58].

ЩОДЕННИК ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ

№ п/п	Зміст щоденника	Понеділок	Вівторок	Середа	Четвер	П'ятниця	Субота	Неділя
1	Дата							
2	Самопочуття							
	ЧСС вранці, лежачи за 15с.							
	ЧСС вранці, стоячи за 15 с.							
	Різниця в пульсі							
	Тест Бутейка							
7	Зріст							
8	Вага							
9	Біль у м'язах							
1	Скарги							
1	Харчування							
-	Апетит							
-	Коротке меню							
-	Чи дотримуєшся ти правил раціонального харчування ?							
1	Особиста гігієна							
-	Догляд за зубами							
-	Догляд за обличчям							
-	Догляд за волоссям							
-	Догляд за тілом							
-	Догляд за спортивною формою							
-	Догляд за взуттям							
	Ставлення до шкідливих звичок							
-	Куріння шкодить моєму здоров'ю							
-	Алкоголь шкодить моєму здоров'ю							
-	Наркотики шкодять моєму здоров'ю							
1	Сон							
-	Початок сну							
-	Кінець сну							
-	Тривалість сну							
-	Якість сну							
-	Самопочуття після сну							
1	Настрій							
1	Бажання тренуватися							
1	Спортивні досягнення							
1	Тривалість дихального акту (ТДА)							

Підпис тренера-викладача _____

Отже, рухова активність є складовою здорового способу життя, яка забезпечує розвиток фізичних якостей, підтримку і зміцнення здоров'я та є ознакою повноцінного життя й

діяльності людини в будь-якому віці. Запропонований комплекс дихальних, фізкультурно-спортивних і лікувально-оздоровчих вправ «Чудова паличка» розроблено з метою оздоровлення та покращення фізичного розвитку людини, який здійснюється шляхом виконання різноманітних фізичних вправ у різних вихідних положеннях у повільному темпі з поступовим збільшенням фізичного навантаження, що супроводжується дихальними вправами, а в поєднанні з співом чи під рахунок вголос, формується правильне дихання як найбільш зручна форма регулювання правильного діафрагмального дихання.

Список використаних джерел

1. Гандельсман А. Б. Физиологические основы методики спортивной тренировки / А. Б. Гандельсман, К. М. Смирнов. – М. : Физкультура и спорт, 1970. – 145 с.
2. Грушко В. С. Основи здорового способу життя для всіх і кожного : [навч. посіб. з курсу «Валеологія»] / В. С. Грушко. – Тернопіль, 1999. – 363 с.
3. Жадан Л. В. Загартування організму за методикою Бутейка / Л. В. Жадан // Айболить. – 2001. – № 5-6. – С. 26-27.
4. Жевага С. Вплив сім'ї на фізичне виховання та психічний розвиток підлітків / С. Жевага // Фізичне виховання в школі. – 2000. – № 2. – С. 30–32.
5. Коростелев Н. Б. Найденное время : О массовой физкультуре / Н. Б. Коростелев. – М. : Физкультура и спорт, 1988. – 224 с.
6. Минаев Н. Основы методики физического воспитания школьников : [учеб. пособ. для студ. пед. спец. высш. учеб. заведений] / Б. Н. Минаев, Б. М. Шиян. – М. : Просвещение, 1989. – 222 с.
7. Новиков А. Д. Теория и методика физического воспитания : [в 2 т.] / А. Д. Новиков. – М. : Физкультура и спорт, 1967. – 526 с.
8. Свириденко О. О. Алгоритм збереження здоров'я: методичні поради та рекомендації : навч.-метод. посіб. // О. О. Свириденко. – ЮЦ ПНПУ ім. В.Г. Короленка, 2013. – 114 с.
9. Свириденко О.О. Засоби ведення здорового способу життя : навч.-метод. посіб. / О.О. Свириденко. – Полтава : Вид-во Техсервіс, 2008. – 52 с.
10. Синяков А. Ф. Рецепты для здоровья / А. Ф. Синяков. – М. : Физкультура и спорт, 1986. – 64 с.

The article is devoted to the actual problem of modern life – education of healthy way of life. Motive activity as constituent of healthy way of life is in-process examined, the complex of respiratory, athletic-sporting and health exercises the «Wonderful stick» are exposed.

Key-words: motive activity, healthy way of life, health, physical exercises, self-control.

УДК 174-37.091.12.011.3-051:796

Середня С. С.

МІСЦЕ ТА ЗНАЧЕННЯ МОРАЛЬНО-ВОЛЬОВИХ ЯКОСТЕЙ У ПРОФЕСІОГРАМІ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Статтю присвячено обґрунтуванню морально-вольових якостей у професіограмі вчителя фізичної культури. Документу, що встановлює основні функції педагогічної діяльності, а також вимоги до знань, навиків, умінь і особових якостей вчителя. Професіограма ж вчителя фізкультури – це перелік вимог, що пред'являються до особи вчителя, його здібностей, майстерності і фізичних та психологічних можливостей.

Ключові слова: професіограма, фізична культура, якості, вчитель.

Постановка проблеми. Труднощі вдосконалення освіти, підвищення її якості існують вже давно. Важливою умовою для їх вирішення є створення професіограми вчителя загальноосвіт-

ньої школи. Документу, що встановлює основні функції його педагогічної діяльності, а також вимоги до знань, навиків, умінь і особистих якостей вчителя, необхідних для здійснення цих функцій з урахуванням специфіки учбового предмету. Професіограма вчителя-вихователя є свого роду реєстром, що включає сукупність особисто-ділових рис, певний об'єм суспільно-політичних, психолого-педагогічних й спеціальних знань, а також програму педагогічних умінь й навичок, необхідних для виконання вчителем його повсякденних професійних обов'язків. Професіограма вчителя фізичної культури містить не лише загальне, що типово для педагогічної професії взагалі, але і те особливе, що характерне лише для діяльності учителя фізкультури. Вона містить характеристику основних педагогічних функцій вчителя фізичної культури, його особистих якостей, загальнопедагогічних і професійно-методичних умінь, що забезпечують реалізацію цих функцій. Професіограма вчителя фізкультури – перелік вимог, що пред'являються до особи вчителя, його здібностей, майстерності і фізичних та психологічних можливостей.

Проблема психологічної діяльності вчителя, його педагогічних здібностей відображена в роботах таких дослідників, як В.А. Крутецкий [3], А.К. Маркова, Л.М. Мітіна, Ю.Н. Кулюткін, Н.А. Амінів, Ф.Н. Гоноболін, С.В. Кондратьєва, М.І. Кашапов, Н.В. Кузьміна, А.В. Мудрик, В.А. Кан-Калик та ін [2].

Психологи, обґрунтовуючи професіограми, удаються до визначення переліку педагогічних здібностей, що являють собою синтез багатьох якостей розуму, почуттів й волі особистості. Зокрема, В.О. Крутенький, спираючись на схеми Ф.Н. Гоноболіна, відокремлює дидактичні, академічні, перцептивні, мовні, організаторські, авторитарні, комунікативні здібності, а також педагогічну уяву й здібність до розподілу уваги [3]. О.І. Щербаков до найважливіших педагогічних здібностей відносить дидактичні, конструктивні, перцептивні, експресивні, комунікативні та організаторські здібності. Важливий інтерес становить узагальнений варіант найважливіших рис педагогічної креативності, запропонований відомим ученим України С.О.Сисоєвою: 1) високий рівень соціальної і моральної свідомості; 2) пошуково-проблемний стиль мислення; 3) розвинені інтелектуально-логічні здібності (вміння аналізувати, обґрунтовувати, пояснювати, виділяти головне тощо); 4) проблемне бачення; 5) творча фантазія, розвинене уявлення; 6) специфічні особистості якості (сміливість, готовність до ризику, цілеспрямованість, допитливість, самостійність, наполегливість, ентузіазм); 7) специфічні ведучі мотиви (необхідність реалізувати своє «Я», бажання бути визнаним), творчий інтерес, захопленість творчим процесом, прагнення досягти найбільшої результативності в конкретних умовах праці); 8) комунікативні здібності; 9) здатність до самоуправління; 10) високий рівень загальної культури і високий рівень моральної культури [4].

Людині, як суб'єкту професійної діяльності, необхідно володіти системою професійно важливих якостей (ПВК). Так, А.К. Маркова до ПВК педагога відносить: педагогічну ерудицію, педагогічне цілепокладання, педагогічне мислення, педагогічну інтуїцію, педагогічну імпровізацію, педагогічну спостережливість, педагогічний оптимізм, педагогічну спритність, педагогічне передбачення і педагогічну рефлексію.

Поряд з професійними якостями, успішність педагогічної діяльності, визначається також і особистісними якостями вчителя. Ще в кінці XIX ст. П.Ф. Каптерев відзначав обов'язковість таких характерних особливостей особистості педагога, як цілеспрямованість, наполегливість, працьовитість, дотепність, артистичність. Крім того, багато дослідників підкреслюють значущість педагогічної спрямованості як важливого чинника формування професіоналізму вчителя. Н.В. Кузьміна розуміє педагогічну спрямованість як стійкий інтерес до учнів, творчості, до педагогічної професії, схильність займатися нею, усвідомлення своїх здібностей. Таким чином, педагог як суб'єкт професійної діяльності являє собою сукупність, індивідуальних, особистісних, власне-суб'єктивних якостей, адекватність яких, є вимогами до його професії і забезпечує ефективність його діяльності.

Спрямованість вчителя фізичної культури на свою роботу виражається в захопленості нею. Вона стає сенсом його життя. Це призводить до двох наслідків. З одного боку, любов до своєї справи змушує вчителя постійно вдосконалювати свою майстерність, цікавитися роботою своїх колег, надавати їм допомогу, самому вибирати корисне для своєї роботи, тобто бути активним творчим працівником. З іншого боку, учні, які відвідують заняття, мають відчувати, що для вчителя його робота не є важким обов'язком, а задоволенням, і тоді відповідають йому взаємністю. А.С. Макаренко говорив, що виховувати легко, якщо цьому віддаєш все життя. Тому у вчителів – майстрів своєї справи відзначається велика задоволеність своєю професією, яка, щоправда, не заважає відчувати в ряді ситуацій незадоволення проведеним уроком, застосованим виховним впливом на учня, досягнутими результатами і т.д. Однак, для вчителя-майстра ця незадоволеність служить стимулом для постійного самовдосконалення, в той час як для вчителя, який не володіє майстерністю, що не має яскраво вираженої педагогічної спрямованості, незадоволеність частковостями є джерелом розчарування в професії вчителя [1].

Мета і завдання дослідження. Проаналізувати професіограму вчителя фізичної культури та визначити місце морально-вольових якостей у ній.

У загальному випадку професіограма вчителя школи базується на 3-х складових: Педагог дає знання, формує навчальні вміння і навички для подальшої освіти. Відпрацьовує основні розумові, логічні, дослідні, проектно-творчі операції, а також практичні та життєво-корисні, в т.ч. професійні вміння. Залучає учнів у роботу по осмисленню світогляду, моралі, філософії, самопізнання. Професіограма – це ідеальна модель вчителя, викладача, педагога. Це зразок, еталон, в якому представлені основні якості особистості, якими повинен володіти вчитель. Професіограма – документ, в якому дана повна кваліфікаційна характеристика вчителя з позиції вимог, що пред'являються до його знань, умінь і навичок, його особистості, здібностям, психофізіологічним можливостям і рівню підготовки. Професіограма вчителя фізичної культури містить не тільки загальне, що типово для педагогічної професії взагалі, але і, те особливе, що характерно тільки для діяльності вчителя фізкультури. Вона містить характеристику основних педагогічних функцій вчителя фізичної культури, його особистісних якостей, загальнопедагогічних та професійно-методичних умінь, що забезпечують реалізацію цих функцій [4]. Професіограма вчителя фізкультури – перелік вимог, що пред'являються до його особистості, здібностей, майстерності та психолого-фізичним можливостям.

У порівнянні з вчителями інших спеціальностей вчитель фізичної культури працює в специфічних умовах. У психології фізичного виховання їх поділяють на три групи: 1. Умови психічної напруженості, 2. Умови фізичного навантаження, 3. Умови, пов'язані з факторами зовнішнього середовища.

Умови психічної напруженості: шум від криків тих хто займається, який відрізняється чередуванням і високими тонами, викликає психічне стомлення у вчителя; необхідність переключення з однієї вікової групи на іншу; значне навантаження на мовний апарат і голосові зв'язки; відповідальність за життя і здоров'я учнів, так як заняття фізичними вправами відрізняються високим ступенем ризику в отриманні травм. І ці всі якості потребують величезної роботи над собою, а тому значення вольових якостей у професійній діяльності вчителя фізичної культури, це не тільки невід'ємна частина його робочого дня, а й найголовніша вимога до фахівця, який прагне вдосконалення.

Умови фізичного навантаження: необхідність показувати фізичні вправи; здійснення фізичних дій спільно з учнями; необхідність страхувати учнів, що виконують фізичні вправи.

Умови, пов'язані з факторами зовнішнього середовища: кліматичні і погодні умови при заняттях на відкритому повітрі; санітарно-гігієнічний стан спортивних класів, залів, майданчиків. Виходячи із специфічних умов роботи, вчитель фізкультури повинен володіти хорошим здоров'ям, постійно піклуватися про підтримку своєї спортивної форми та психологічного стану. Йому потрібні розумові, естетичні, експресивні, організаторські та особливо комуніка-

тивні здібності. Відмінними рисами вчителя фізичної культури зокрема є спостережливість, терпимість, витримка, почуття гумору, доброта, організованість, оптимізм, самостійність, відповідальність, товариськість, готовність до симпатії, співчуття, емпатії, уміння орієнтуватись в настроях учнів, вивчати і враховувати їх індивідуальні та вікові особливості. Він має залишати всі свої проблеми, десь поза межами занять, і бути взірцем самоволодіння та психологічної стійкості незважаючи ні на що. Майстерність вчителя фізичної культури багато в чому визначається наявними у нього якостями, які надають своєрідність його спілкуванню з учнями, визначають швидкість і ступінь оволодіння ним різними вміннями.

Психолог В.А. Крутецький пропонує таку структуру професійно-значущих якостей особистості: 1. світогляд особистості; 2. позитивне ставлення до педагогічної діяльності; 3. педагогічні здібності; 4. професійно-педагогічні знання, вміння та навички [3].

На наш погляд, найважливішими професійними якостями є: володіння предметом викладання і його методикою, психологічна підготовка, загальна ерудиція, широкий культурний кругозір, педагогічна майстерність, володіння освітніми технологіями, знання учнівського колективу, організаторські вміння і навички, наукова захопленість, педагогічний такт, педагогічна техніка, ясне і чітке розуміння цілей і завдань проведеної роботи, комунікативні навички, ораторське мистецтво тощо [4]. Але чільне місце, для досягнення цих всіх якостей у становленні педагога як майстра своєї справи посідають вольові якості, без яких не можливо досягнути жодного з компонентів педагогічної майстерності. Всі професійно важливі якості вчителя фізичної культури можна розділити на наступні групи: світоглядні, моральні, комунікативні, вольові, інтелектуальні, включаючи перцептивні, аттенційні (якості уваги), мнемічні (якості пам'яті), рухові (психомоторні). Від професійних якостей невіддільні особистісні якості вчителя фізкультури: гарне фізичне здоров'я, врівноваженість характеру, ініціатива, прагнення поповнити розумовий багаж, зразкова поведінка вчителя [2].

А також поряд з вольовими якостями, чільне місце посідає і моральність педагога. Будучи одним з видів професійної освіти, вища школа виконує багаточисельні загальнокультурні функції, формує й розвиває трудову й суспільно-політичну активність молоді, її світогляд, мораль, забезпечує умови для всебічного розвитку особистості майбутнього спеціаліста, який спроможний успішно сприяти соціальному й науково-технічному прогресу суспільства. У вищих педагогічних навчальних закладах, майбутньому вчителю включитися у процес моральних дій, з прилучення до морального виховання допоможе модифікована професіограма у педагогічній діяльності (на основі професіограми, запропонованої дослідниками Г.І. Корольовою та Г.О.Петровою), що включає компонент морального виховання. Основу змістовного наповнення цього компонента складають: 1) моральна спрямованість особистості майбутнього вчителя; 2) високорозвинений моральний ідеал; 3) моральна активність викладача як необхідна складова активної життєвої позиції, активне ставлення до морально-духовних цінностей; 4) інтерес до моралі, до її витоків, до практичних проблем моральності; 5) потреба в активній освіті, самоосвіті і самовихованні морального спрямування; 6) органічне поєднання інтересу до професійно-педагогічної спрямованості з інтересом до проблем моральності; 7) рівень морально-духовної культури; 8) розуміння сутності та специфіки морально-духовної свідомості, моральної діяльності; 9) обізнаність із сучасною теорією морального виховання і використанням педагогічних принципів, форм, методів і засобів морального виховання; 10) практична підготовленість вчителя; 11) володіння методикою морального виховання в усіх формах навчально-виховного процесу; 12) культура поведінки вчителя; 13) педагогічний такт, цілеспрямованість, любов і повага до вихованців; 14) мовно-етикетна культура вчителя; 15) уміння педагогічного спілкування; 16) створення «морального середовища», моральної аури, що сприяє розвитку моральної особистості майбутнього вчителя; 17) психічні процеси вчителя, що забезпечують високий рівень морального виховання; 18) високорозвинений моральний ідеал; 19) гармонія наочно-образного і логічного мислення; 20) високий рівень розвитку емоційно-почуттєвої сфери, сприймання, відтворюючого і творчого уподобання; 21) наявність і використання професійно-педагогічних здібностей.

Професійна діяльність учителя-вихователя вимагає наявності певних соціально-психологічних рис і властивостей його характеру. Серед них основні такі:

1. Загальногромадянські риси: широкий світогляд, принциповість і стійкість переконань; громадська активність і цілеспрямованість; патріотизм і добре ставлення до представників інших національностей та країн; гуманізм, високий рівень свідомості; оптимізм; любов до праці.
2. Морально-педагогічні якості: висока моральна зрілість, справедливість та об'єктивність; педагогічне спрямування наукової ерудиції, високий рівень загальної культури; високий рівень моральних стосунків з людьми; акуратність й охайність; чесність, дисциплінованість, вимогливість; вміння спілкуватися з людьми.
3. Педагогічні якості: педагогічна спостережливість; педагогічна уява; педагогічний такт; педагогічна інтуїція; володіння педагогічною технікою; професійна працездатність.
4. Соціально-перцептивні якості: високий рівень соціального сприйняття й спостереження дійсності; активна інтелектуальна діяльність; швидкість орієнтації у педагогічних ситуаціях; висока культура мовлення; володіння мімікою, тоном голосу, рухами, жестами.
5. Індивідуально-психологічні особливості: висока пізнавальна зацікавленість, любов до дітей й потреба працювати з ними; твердість характеру, витримка й самовладання; самостійність і діловитість у вирішенні життєво важливих задач.
6. Психолого-педагогічні здібності: адекватність сприйняття дитини й уважність до неї; прогнозування шляхів формування особистості школяра; здатність передбачати можливі результати; виховний вплив на колектив й особистість.

Отже, морально-вольові якості мають велике значення для успішної діяльності вчителя фізичної культури. До них відносяться витримка, наполегливість, терплячість, рішучість, сміливість. Невитриманий вчитель не може успішно вести виховну роботу з дітьми, так як в їх очах він не володіє авторитетом. Нетерплячі вчителі, бажаючи швидше побачити результати виховної роботи у своїх учнів, форсують навчальні навантаження, нехтують тим самим принципами поступовості та доступності, ставлячи під загрозу здоров'я учнів. Вчитель без самоволодіння буде губитися в конфліктних і несподівано виникаючих ситуаціях, прийматиме необгрунтовані та неадекватні рішення. Не володіючи наполегливістю, вчитель не зможе неухильно досягати свої цілі у вихованні школярів, добитися хорошого матеріального забезпечення процесу фізичного виховання учнів. Однак спокій і витримка вчителя не повинні підмінятися його байдужістю, байдужістю до своєї роботи. Вчитель має право і повинен радіти, гніватися, сумувати, ображатися. Та, навіть обурюватись, але не повинен виходити з себе, втрачати над собою контроль, переходити на грубий і образливий тон. Неодмінною якістю вчителя має бути його вимогливість. Учні дуже поважають вчителів, які домагаються свого без грубого примусу і погроз, а також без педантизму. Діти одностайно заперечують м'якотілість, млявість, наївну довірливість вчителя, його безпринципну поблажливість. Всякі відступи від пред'явлених вимог, учні розглядають це як слабівлілля вчителя [2].

Перші професіограми для вчителів (перелік обов'язкових якостей) були створені в 20-30-ті роки, і зараз загалом містять всі ті вимоги до вчительської професії, які існували раніше. Отже, образ учителя повинен включати уявлення про свої якості і властивості, самооцінку свого спілкування з учнями, бажане «Я», самоповагу. Виходячи з цього розуміння сенсу поняття «професіограма», можна говорити про професіографічні методи вивчення особистості, при яких здійснюється порівняння наявних у педагога знань, умінь і навичок з тими, які могли б у нього бути у відповідності з ідеальною моделлю. Тут професіограма виступає як форма моніторингу якості професійної підготовки вчителя до педагогічної діяльності. Дуже важливе місце в професіограмі вчителя фізичної культури мають морально-вольові якості, якими володіє педагог. Перш за все, морально-вольові якості мають велике значення для успішної діяльності вчителя фізичної культури. До них відносяться витримка, наполегливість, терплячість, рішучість, сміливість. Невитриманий вчитель не може успішно вести виховну роботу

з дітьми, так як в їх очах він не володіє авторитетом. Нетерплячі вчителі, бажаючи швидше досягти результату у своїх учнів, форсують навчальні навантаження, порушуючи тим самим принципи поступовості та доступності ставлячи під загрозу здоров'я учнів. Тому дослідження морально-вольових якостей, у становленні вчителя фізичної культури є важливим і актуальним у педагогіці.

Список використаних джерел

1. Зязюн І.А., Крамущенко Л.В., Кривонос І.В. Педагогічна майстерність: Підручник; за ред. І.А. Зязюна. –2, допов. і переробл. – К. : Вища шк., 2004. – 422 с.
2. Ильин Е.П. Психология воли. – СПб. : Питер, 2000. – 288 с.
3. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии.– М., 1972.
4. Сисоева С.О., Поясок Т.Б. Психология та педагогіка. Підручник для студентів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю. – К. : Міленіум, 2005. – 520 с.

The article is devoted to the justification of moral and volitional qualities in matter of physical education teacher. Document, which establishes the basic functions of educational activities as well as requirements for knowledge skills, abilities and personal qualities of a teacher. Matter of a physical education teacher is a list of requirements for the teacher's personality, his abilities, skills and physical and psychological capabilities.

Key words: matter, physical education, quality, teacher.

УДК: 377.36:63.016:504

Слатвінська О. А.

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ

Виховання людини в дусі відповідального ставлення стану навколишнього середовища, здоров'я оточуючих, до власного здоров'я, як до найвищих суспільних цінностей характеризують сучасне суспільство, яке вимагає досягнення нової якості кінцевого результату освітньої сфери – формування екологічної компетентності випускника ПТНЗ.

Ключові слова. Екологічна компетентність, ПТНЗ, ПТО.

У сучасних умовах глобалізації всіх сфер життя, використання високих технологій, що супроводжуються безперервними екологічними катастрофами техногенного походження, висуваються досить високі вимоги до професійної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників аграрного профілю. Підготовка таких фахівців, здатних до ефективного здійснення професійної діяльності, пов'язана з формуванням їх екологічної компетентності, що передбачає спроможність спеціалістам брати активну участь у подоланні хронічної екологічної кризи, дає можливість не лише ліквідувати, а й успішно запобігати надзвичайним ситуаціям.

Необхідність такого підходу у професійно-технічній освіті обумовлена соціально-економічними, політичними, духовно-моральними змінами, що характеризують сучасне суспільство, яке вимагає досягнення нової якості кінцевого результату даної освітньої сфери – формування екологічної компетентності випускника професійно-технічного навчального закладу (ПТНЗ).

На жаль, у педагогічній науці процес формування екологічної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників аграрного профілю не став предметом спеціального дослідження. Такий стан наукового знання зумовлює необхідність розв'язання суперечностей,

що об'єктивно мають місце в теорії та практиці педагогіки, а саме: між вимогами, що висуваються до майбутніх кваліфікованих робітників аграрного профілю як суб'єктів здійснення еколого-безпечної діяльності та існуючою системою їх професійної підготовки у ПТНЗ, між накопиченим досвідом екологічної освіти майбутніх фахівців та відсутністю цілеспрямованої організації екологічної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників; між необхідністю розробки й упровадження ефективних засобів, форм і методів формування екологічної компетентності та превалюванням у системі освіти традиційних підходів до навчання фахівців аграрного профілю.

Потік інформації у сучасному світі вимагає застосування таких методів навчання, які дозволили б ефективно передавати доволі великий обсяг знань, забезпечили високий рівень оволодіння матеріалом, який вивчається. Інтерактивні технології навчання формують компетентність, критичне мислення та діалогове спілкування учнів ПТНЗ, розширюють їхні пізнавальні можливості в здобутті, аналізі та застосуванні інформації, є базою для формування умінь та навичок у майбутній професійній діяльності [2]. Педагогічні технології як сукупності засобів і методів відтворення теоретично обґрунтованих процесів навчання та виховання, дозволяють успішно реалізовувати завдання професійної освіти. Модернізація професійного навчання неможлива без актуалізації питання повного управління навчальним процесом, відтворення всіх навчальних дій, корекції навчального процесу, оперативного зворотного процесу з метою отримання гарантії досягнення запланованих результатів, виражених у діях тих, хто вчиться та послідовній орієнтації педагога на чітко сформульовані цілі навчання [2; с. 11].

Система професійно-технічної освіти (ПТО) в Україні на сучасному етапі знаходиться на перетині питань використання традиційних технологій та інтерактивних методів та прийомів навчання [2; с. 8]. Просвітницько-профілактична діяльність ПТНЗ має бути спрямована на формування екологічних знань, компетенцій молоді щодо охорони навколишнього середовища, наслідки небезпечної поведінки, вироблення навичок здорового способу життя, сприяння формування культури та позитивного ставлення до власного здоров'я [6; 7; 9]. У працях О. Балакіревої, О. Вакулєнко, Л. Ващенко, Л. Жаліло, Н. Комарової, Р. Левіна, С. Омельченко, О. Яременка адаптовано до українського контексту міжнародні концептуальні засади сприяння здоров'ю як теоретичні основи формування здорового способу життя. Вітчизняні теоретики та практики О. Беспалько, Н. Заверико, Н. Зимівець, О. Стойко, О. Пісоцька, В. Оржеховська, В. Петрович, Л. Сущенко, С. Терницька запропонували нові соціально-педагогічні технології формування здорового способу життя дітей та молоді [9]. Напрацювання Ю. Бойчука, О. Герасимчук, О. Гурєнкової, Н. Величко, І. Павленко, Д. Кавторадзе, В. Капустіна, Л. Лук'янової свідчать, що вирішення проблеми підготовки майбутніх кваліфікованих робітників якісно нового рівня потребує удосконалення навчального процесу шляхом пошуку та впровадження нових технологій навчання не тільки спецпредметам, а й впровадженню програм в ПТНЗ еколого-охоронної та здоров'яспрямовуючої діяльності [6]. Реалізація здоров'язберігаючої функції освіти має відбуватися через формування ціннісного ставлення до власного здоров'я і здоров'я оточуючих.

Мета статті полягає саме у висвітленні ідеї формування екологічної компетентності випускника професійно-технічного навчального закладу.

Аналізуючи проблему глобального впливу суспільства на природу, гостро постала проблема органічного запровадження екологічних компонентів у загальноосвітній процес та істотного збільшення його дидактичного навантаження. Розв'язати ці проблеми можливо лише за умови створення системи екологічної освіти й виховання. Екологія як галузь знань набуває інтенсивного поширення, істотно впливає на всю систему освіти, передусім на переорієнтацію цілей загальної середньої та профтехосвіти, а також на якість підготовки і перепідготовки фахівців і покликана формувати широкий погляд на навколишній світ, людство та природу [8]. Сформоване ціннісне ставлення до природи, здоров'я є однією з найважливіших

якостей внутрішньої структури особистості не може з'явитися само по собі, воно формується в протязом певного часу і є результатом впливу освіти та середовища. Розробка чітких концептуальних та методологічних орієнтирів, визначення предметного поля й окреслення статусу сучасної екології у системі наукового знання сприятимуть як удосконаленню процесу свідомого набуття учнями екологічних знань, так і підвищенню його ефективності.

Важливою подією у розвитку екологічної освіти стало затвердження у грудні 2001 року Концепції екологічної освіти України, яка була широко обговорена в освітянських та наукових колах держави [4]. Цей державний документ містить цілі, завдання, позиції, принципи і критерії екологічної освіти учнів та студентів. Важливим є те, що в Концепції передбачено: екологічна освіта має спрямовуватися на формування екологічної культури як складової системи національного і громадянського виховання всіх верств населення, екологізацію навчальних дисциплін та програм підготовки фахівців. Вирішення цих завдань має забезпечити формування цілісного екологічного знання й мислення, необхідних для прийняття екологічно обґрунтованих народногосподарських рішень на рівні підприємств, галузей (сільськогосподарського виробництва зокрема), регіонів, країни.

Важливим є положення Концепції про неперервність екологічної освіти (ЕО). У професійно-технічних закладах вона має базуватися на змісті, формах та методах шкільної екологічної освіти та враховувати особливості впливу на довкілля конкретних галузей народного господарства. Забезпечення такої неперервності є провідною педагогічною умовою формування екологічної компетентності учнів аграрних професійно-технічних навчальних закладів. ЕО охоплює всі вікові, соціальні та професійні групи населення і ґрунтується на таких принципах: єдність формальної і неформальної освіти населення; орієнтація на ідею цілісності природи, універсальності зв'язків усіх природних компонентів і процесів; міждисциплінарний підхід до формування екологічного мислення, що передбачає логічне поєднання й поглиблення системних природних знань, логічне підпорядкування різнобічних знань основній меті екологічної освіти; взаємозв'язок краєзнавства, національного і глобального мислення, що сприяє поглибленому розумінню екологічних проблем на різних рівнях; конкретність та об'єктивність знань, умінь та навичок; поєднання екологічних знань з природничо-науковими та гуманітарними знаннями.

Основне завдання екологічної освіти – озброїти учня ПТНЗ знаннями в області природничих, технічних та гуманітарних наук стосовно особливостей взаємодії суспільства та природи, розвинути в ній здатність розуміти і оцінювати конкретні дії та ситуації. Специфіка екологічної освіти полягає в тому, що вона має базуватися на принципі "випереджаючого відображення" [12]. У свідомості людини повинна відбуватись постійна оцінка можливих наслідків втручання у природу як безпосередніх, так і майбутніх, з позиції не тільки добробуту людини, а й гармонізації відносин в системі „суспільство – природа”.

Важливою педагогічною умовою формування екологічної компетентності учнів ПТНЗ аграрного профілю є систематична і безперервна мотивація ґрунтового оволодіння екологічними знаннями. Мотиви є необхідним компонентом діяльності людини. Вони визначають те, заради чого учні виконують навчальні завдання. Первинною основою мотивації особистості є потреба. Потреба, як підґрунтя мотивації, визначається науковцями як нестача, необхідність в чомусь певному [7]. Потреба є джерелом активності, бо саме процес задоволення потреб є активним, цілеспрямованим процесом оволодіння формою діяльності. Мотив – це спонука діяльності, завдяки якій вона здійснюється, а потреба – джерело діяльності. Для екологічного навчання та виховання особливого значення набуває з'ясування головних відносин, що характеризують мотиваційну сферу особистості. Формування систематичної і безперервної мотивації ґрунтового оволодіння екологічними знаннями – це створення у навчальному закладі умов для прояву внутрішніх спонук (мотивів, потреб) до учіння, усвідомлення їх учнями і подальшого саморозвитку ними своєї мотиваційної сфери [5].

Важливу роль у формуванні позитивно дієвого ставлення учнів до оволодіння екологічними знаннями належить стимулюванню, яке здійснюється завдяки зовнішнім мотивам. Слід зазначити, що зовнішні мотиви учіння, як справедливо вказує І.Підласий, походять від батьків, класу, суспільства в цілому і набувають форми підказок, натяків, вимог, вказівок та навіть примушення [10]. Під їх дією поступово формується зацікавленість змістом навчального матеріалу, що розвивається в напрямі сталого інтересу до екологічних проблем.

Інтерес (з лат. *interest* – має значення, важливо) – реальна причина дій, що відчувається людиною як особливо важлива. Інтерес визначається як позитивне оціночне ставлення суб'єкта до його діяльності [12]. Пізнавальний інтерес виявляється в емоційному ставленні учня до об'єкта пізнання.

У навчанні діють багато інтересів. Питання у тому, стверджує Л.Виготський [1], наскільки інтерес спрямований на лінію самого вивчаного предмета, а не пов'язаний зі стороннім для нього впливом винагород, покарань, страху, бажання вгодити тощо. Тому правило полягає у тому, щоб не тільки викликати інтерес, а й правильно його спрямовувати. Для нашого дослідження важливим є висновок Л.Виготського про те, що для розвитку пізнавальних інтересів учнів важливо побудувати всю систему навчання безпосередньо наближеною до життя, вчити тому, до чого виявляється цікавість, починати з того, що є знайомим і, природно, викликає інтерес. Для забезпечення ефективного формування інтересів студентів до оволодіння екологічними знаннями слід враховувати комплекс шляхів і засобів, до яких ми відносимо: новизну змісту навчально-екологічного матеріалу; зв'язок екологічних знань з долями людей, що їх відкрили; використання у змісті навчальних дисциплін екологічного спрямування історичних фактів, подій; показ практичного застосування екологічних знань у зв'язку з життєвими планами та професійними орієнтаціями студентів; застосування сучасних засобів унаочнення екологічних проблем, що розглядаються на заняттях (телебачення, кіно, засоби мультимедіа, газет, відвідування фотовиставок екологічного змісту, екологічних фестивалів, краєзнавчих музеїв, природничо-заповідних об'єктів, релігійних установ, зоопарків тощо).

Використання сучасних особистісно-розвивальних дидактичних технологій навчання (проблемне навчання, евристичне навчання, технологія навчальної діяльності в парах тощо); створення позитивного мікроклімату в групі, опора на ситуації успіху, довіра до учнів; застосування системи методів і форм навчання, у якій репродуктивні, інформативні способи навчальної роботи поступово замінюються продуктивними, творчими методами та наближають учнів до майбутньої професійної діяльності через розв'язання складних екологічних проблем як в умовах імітаційного моделювання, так і під час виконання реальної професійної діяльності чи її елементів.

На думку багатьох сучасних науковців, у сучасній екологічній освіті наголос необхідно робити не на оцінюванні знань законів природного середовища, а на рівні екологічної вихованості, екологічної відповідальності учнів. Так, С.В. Шмалей головною метою й результатом сучасної екологічної освіти і виховання [11] називає формування екологічної компетентності учнів, яку дослідниця трактує як інтегральний особистісний розвиток школяра, що об'єднує нормативний, когнітивний, емоційно-мотиваційний та практичний компоненти й забезпечує здатність виокремлювати, розуміти, оцінювати сучасні екологічні процеси, спрямовані на забезпечення екологічної рівноваги та раціонального природокористування. Для цього необхідно проводити екологізацію навчально-виховного процесу всіма блоками навчальних планів, вводити нові нормативні і спеціалізовані екологічні курси, створювати профільні еколого-природничі освітні інституції різного рівня, поглиблене вивчення ряду предметів. Саме такий підхід сприятиме перетворенню декларативної екологічної свідомості на таку, що відповідатиме конкретному ставленню до навколишнього природного середовища, оскільки вплив моральних закликів, епізодичних інформацій є здебільшого тимчасовим. Екологічна освіта у професійно-технічних навчальних закладах має бути цілісною узгодженою системою процесів навчання, виховання й розвитку особистості на засадах екологізації, яка спрямо-

вана на формування морально-етичного ставлення до навколишнього середовища у процесі професійної самореалізації та у повсякденному житті.

Інноваційна діяльність у ПТНЗ, впровадження в навчально-виховний процес нетрадиційних технологій навчання вимагають науково-методичного забезпечення. Спрямованість науково-методичної роботи має визначатися сьогоденням та перспективами розвитку професійних навчальних закладів, які мають постійно обґрунтовано коригувати зміст, визначати форми та методи навчально-виховної діяльності, розробляти та випробовувати нове дидактичне забезпечення навчального процесу, нові прогресивні технології навчання [1-3]. Для успішного управління в умовах модернізації професійного навчання варто опиратися на специфіку цієї діяльності, яка висуває до людини наступні вимоги: компетентність, гідність і відповідальність; почуття нового й уміння ризикувати; чутливість і рухливість; високу працездатність; вміння грамотно працювати з інформацією. Спрямованню інноваційних педагогічних технологій на модернізацію професійної підготовки сприятимуть зміни структури управління ПТНЗ та змісту функціональних обов'язків заступників, створення в навчальному закладі оптимальних умов: мотиваційних, кадрових, матеріально-технічних, фінансових, науково-методичних, організаційних, інформаційних, нормативно-правових.

Незважаючи на поодинокі дослідження названих проблем, все ж не досить науково обґрунтованими залишаються основи формування екологічної компетентності майбутніх робітників у професійно-технічних навчальних закладах. Сучасний темп життя примушує вирішувати першочергово ці нагальні питання сьогодення.

Вже давно назріла необхідність формувати екологічну компетентність, позитивну мотивацію на здоровий спосіб життя у своїх учнів шляхом використання інноваційних технологій навчання в умовах стандартизації професійної освіти. Поняття компетентності містить набір знань, навичок і уявлень, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі. Необхідність пошуку методів формування екологічної компетентності випускників професійно-технічних навчальних закладів є невідкладним завданням для профтехосвітан.

Список використаних джерел

1. Виготский Л.С. Педагогическая психология. – М. : Педагогика-Пресс, 1996. – 635 с.
2. Гаврилюк О. О. Спрямовання освітніх інноваційних процесів на модернізацію професійного навчання// Педагог професійної школи [Текст]: Методичний посібник (за матеріалами Всеукраїнського на Спрямовання освітніх інноваційних процесів на модернізацію професійного навчання уково-методичного семінару «Інноваційні методики у професійній підготовці кваліфікованих робітників (21 вересня 2009 р.)» /За заг. ред. Т.М.Герлянд. – К. : ІПТО НАПН України, 2009. - Вип. 1. – С. 21-31.
3. Зверев И.Д. Экологическое образование и воспитание : узловые вопросы // Экологическое образование : концепции и технологии: Сб.научн.тр.- Волгоград: Перемена, 1996. – С.72-81.
4. Концепція екологічної освіти України / Затверджена рішенням Колегії Міністерства освіти і науки України (протокол № 13/6-19 від 20.12.2001 р.) – К. : УІДНСіР, 2002. – С.5-25.
5. Костецкая Г.А. Педагогические условия развития ценностных ориентаций учащихся в системе школьного экологического образования.: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. – С-Пб., 1999. – 19 с.
6. Лук'янова Л.Б. Теорія і практика екологічної освіти у професійно-технічних навчальних закладах : дис. ... доктора пед. Наук : 13.00.04 / Лук'янова Лариса Борисівна. – К., 2006. – 465 с.
7. Лузан П.Г. Активізація навчання студентів. – К. : Редакційно-вид. відділ Наукметодцентру агроосвіти, 1999. – 216 с.
8. Лях Т. Л. Використання інтерактивних методів у програмах з формування здорового способу життя / Т. Л. Лях, Т. В. Журавель // Основи громадського здоров'я: теорія і практика : навч.-метод. посіб. / [Т. П. Авельцева, Т. П. Басюк, О. В. Безпалько] ; за заг. ред. О. В. Безпалько. – Ужгород : ВАТ «Патент», 2008. – С. 152–216.

9. Оржеховська В.М. Здоровий спосіб життя : навч.-метод.посіб. / В.М. Оржеховська, О.О. Єжова. – Суми : Видавництво СумДПУ ім.А.С.Макаренка, 2010.- 188 с.
10. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
11. Шмалей С.В. Система екологічної освіти в загальноосвітній школі в процесі вивчення предметів природничо-наукового циклу : Монографія/ Херсонський держ.ун-т.- Херсон:2004.- 369 с.
12. Фенчак Л.М.Формування екологічної культури, як складова професійної підготовки студентів аграрних технікумів. // Науковий вісник Національного аграрного університету. – К., 2002. – Вип. 59. – С. 286-292.

Education, in the spirit of responsible attitude to the state of the environment, the health of others, for their own health, as the highest social values characterize modern society, which requires the achievement of a new quality of the final result of the educational sphere - the formation of environmental competence graduate student in vocational schools

Key words. *Environmental competence, in vocational schools, vocational education.*

УДК 519.23:37.012

Хом'юк І. В.

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ МАТЕМАТИЧНОЇ СТАТИСТИКИ В ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

У статті проаналізовано використання методів математичної статистики (критерію Пірсона, порівняння числових характеристик: статистичної середньої і дисперсії двох вибірок) у педагогічних дослідженнях. Наведено використання статистичного оцінювання результатів педагогічного експерименту, що дало можливість на основі одержання значущості відмінностей між досліджуваними параметрами прийняти рішення щодо ефективності запропонованих методик навчання.

Ключові слова: педагогічні дослідження, статистична середня, дисперсія, статистичний аналіз.

Зазвичай кожне проведене педагогічне дослідження в своїй заключній частині містить педагогічний експеримент, отримані результати якого потребують підтвердження вірогідності. Саме ефективність запропонованої методики, завдяки якій було отримано певні результати можна перевірити за допомогою методів математичної статистики. І тут виникає питання: «Які критерії математичної статистики використати для цього?» Для наочності і зручності числових показників можна побудувати гістограми і діаграми, проте відсотковий аналіз не завжди може відповісти на питання ефективності запропонованих методик. Кореляційний аналіз, критерій згоди Пірсона, який досить часто використовується в дисертаційних дослідженнях та інші методики оцінювання результатів педагогічного експерименту дають відповідь лише на наявність розбіжностей результатів параметрів, що досліджуються, але суттєвість відмінностей не визначають, на відміну від порівняння статистичної середньої і дисперсії двох вибірок.

Аналізуючи психолого-педагогічну літературу, ми встановили, що основні математично-статистичні поняття і формули в економічному аналізі досліджував Венецький І. Г.; використанням теорії ймовірностей та математичної статистики в педагогіці та психології присвячені

роботи Воловика П. І., Гласса Дж., Рудницької О. П.; непараметричні методи статистичної обробки в педагогічних дослідженнях знаходять висвітлення в працях Грабар М. І. та Краснянської К. А., Петрук В. А., Кашканова Г. Г. займаються ймовірно-статистичними моделями та статистичною оцінкою рішень.

Мета даної статті – проаналізувати використання методів математичної статистики в педагогічних дослідженнях.

В математичній статистиці розроблено велике число критеріїв, які призначені для перевірки статистичних гіпотез [1; 2; 3; 4]. О. Рудницька [6] вважає, що статистична характеристика проведеного педагогічного дослідження обов'язкова, оскільки крім неї немає інших засобів підтвердження вірогідності отриманих результатів.

Наведемо приклад використання критерію Пірсона в педагогічних дослідженнях. Для виявлення рівня сформованості професійно-мотиваційної складової професійної мобільності майбутніх інженерів в експериментальній та контрольній групах складемо шкалу для оцінки загального рівня: низький – $V \leq 3,89$; задовільний – $3,9 \leq V \leq 4,49$; достатній – $4,5 \leq V \leq 5,39$; високий – $5,4 \leq V \leq 6$ (табл.1).

Таблиця 1

Рівень сформованості професійно-мотиваційної складової професійної мобільності майбутніх інженерів (кількість студентів / %)

Групи	Кількість студентів	Рівень сформованості професійно-мотиваційної складової			
		високий	достатній	задовільний	низький
ЕГ	277	56 / 20,3	129 / 46,6	81 / 29,3	11 / 3,8
КГ	276	16 / 5,7	59 / 21,3	151 / 54,8	50 / 18,2

Перевіримо достовірність отриманих результатів, використовуючи критерій К. Пірсона. Висунута гіпотеза H_0 : відмінність результатів за рівнями сформованості професійно-мотиваційної складової в експериментальній та контрольній групах не суттєва.

Тоді альтернативна гіпотеза H_1 : відмінність результатів за рівнями сформованості професійно-мотиваційної складової в експериментальній та контрольній групах суттєва.

Для перевірки гіпотези H_0 підрахуємо значення критерію χ^2 за формулою:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^N \frac{(n_{e_i} - n_{k_i})^2}{n_{k_i}}, \quad (1)$$

де n_e, n_k – відносні частоти професійної мотивації відповідних груп.

Розраховуючи значення критерію за емпіричними даними, ми отримали:

$$\chi^2_{екс} = \frac{(0,203 - 0,057)^2}{0,057} + \frac{(0,466 - 0,213)^2}{0,213} + \frac{(0,293 - 0,548)^2}{0,548} + \frac{(0,038 - 0,182)^2}{0,182} \approx \approx 0,908.$$

Прийняття рішення. Оберемо рівень значущості $\alpha = 0,05$ (надійна ймовірність 95 %). Критичне значення критерію за ступенем вільності $k - r = 2$ ($k = 4$ – кількість інтервалів; $r = 2$ – кількість встановлених зв'язків) та рівнем значущості знаходимо за таблицями значень критерію [4] $\chi^2_{кр} = 0,103$. Отже, $\chi^2_{екс} > \chi^2_{кр}$. Відповідно до правил прийняття рішення нульова гіпотеза відхиляється на користь альтернативної. Але разом з тим, залишається відкритим питання: на скільки суттєво значущі отримані нами результати. Відповіді на це питання критерій Пірсона не дає.

Під час оцінювання управлінських рішень на виробництві, у медицині, педагогіці в основному застосовуються гіпотези про числові характеристики отриманих показників. Найбільш повно розроблена теорія перевірки гіпотез відносно числових характеристик нормального закону розподілу.

Розглянемо схему перевірки статистичної гіпотези.

1. На першому етапі формується матриця отриманих показників:

$$X = \begin{pmatrix} X_{11} & \dots & X_{1m} \\ \dots & \dots & \dots \\ X_{n1} & \dots & X_{nm} \end{pmatrix}, \quad j = \overline{1, m}. \quad (2)$$

2. Для кожного параметра X_j перевіряють гіпотезу про нормальність. Якщо параметр X_j має розподіл, відмінний від нормального, то він перетворюється в параметр V_j з нормальним законом розподілу. Перетворення здійснюється таким чином. Елементи j -го стовпця матриці (2) впорядковуються за зростанням: $X_1 \leq X_2 \leq \dots \leq X_n$, для статистичного ряду підраховуються частоти m_k , які відповідають значенням X_k , обчислюються накопичені частоти $M_k = M_{k-1} + m_k$, $k = \overline{2, l}$, $M_1 = m_1$ і значення функції розподілу $F(X_k) = \frac{M_k}{n}$. Значення Z_{kj} нормально розподіленої випадкової величини $Z_j = V_j - m_{vj}$ з нульовим математичним сподіванням і одиничною дисперсією, які відповідають значенням X_{kj} нормально розподіленої випадкової величини $Z_j = V_j - m_{vj}$ з нульовим математичним сподіванням і одиничною дисперсією, які відповідають значенням X_{kj} випадкової величини X_j з довільним законом розподілу, знаходять із співвідношення і одиничною дисперсією, які відповідають значенням X_{kj} випадкової величини X_j з довільним законом розподілу, знаходять із співвідношення:

$$F(X_{kj}) = P(X_j < X_{kj}) = P(Z_j < Z_{kj}) = F_0(Z_{kj}) = \frac{1}{\sqrt{2\pi}} \int_{-\infty}^{Z_{kj}} e^{-\frac{z^2}{2}} dz, \quad (3)$$

звідки Z_{kj} знаходять як функцію, обернену інтегралу ймовірностей:

$$Z_{kj} = F_0^{-1}(F(X_{kj})). \quad (4)$$

Рівняння (4) з заданою точністю розв'язується багатьма методами. Наближені значення Z_{kj} з різним ступенем точності знаходяться за відповідними формулами. Одна з них:

$$Z_{kj} = \sqrt{\sum_{i=1}^{\infty} a_i \left(-\ln \left(1 - 4 \left(F(X_k) - \frac{1}{2} \right) \right)^2 \right)^i}. \quad (5)$$

Відрізок ряду з першими чотирма членами забезпечує необхідну в розрахунках точність в інтервалі $0,03 < F(X_k) \leq 0,97$, коефіцієнти a_i дорівнюють: $a_1 = \frac{\pi}{2}$, $a_2 = 0,37068870 \cdot 10^{-1}$, $a_3 = 0,83209445 \cdot 10^{-3}$, $a_4 = -0,2323240 \cdot 10^{-3}$. При $0 \leq F(X_k) < 0,5$ використовується властивість функції, оберненої інтегралу ймовірностей, $Z(F(Z)) + Z(1 - F(Z)) = 0$, звідки

$$Z_{kj}(F(X_k)) = Z_{kj}(1 - F(X_k)). \quad (6)$$

Значення Z_{kj} , обчислені за формулою (5), можна використовувати і як початкові під час розв'язування рівняння (4). Оцінки математичного сподівання \bar{V}_j , дисперсії S_{vj} випадкової величини V_j з нормальним законом розподілу можна знайти, розв'язавши системи рівнянь:

$$\begin{cases} Z_{kj} = \frac{V_{kj} - \bar{V}_j}{S_{vj}}; \\ Z_{mj} = \frac{V_{mj} - \bar{V}_j}{S_{vj}}, \end{cases} \quad (7)$$

$$\text{де } V_{kj} = X_{kj}; \quad V_{mj} = X_{mj}; \quad k \neq m; \quad S_{vj} = \frac{X_{kj} - X_{mj}}{Z_{kj} - Z_{mj}}; \quad \bar{V}_j = X_{kj} - S_{vj} Z_{kj} \quad (8)$$

3. Формують гіпотезу H_0 і альтернативну гіпотезу H_1 . Якщо гіпотеза H_0 проста, наприклад $H_0: x = a$, то її завжди можна звести до вигляду $H_0: x - a = 0$.

4. Вибирають критерій K_n (критична статистика), який є деякою функцією від результатів спостережень, $K_n = K(X_1, \dots, X_n)$. Критерій K_n за умови справедливості гіпотези H_0 є випадковою

величиною з добре вивченим законом розподілу, який задається таблицею у вигляді наближених формул чи програм для використання комп'ютера. Критична статистика базується за принципом відношення з використанням теореми Неймана-Пірсона й є найбільш потужною.

5. Задаються рівнем значущості за таблицями критичних квантилів чи за наближеними формулами знаходять критичні квантили K_{1-a}, K_a . У випадках, коли гіпотеза H_0 пов'язана лише з односторонніми відхиленнями критерію K_n , тобто, коли нас цікавлять тільки «надто великі» чи «надто малі» значення критерію K_n , знаходять один з K_a чи K_{1-a} критичних квантилів.

6. За даними спостережень (X_1, \dots, X_n) обчислюють значення критерію K_n . Якщо це значення потрапляє в критичну область, то гіпотеза H_0 відхиляється на користь альтернативної гіпотези H_1 . Якщо значення K_n потрапляє в допустиму область, то гіпотеза H_0 може вважатись такою, що не суперечить дослідним даним.

За допомогою перевірки гіпотез в педагогіці, можуть розв'язуватись, задачі порівняння вибірових числових характеристик з відповідними заданими величинами; числових характеристик двох чи кількох вибірок між собою (перевірка гіпотези про належність цих вибірок одній сукупності).

Порівняння середніх двох вибірок.

Однією з основних задач оцінювання ефективності управлінських рішень, зокрема у педагогічних системах, є оцінювання вагомості зміни математичних сподівань досліджуваних параметрів, які відображають траєкторії центрів їх групування. У найпростішому випадку робиться порівняння середніх в двох вибірках, які відповідають двом видам управлінських рішень. Задача порівняння формулюється таким чином. Досліджуються випадкові величини X_1, X_2 , які мають нормальні розподіли $X_1 \in N(m_1, \sigma_1)$, $X_2 \in N(m_2, \sigma_2)$. За результатами дослідів отримані незалежні вибірки $(X_{11}, \dots, X_{1n_1})^T$, $(X_{21}, \dots, X_{2n_2})^T$. Для цих даних за формулами:

$$\bar{X} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n X_i, \quad (9)$$

$$S^2 = \frac{N}{N-1} (\bar{X}^2 - (\bar{X})^2), \quad (10)$$

де $\bar{X}^2 = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n X_i^2$, $i=1, n$, обчислені точкові оцінки $\bar{X}_1(n_1)$, $S_1(n_1)$ для першої вибірки й $\bar{X}_2(n_2)$, $S_2(n_2)$ – для другої. Потрібно перевірити гіпотезу про рівність математичних сподівань $m_1 = m_2$ випадкових величин X_1, X_2 проти альтернативи $m_1 \neq m_2$. Дана задача порівняння математичного сподівання з заданою величиною. Для цього розглянемо випадкову величину $Y = X_1 - X_2$. Вона дорівнює різниці двох незалежних випадкових величин, які мають нормальний розподіл, математичні сподівання m_1, m_2 і дисперсії σ_1^2, σ_2^2 ; $m_y = m_{x_1} - m_{x_2}$. За теоремою додавання числових характеристик незалежних випадкових величин маємо $m_y = m_{x_1} - m_{x_2}$; $\sigma_y^2 = \sigma_1^2 + \sigma_2^2$.

Оцінкою математичного сподівання випадкової величини Y є середня

$$\bar{Y} = \bar{X}_1 - \bar{X}_2 = \frac{1}{n_1} \sum_{i=1}^{n_1} X_{i1} - \frac{1}{n_2} \sum_{i=1}^{n_2} X_{i2}, \quad (11)$$

а оцінкою дисперсії цієї статистики є вибіркова дисперсія

$$S_y^2 = \left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right) \frac{1}{n_1 + n_2 - 2} ((n_1 - 1)S_1^2 + (n_2 - 1)S_2^2) \quad (12)$$

Отже, задача порівняння середніх двох вибірок може бути сформульована таким чином. Характеристика вихідних даних: $Y \in N(0, \sigma_y)$, $Y = X_1 - X_2$, $X_1(n) = (X_{11}, \dots, X_{1n_1})^T$; $X_2(n) = (X_{21}, \dots, X_{2n_2})^T$, відомі оцінки $\bar{X}_1, S_1^2, \bar{X}_2, S_2^2, \bar{Y} = \bar{X}_1 - \bar{X}_2$; $S_y^2 = \left(\frac{S_1^2}{n_1} + \frac{S_2^2}{n_2} \right) \frac{n_1 + n_2}{n_1 + n_2 - 2}$. Гіпотеза $H_0: m_y = 0$. Альтернативна гіпотеза $H_1: m_y \neq 0$. Рівень значущості α . Критерій (критична статистика):

$$t = \frac{|\bar{Y} - 0|}{S_y} = \frac{|\bar{X}_1 - \bar{X}_2|}{S_y}, \quad (13)$$

де $\bar{X}_1, \bar{X}_2, S_1, S_2$ визначаються за формулами (9), (10), а – – за (12).

Якщо дисперсії порівнюваних вибірок однакові $\sigma_1^2 = \sigma_2^2$ і $|t| \geq t_{\frac{\alpha}{2}(n_1+n_2-2)}$ (14), то нульова гіпотеза H_0 відхиляється на користь альтернативної, в іншому випадку H_0 узгоджується з дослідними даними.

Особливу обережність при відхиленні H_0 слід проявляти у випадку «надто великих» значень критерію $t(n_1 + n_2 - 2)$, які призводять до посилення нерівності (14). Причинами цього можуть бути як значимі розходження середніх, тобто невиконання гіпотези H_0 , так і значні розходження дисперсій досліджуваних вибірок. Тому при дослідженні причин неоднорідності розглядуваних вибірок виробничих даних необхідно ще й перевірити гіпотези про рівність дисперсій $H_0 : \sigma_1^2 = \sigma_2^2$ проти альтернативи $H_1 : \sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$. Якщо в процесі перевірки гіпотези H_0 про рівність середніх виявлена значна відмінність дисперсій, як критерій використовується статистика:

$$t = \frac{|\bar{X}_1 - \bar{X}_2|}{\sqrt{\frac{S_1^2}{n_1} + \frac{S_2^2}{n_2}}} \quad (15)$$

Значення критичної статистики $\tilde{t}_{\frac{\alpha}{2}}(v_1, v_2, c)$ подаються таблицею додатків у підручниках [2; 4]. Відомо, що статистика (15) має розподіл, який близький до t - розподілу Стьюдента з числом ступенів вільності

$$\tilde{v} = \frac{(S_1^2/n_1 + S_2^2/n_2)^2}{\frac{(S_1^2/n_1)^2}{n_1-1} + \frac{(S_2^2/n_2)^2}{n_2-1}} \quad (16)$$

Величина \tilde{v} знаходиться між найменшими з $(n_1 - 1)$ і $(n_2 - 1)$ і їх сумою $(n_1 + n_2 - 2)$. Отже, рішення про рівність середніх приймається в залежності від результатів перевірки гіпотези про рівність дисперсій в досліджуваних вибірках. При рівності дисперсій застосовується правило, яке базується на нерівності (14). Якщо дисперсії, що порівнюються, виявляються різними $\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$, то нульова гіпотеза $H_0 : m_1 = m_2$ відхиляється на користь альтернативної гіпотези $H_1 : m_1 \neq m_2$, якщо виконані нерівності

$$|\tilde{t}| > t_{\frac{\alpha}{2}}(\tilde{v}) \quad \text{чи} \quad |\tilde{t}| > \tilde{t}_{\frac{\alpha}{2}}(v_1, v_2, C) \quad (17)$$

Розглянемо для прикладу перевірку гіпотези про рівність математичних сподівань для рівнів сформованості професійно-мотиваційного компоненту професійної мобільності. За результатами випробувань отримана вибірка і обчислені точкові оцінки (табл. 2): математичного сподівання та середньої.

Таблиця 2

Вибірка та точкові оцінки для рівнів сформованості професійно-мотиваційного компоненту

Експериментальна група ЕГ (277)				
інтервали	(0; 389)	(3,9; 4,49)	(4,5; 5,39)	(5,4; 6)
X_i	1,945	4,195	4,945	5,7
P_i	0,038	0,293	0,466	0,203
\bar{X}_1	0,0739	1,229	2,304	1,157
S_1^2	0,139	3,658	6,108	5,275
Контрольна група ЕГ (276)				
X_i	1,945	4,195	4,945	5,7
P_i	0,182	0,548	0,213	0,057
\bar{X}_2	0,354	2,298	1,053	0,3249
S_2^2	0,565	4,378	4,114	1,7464

а) низький рівень:

$$\bar{Y} = \bar{X}_1 - \bar{X}_2 = 0,0739 - 0,354 = -0,2801.$$

$$S_y^2 = \left(\frac{1}{276} + \frac{1}{277}\right) \frac{1}{276+277-2} ((277-1)0,139 + (276-1)0,565) \approx 0,0025.$$

$$\text{Обчислюємо критерій Стьюдента: } t = \frac{|-0,2801|}{\sqrt{0,0025}} \approx 5,59.$$

Для заданого рівня значущості $\alpha = 0,05$ і числа ступенів вільності $\nu = n_1 + n_2 - 2 = 277 + 276 - 2 = 551$ за таблицею квантилів розподілу Стьюдента знаходимо $t_{0,025;551} = t_{кр} = 1,96$. Оскільки $t = 5,59 > 1,96$, то гіпотезу H_0 слід відхилити і прийняти її альтернативну $H_1: m_1 \neq m_2$. Це означає, що різниця в середніх на користь вдосконаленої системи є статистично значущою. Достатній, задовільний та високий рівні досліджуємо аналогічно.

Перевірка гіпотез відносно дисперсій двох вибірок. Дисперсія характеризує стабільність довільного процесу, тому будь-які управлінські рішення спрямовані на її зменшення. Тому перевірка гіпотези про значущість зміни дисперсії - важлива задача, яка формулюється таким чином: є дві нормально розподілені випадкові величини $X_j \in N(m_j, \sigma_j)$, $j = 1, 2$, для яких відомі вибіркові дисперсії $S_1^2 \neq S_2^2$ і об'єми вибірок n_1, n_2 . Потрібно прийняти рішення про значущість відмінностей між дисперсіями σ_1^2 і σ_2^2 . Це рішення може бути прийнятим за результатами перевірки нульової гіпотези $H_0: \sigma_1^2 = \sigma_2^2$ проти альтернативи $H_1: \sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$. Гіпотеза H_0 перевіряється за схемою. Характеристика вихідних даних: $X_j \in N(m_j, \sigma_j)$, $j = 1, 2$, відомі вибіркові дисперсії σ_j^2 , об'єми вибірок n_j .

Гіпотеза $H_0: \sigma_1^2 = \sigma_2^2$

Альтернативна гіпотеза $H_1: \sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$

Рівень значущості α .

Критерій (критична статистика): $F = \frac{S_A^2}{S_B^2}$, де S_A^2, S_B^2 - відповідно, більша та менша з порівнюваних дисперсій S_j^2 .

Ця статистика має F -розподіл Фішера із щільністю:

$$(18) \quad P(F) = \begin{cases} \frac{\Gamma\left(\frac{V_A + V_B}{2}\right) \left(\frac{V_A}{V_B}\right)^{\frac{V_A}{2}} F^{\frac{V_A-1}{2}}}{\Gamma\left(\frac{V_A}{2}\right) \Gamma\left(\frac{V_B}{2}\right) \left(1 + \frac{V_A}{V_B} F\right)^{\frac{V_A+V_B}{2}}}, & \text{якщо } F \geq 0 \\ 0, & \text{якщо } F < 0 \end{cases}, \quad (18)$$

де $V_A = n_A - 1$ - число ступенів чисельника; $V_B = n_B - 1$ - число ступенів знаменника.

Якщо $F_{(V_A, V_B), 1-\frac{\alpha}{2}} \leq F \leq F_{(V_A, V_B), \frac{\alpha}{2}}$ (19), то гіпотеза H_0 про рівність дисперсій не відхиляється, в протилежному випадку - відхиляється. Критерій F (18) є найбільш потужним. Під час реалізації алгоритму перевірки гіпотези H_0 за допомогою комп'ютера для розрахунку критичної статистики $F_{V_A, V_B, \frac{\alpha}{2}}$ можна використати наближену формулу:

$$F_{(V_A, V_B), \frac{\alpha}{2}} \approx e^{2W} \quad (20), \text{ де } W = \frac{Z_p (h + \lambda)^{\frac{1}{2}}}{n} - \left(\frac{1}{2b-1} - \frac{1}{2a-1}\right) \left(\lambda + \frac{5}{6} - \frac{2}{3h}\right);$$

$$h = 2 \left(\frac{1}{2a-1} - \frac{1}{2b-1}\right); \quad \lambda = \frac{Z_p^2 - 3}{6}; \quad b = \frac{V_A}{2}; \quad a = \frac{V_B}{2}.$$

Z_p визначається за формулою (13) при $P = 1 - \frac{\alpha}{2} = F(X_k)$ для двосторонньої, $P = 1 - \alpha = F(X_k)$ - для односторонньої довірчої області. У таблицях звичайно наводяться значення $F_{(V_A, V_B), \frac{\alpha}{2}}$. Друга межа критичної області визначається співвідношенням

$F_{(v_A, v_B), 1-\frac{\alpha}{2}} = \left(F_{(v_A, v_B), \frac{\alpha}{2}} \right)^{-1}$ і використовується при знаходженні надійних меж середньоквадратичного відхилення.

Перевіримо гіпотезу про рівність дисперсій у двох порівнювальних вибірках для професійно-мотиваційного компоненту базового рівня професійної мобільності та визначимо значущість відмінностей. Незначну відмінність позначимо – 0, значну – 1.

а) низький рівень: обчислимо спостережувальне значення F – критерію:

$$F = \frac{S_A^2}{S_B^2} = \frac{0,565}{0,139} \approx 4,064.$$

У даному випадку критична область є одностороння, тому критичний квантиль знаходимо для рівня значущості $\alpha = 0,05$ і числа ступенів вільності

$v_1 = n_1 - 1 = 277 - 1 = 276$, $v_2 = n_2 - 1 = 276 - 1 = 275$ з таблиці квантилів розподілу Фішера $F_{(276, 275, 0,05)} = 1$. Оскільки $F = 4,064 > 1$, то є підстави відхилити нульову гіпотезу і прийняти альтернативну $H_1: \sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$. Розбіжність між дисперсіями $S_A^2 - S_B^2 = 0,565 - 0,139 = 0,426$ є статистично значущою й дає підстави прийняти рішення про те, що запропонована система суттєво впливає на сформованість професійно-мотиваційного компоненту базового рівня професійної мобільності майбутніх інженерів.

Таблиця 3

Результати порівняння сформованості професійно-мотиваційного компоненту базового рівня професійної мобільності студентів молодших курсів

Рівні	Група ЕГ		Група КГ		$ \bar{X}_1 - \bar{X}_2 $	S_y^2	$\frac{\bar{X}_1}{\bar{X}_2}$	$\frac{S_A^2}{S_B^2}$	S_1^2	S_2^2
	\bar{X}_1	S_1^2	\bar{X}_2	S_2^2						
Професійно-мотиваційного компоненту										
IV (високий)	0,157	5,275	0,325	1,746	0,8321	0,02516	1	3,021	1	1
III (достатній)	2,304	6,108	1,053	4,114	1,251	0,0366	1	1,484	1	1
II (задовільний)	1,229	3,658	2,298	4,378	1,069	0,02877	1	1,196	1	1
I (низький)	0,074	0,139	0,354	0,565	0,2801	0,00252	1	4,064	1	1

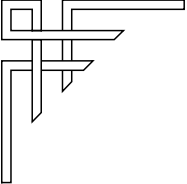
Аналізуючи отримані результати, бачимо, що за всіма параметрами відмінність є суттєва. Відмінність між значеннями в експериментальній групі формуючого (ЕГ) і контрольній групі (КГ) експерименту свідчать про те, запропонована система суттєво впливає на сформованість професійно-мотиваційного компоненту базового рівня професійної мобільності майбутніх інженерів.

Список використаних джерел

1. Венецкий И. Г. Основные математическо-статистические понятия и формулы в экономическом анализе / И. Г. Венецкий, В. И. Венецкая. – М. : Статистика. – 1974. – 277 с.
2. Вентцель Е. С. Теория вероятностей / Е. С. Вентцель. – М. : Наука, 1964. – 463 с.
3. Гласс Дж. Статистические методы в педагогике и психологии / Дж. Гласс, Дж. Стенли. – М. : Прогресс, 1976. – 490 с.
4. Гмурман В. Е. Теория вероятностей и математическая статистика / В. Е. Гмурман. – М. : Высшая школа, 1977. – 479 с.
5. Петрук В. А. Ймовірно-статистичні моделі та статистична оцінка рішень / В. А. Петрук, Г. Г. Кашканова // Навч. посіб. – Вінниця: ВДТУ, 2000. – 147 с.
6. Рудницька О. П. Основи педагогічних досліджень / О. П. Рудницька. – К. : Експрес, 1998 – 143 с.

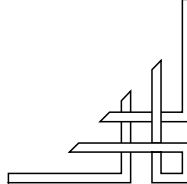
The article analyzes the methods of mathematical statistics (Pearson's test, comparison of numerical characteristics: statistical mean and variance of the two samples) in pedagogical research. Given the use of a statistical evaluation of the results of the experiments, made it possible for the basis of the significant differences between the studied parameters to decide on the effectiveness of the proposed methods of training.

Key words: pedagogical research, the statistical average, variance, statistical analysis.



РОЗДІЛ 4

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН



УДК 373.5.016:78:008]:027.8

Аліксійчук О. С.

ЗНАЧЕННЯ ШКІЛЬНОЇ БІБЛІОТЕКИ (МЕДІАТЕКИ) У ПРОЦЕСІ ОПАНУВАННЯ УЧНЯМИ 9-11 КЛАСІВ КУРСУ «ХУДОЖНЯ КУЛЬТУРА»

Стаття присвячена проблемі впровадження інноваційних педагогічних технологій на уроках світової художньої культури. Описано значення активного використання читального залу (медіатеки) у процесі опанування старшокласниками даного курсу. Розглянуто принципи самоосвіти, який сприяє розвитку навичок навчально-виховної роботи на основі комплексного засвоєння предметів гуманітарного циклу а також розширенню світогляду учнів.

Ключові слова: навчальний процес, самоосвіта, активізація педагогічного процесу, світова художня культура, бібліотека, медіатека, учні старших класів.

З кожним роком шкільні навчальні програми поновлюються та ускладнюються. Курс “Світова художня культура” був уведений в шкільну програму у якості обов’язкового лише з 2009-2010 н.р., але протягом тривалого часу він викладався як факультативний, що дало змогу науковцям та педагогам накопичити об’ємний навчально-методичний матеріал. З метою формування у старшокласників цілісної картини світу, уявлення про взаємозв’язок і взаємозалежність мистецьких і культурних явищ у 80-90-х рр. з’явилися різні вітчизняні та зарубіжні авторські програми (В.Біблер, Л. Ващенко, З.Гельман, Л.Кондрацька, Л.Левчук, Л.Масол, Н.Миропольська, О.Оніщенко, Л.Предтеченська, З.Шевченко, О. Щолокова, та ін.), розроблені для учнів ліцеїв, гімназій, спеціалізованих класів гуманітарно-естетичного профілю. Провідні українські й російські науковці приділяють увагу розробкам в галузі світової художньої культури вже досить давно. Це пов’язане з тим, що саме в старшому шкільному віці виникає потреба естетичного й морального осмислення навколишньої дійсності. Інтенсивного характеру набувають пошуки власної програми життя, завдяки сприйманню творів мистецтва відбувається кореляція між інтелектуально-пізнавальною та емоційно-чуттєвою сферами (Л.Божович, І.Кон та ін).

У зв’язку з цим підвищується роль і значення шкільних бібліотек. Вони стають центрами інформаційної підтримки і розвитку інтелектуального потенціалу учнів, а їх співробітники – партнерами учителів у вирішенні цього важливого педагогічного завдання.

Сучасні шкільні бібліотеки відкривають старшокласникам широкі можливості для різноманітних видів активної діяльності крім роботи з друкованими джерелами інформації учням пропонуються відеофільми, диски з музичними записами, доступ до ресурсів Інтернету тощо. Школи активно починають оснащуватись медіатеками, які є інформаційним центром для вчителів і учнів школи. Читальний зал шкільної бібліотеки розширює свої функції від звичайного місця збереження та видачі книг до середовища ефективної роботи з інформацією на різних носіях.

У науковій літературі висвітлено різноаспектні проблеми взаємодії людини з комп’ютерними технологіями на рівні «нової свідомості», «нового мислення», «нових партнер-

ських стосунків» (А. Берг, В. Винокуров, К. Зуєв, М. Сенченко, Ф. Рібаков, Е. Семенюк, Г. Смолян, А. Урсул та ін.); реалізації специфічних функцій комп'ютера в процесі навчання з застосуванням програмних педагогічних засобів (О. Гончаров, Ю. Кузнецов, Є. Маргуліс, І. Мархель, В. Монахов, Й. Ривкінд, Є. Рябчинська та ін.).

Проблемою формування у старшокласників цілісної картини світу, уявлення про взаємозв'язок і взаємозалежність мистецьких і культурних явищ на уроках світової художньої культури займалися ряд вітчизняних та зарубіжних вчених: В.Біблер, Л. Ващенко, З.Гельман, Л.Кондрацька, Л.Левчук, Л.Масол, Н.Миропольська, О.Оніщенко, Л.Предтеченська, З.Шевченко, О. Щолокова, та ін.

Проблема використання комп'ютерних технологій у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи недостатньо вирішена навіть на теоретичному рівні, а це, у свою чергу, негативно позначається також на вирішенні практичних завдань використання комп'ютера безпосередньо у навчанні.

Мети статті – розглянути педагогічні умови застосування уроків у сучасному читальному залі (медіатеці) у процесі опанування курсу світової художньої культури у загальноосвітній школі, обґрунтувати доцільність використання принципу самоосвіти в процесі вирішення художньо-освітніх і загальновиховних завдань.

Комп'ютер сьогодні стає незамінним помічником вчителя та учня в опануванні інформаційними потоками, допомагає моделювати та ілюструвати процеси, явища, об'єкти та події. Навчити дитину, яка потрапляє у «електронне середовище», орієнтуватись у ньому, набувати навички адекватного сприймання, переробки і аналізу інформації, яку отримуємо з різних джерел, критично її переосмислювати та опрацьовувати і є однією з важливих завдань сучасної школи. У розв'язанні цього завдання вагому роль відіграють шкільні медіатеки.

У бібліотечній енциклопедії «медіатека» визначається як сучасна назва публічних бібліотек, фонди яких містять різноманітні типи інформаційних джерел: друковані, електронні, мультимедійні, а також мають обладнання, необхідне для їх зберігання та відтворення (відеокамера, магнітофон, відеомагнітофон, мультимедійні проектори тощо) і доступ до них через комп'ютерну мережу, включаючи Інтернет [5].

Термін «медіатека» почав використовуватись у Франції (в кінці ХХ ст.). Він передбачає створення інтегрованого культурного простору, в якому використовуються різні засоби комунікації. В освітніх закладах медіатека є структурним підрозділом або облаштовується на базі читального залу бібліотеки чи комп'ютерного класу. Фонд медіатеки залежить від рівня матеріально-технічної бази школи та від компетентності співробітників, які є посередниками між фондом та користувачами. Бібліотека і медіатека співвідносяться як частина та ціле.

Вчителі світової художньої культури можуть використовувати на уроках ті відео-, аудіо- та мультимедійні видання, які зберігаються та регулярно поповнюються у шкільному медіафонді. У читальному залі медіатеки обов'язково повинна бути комп'ютерна зона (з виходом в Інтернет), сканер, мультимедійний проектор, телевізор, відеомагнітофон, ксерокс, музичний центр тощо. Бібліотека повинна постійно інформувати педагогічний склад та учнів про нові надходження медіаресурсів (інформаційний бюлетень, буклети).

Однією з нових форм роботи бібліотеки на допомогу навчальному процесу є організація медіавиставок. Така форма виставки користується великим успіхом серед читачів. Школярі мають можливість не тільки читати книги, періодику, але і отримувати доступ до CD та DVD-дисків; можуть прослуховувати та переглядати відеозаписи, використовуючи це для підбору інформації до написання доповідей, рефератів, для підготовки до уроків, проектів, диспутів, семінарів тощо.

Завдання уроку в читальному залі (медіатеці):

- навчити учнів самостійно підбирати та опрацьовувати матеріали, формувати у них стійку мотивацію, спрямовану на усвідомлений підхід до навчання і самоосвіти;

- виховувати творчого читача, стимулювати і активізувати в учнів стійкий інтерес до опрацювання матеріалів з художньої культури;
- заохочувати до роботи з друкованими джерелами інформації підрастаюче покоління;
- формувати у читачів ставлення до книги, як до джерела досвіду людства;
- ставлення до бібліотеки (медіатеки) як до інформаційно-освітнього та виховного духовно-культурного центру.

На сьогоднішній день традиційна подача матеріалу такого складного комплексного інтегрованого курсу як «Художня культура» неможлива без занурення в атмосферу нових комп'ютерних інформаційних технологій. Відбувається інтеграція курсів інформатики, медіакультури та світової художньої культури для оволодіння мовою різних засобів інформації та технологій їх використання. Такий підхід (медіаосвіта) дає можливість самостійної пошукової діяльності та активного включення творчих здібностей учнів. Основним завданням медіаосвіти є підготовка підрастаючого покоління до життя у сучасних інформаційних умовах, до сприймання різноманітної інформації, її розуміння, усвідомлення наслідків її впливу на психіку. Можна визначити переваги використання Інтернету в освітньому процесі: займає невеликий проміжок часу (звичайно, при умові, що швидкість подачі інформації буде високою); розвиває вміння працювати з варіативною інформацією; сприяє розвитку вміння порівнювати, співставляти, обирати; розвиває пізнавальний інтерес до предмета [6].

Безпосередньо у ході освітнього процесу в рамках традиційної системи викладання предмету «Художня культура» джерела інформації із Інтернету можна умовно розподілити на три частини:

1. Інформаційні ресурси, які використовуються в якості форми уроку (інтернет-урок).
2. Інформаційні ресурси, які використовуються для підготовки до уроку.
3. Інформаційні ресурси, які можна використовувати у позаурочній діяльності.

Інформаційні ресурси, які використовуються в якості форми уроку (інтернет-урок).
До інформаційних ресурсів, які можна використовувати в якості форми уроку, в першу чергу можна віднести сайти, де інформація розміщується на одній web-сторінці, швидкість збільшення фотографій і зображень висока, а завантаження сторінок не займає багато часу.

Тож, ресурси мережі Інтернет можуть бути використані в якості:

1. *Музею.* Можна зробити віртуальні екскурсії по світових музеях (сайт <http://www.museum.ru/>). Щоб відвідати музеї України, які мають свої сторінки в Інтернеті, можна скористатися ресурсами порталу «Антикварний салон» (<http://www.antiq.com.ua/museum/ukraine.htm>). Ще одне посилання <http://hutsul.museum/> – «Національний музей народного мистецтва Гуцульщини та Покуття ім.Й.Кобринського».

2. *Підручника.* В Інтернеті завжди можна знайти електронні версії підручників з художньої культури як україномовних, так і інших видань. Наприклад, на «Освітньому порталі» (<http://www.osvita.org.ua/school/books/>). Крім того, завжди можна скласти список сайтів з певної теми, якими учні можуть скористатися на уроках.

3. *Словника, енциклопедії, довідника.* Роботу з новими термінами, поняттями, іменами теж можна організувати через Інтернет. Це сприяє полегшенню сприймання нового слова, його запам'ятовування.

З цією метою можна використати Вікіпедію (<http://ru.wikipedia.org/wiki/> Вікіпедія (російськомовна), або <http://uk.wikipedia.org/wiki/> Головна сторінка (україномовна). Доречно скористатися, наприклад, спеціалізованими сайтами, такими як «Міфологічна енциклопедія» (<http://mythology.narod.ru/>), включивши інформацію з неї в урок. Інформація на цьому сайті представлена лаконічно, стисло. Але її достатньо, щоб розкрити мету, яку вчитель ставить перед собою. Цю інформацію можна використовувати безпосе-

редньо на уроках при першому знайомстві з міфологією, а потім на узагальнюючих уроках. Наприклад, після свого вступного слова про загальні риси єгипетської міфології, вчитель може організувати роботу з відповідним розділом на сайті. Тут учень може самостійно ознайомитися з основними давньоєгипетськими богами, щоб самостійно підготувати доповідь та виступити з відповідним усним повідомленням. Така учнівська робота може бути як груповою, так і індивідуальною. При груповій роботі учні можуть опрацювати не один, а декілька розділів сайту.

Використовуючи подібні сайти, можна організувати уроки в нетрадиційній формі – уроки-подорожі, уроки-екскурсії, уроки-дослідження тощо. Більшість подібних сайтів мають свої пошукові системи. Це полегшує пошук необхідної інформації. Наприклад, на сайті «Міфологічна енциклопедія» достатньо ввести слово для пошуку на головній сторінці.

Наведемо приклади ресурсів, які можна використовувати на уроках:

Сайт <http://hisvostok.ru/> – «Мистецтво країн Сходу».

Сайт <http://nesusvet.narod.ru/ico/> – «Ікони. Іконографія».

Сайт <http://mify.org/> – «Міфи Стародавньої Греції».

Сайт <http://vm.kemsu.ru/rus/palaeolith/cavepaint.html> – «Первісне мистецтво. Віртуальний музей».

Сайт <http://virtualeuropa.narod.ru> – «Віртуальна Європа».

Сайт <http://lucl.lucl.kiev.ua/start/kraini.html> – «Країни Світу».

Сайт <http://www.sacralart.com.ua/> – «Сакральне мистецтво Галичини».

Інформаційні ресурси, які використовуються для підготовки до уроку. У цей розділ можна віднести ті ресурси, які можуть бути використані під час підготовки до уроку:

- сайти, що містять об'ємні тексти і це вимагає аналізу і обробки інформації, подачі її частинами; сайти з невисокою швидкістю завантаження матеріалів;
- сайти, які містять методичні розробки, обмін досвідом, теоретичне обґрунтування використання тих чи інших методів, прийомів та форм роботи;
- сайти музеїв.

Як приклад, можна навести сайт «Мистецтво» (<http://www.art.ioso.ru/index.php>). На цьому сайті є кілька тематичних розділів «Форуми», «Освітні ресурси», «Конференції і семінари», «Банк методичних розробок», «Віртуальна галерея» і «Театр моди». На головній сторінці розміщені новини сайту.

Розглянемо деякі із розділів:

1. «Освітні ресурси».

Цей розділ містить перелік демонстраційних засобів навчання, слайд-комплекти, відео-записи, комп'ютерні засоби навчання, методичну літературу і перелік інтернет-ресурсів з коментарями, що можна знайти на цих сайтах.

2. «Банк методичних розробок».

У розділі можна знайти авторські методичні розробки учасників проекту за останні декілька років. Причому роботи не лише вчителів, але й творчі роботи учнів.

3. У «Віртуальній галереї» можна знайти «Єгипетські таємниці», «Грецькі пасторалі», «Перлину Сходу» та ін.

Додаткові ресурси для організації уроку:

Сайт <http://lgarmash.narod.ru/> – «Художня культура для 9, 10 та 11 класів українських загальноосвітніх закладів».

Сайт <http://www.art.rin.ru/> – «Образотворче мистецтво і фотографія».

Сайт <http://www.hermitagemuseum.org/> – «Ермітаж».

Сайт <http://www.artyx.ru/> – «Історія мистецтв».

Сайт <http://www.artofukraine.com/> – «Art of Ukraine».

Сайт http://library.vspu.edu.ua/html/posilan_disciplini.html – каталог посилань на ресурси Інтернет «Навчальні дисципліни» (посилання на дисципліну «Мистецтво»).

Сайт http://bestmethodist.ucoz.ru/load/khudozhestvennaja_kultura/21 – розділ «Художня культура» на сайті методиста Газімагомедової Оксани (м. Харцизск)

Інформаційні ресурси, які використовуються у позаурочній діяльності. Позаурочна діяльність включає в себе науково-дослідницьку роботу, участь в олімпіадах, телекомунікаційних проектах. В організації дослідницької роботи у процесі підготовки до проектів інтернет-ресурси можуть бути використані в якості джерела інформації, способу спілкування з партнерами проектів.

Дистанційні олімпіади, інтернет-олімпіади, телекомунікаційні проекти, науково-дослідницька діяльність з використанням ресурсів Інтернету в свою чергу створює всі умови для самоосвіти, розширення світогляду, розвитку глобального мислення.

Приклади інтернет-олімпіад:

http://bestmethodist.ucoz.ru/load/khudozhestvennaja_kultura/materialy_k_urokam/zadaniya_internet_olimpiady_2011/22-1-0-249 – тут можна завантажити приклади завдань для інтернет-олімпіади для учнів 9-10 класів з предмету «Художня культура» 2011 року.

http://artolymp2010.narod.ru/zadanie_mxk1.html – приклад дистанційної олімпіади із завданнями різних турів з предметів мистецтва.

Таким чином, активне залучення старшокласників до роботи у читальному залі (медіатеці), впровадження в шкільну практику уроків у читальному залі (медіатеці) робить процес навчання і викладання більш цікавим, якісним, результативним, впливає на розвиток емоційної сфери учнів. Це сприяє формуванню уяви, фантазії, образного мислення старшокласників. Поєднання дидактичних функцій комп'ютера з традиційними засобами навчання, збагачення і наповнення навчального процесу новими формами роботи, створення інноваційних методик викладання світової художньої культури у старших класах сприяє більш ефективному засвоєнню знань та їх реалізації в творчій діяльності старшокласників.

Список використаних джерел

1. Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті// Освіта України. – 2001. – №1. – С. 22-25.
2. Обрізан К.М. Програмні засоби навчального призначення // Інформатизації середньої освіти програмні засоби, технології досвід, перспективи / За ред. В.М.Мадзігона, Ю.О.Дорошенко. – К. : Педагогічна думка, 2003. – С. 156-165.
3. Основи нових інформаційних технологій навчання: Посібник для вчителів / Авт. кол. за ред. Ю.І.Машбиця. – К. : ІЗМН, 1997. – 152с.
4. Пометун О.І. та ін. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібник / О.І.Пометун, Л.В.Пироженко / За ред. О.І. Пометун – К. : А.С.К., 2004. – 192 с.
5. Столяров Ю. Н. Что такое медиатека и как она воюет со школьной библиотекой / Ю. Н. Столяров – М.: Школьная библиотека, 2006. – 125 с.
6. Шлыкова О. В. Культура мультимедиа: Учебное пособие для студентов – М. : ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 224 с.

The article is sanctified to the problem of introduction of innovative pedagogical technologies on the lessons of world artistic culture. The value of reading-room (mediafolders) is described in the process of capture of this course senior pupils. Principle of self-education, which assists to development of skills of educational-educator work on the basis of the complex mastering of the articles of humanitarian cycle and also expansion of world view of students, is considered.

Key words: educational process, self-education, activation of pedagogical process, world artistic culture, library, mediafolder, students of higher forms.

УДК 373.5.016:78:004

Волошина Л. Г.

ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ІНФОРМАТИЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ МУЗИЧНОГО ПРОФІЛЮ НАВЧАННЯ

Стаття присвячена дослідженню особливостей формування системи інформатичних компетентностей учнів старшої школи музичного профілю навчання, визначенню компонентів, що складають систему інформатичних компетентностей учнів старшої школи в класах музичного профілю навчання. Визначено особливості методики формування системи інформатичних компетентностей учнів старшої школи музичного профілю навчання.

Ключові слова: інформатика, система інформатичних компетентностей, класи музичного профілю навчання.

Щоб бути успішним у сучасному житті, випускнику школи потрібно вміти шукати потрібні відомості, організовувати, опрацьовувати, аналізувати й оцінювати їх, а також створювати й передавати дані відповідно до своїх потреб. Такі вміння забезпечують успішне навчання протягом усього життя, зокрема й за допомогою освітніх послуг мережі Інтернет, дають змогу підготуватися до обраної професійної діяльності, жити й працювати в інформаційному суспільстві.

Метою проведення даного дослідження є виявлення специфіки формування системи інформатичних компетентностей учнів старшої школи музичного профілю навчання.

Різномічним аспектам дослідження даної теми присвячені розробки таких науковців, як Жалдак М.І. [4; 5], Морзе Н.В. [4; 10], Кузьмінська О.Г. [4], Баловсяк Головань М. [2], Майборода З.Г. [9], Оніпко В.В. [11] та ін.

Ефективне використання засобів на основі сучасних інформаційно-комунікаційних технологій сучасні дослідники пов'язують із формуванням системи інформатичних компетентностей усіх учасників освітнього процесу [10, с. 3]. Для того щоб визначити поняття «системи інформатичних компетентностей», необхідно дослідити дефініції поняття «інформатична компетентність». В процесі дослідження теоретичних матеріалів ми віднайшли декілька визначень інформатичної компетентності в науковому доробку вчених.

За визначенням Головань М., **інформатична компетентність** – це інтегративне утворення особистості, яке інтегрує знання (про основні методи інформатики та інформаційних технологій), уміння (використовувати наявні знання для розв'язання прикладних задач), навички (використання комп'ютера та технологій зв'язку), здатності (подавати повідомлення та дані у зрозумілій для всіх формі) і виявляється у прагненні, здатності і готовності до ефективного застосування сучасних засобів інформаційних і комп'ютерних технологій для розв'язування завдань у професійній діяльності і повсякденному житті [10, с. 3]. Формування інформатичних компетентностей передбачає розвиток універсальних навичок критичного мислення, зокрема вміння спостерігати й робити логічні висновки, використовувати інформаційні моделі, аналізувати ситуацію, розуміти загальний і прихований зміст повідомлення.

Петухова Л.Є. визначає **інформатичну компетентність** як «системний обсяг знань, умінь та навичок набуття, перетворення, передачі та використання інформації у різних галузях людської діяльності для якісного виконання професійних функцій» [13, с. 5].

Спірін О.М. розуміє під **інформатичною компетентністю** «підтверджену здатність особистості задовольнити власні індивідуальні потреби і суспільні вимоги щодо формування професійно-спеціалізованих компетентностей людини в галузі інформатики» [16].

І. Зимня [3], С. Тришина [18], А. Хуторської [19] вважають, що **інформатична компетентність** – «це інтегративна якість особистості, що є результатом відображення процесів пошуку, відбору, засвоєння, переробки, трансформації і генерування інформації в особливий вид предметно-специфічних знань, які дозволяють виробляти, приймати, прогнозувати і реалізовувати оптимальні рішення в різних сферах діяльності».

Результати аналізу визначення поняття **інформатична компетентність** в психолого-педагогічній літературі свідчать, що система інформатичних компетентностей – це інтегративне утворення, що має певну структуру [14].

На основі вищезазначених дефініцій поняття «інформатичної компетентності», ми можемо визначити, що представляє собою **система інформатичних компетентностей**. В науковій літературі ми знайшли ряд визначень системи інформатичних компетентностей.

Так, С.М. Яшанов зазначає, що **система інформатичних компетентностей** – це інтегративне утворення особистості, в якому інтегруються **знання** про основні методи інформатики та інформаційні технології, **уміння** використовувати наявні знання для розв'язування прикладних задач, **навички** використання комп'ютера і технологій зв'язку, здатності подавати повідомлення і дані в зрозумілій для адресата формі і виявляється у прагненні, здатності і готовності до ефективного застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій для розв'язування завдань у професійній діяльності і повсякденному житті, усвідомлюючи при цьому значущість предмета і результату діяльності [20]. Таким чином, система інформатичних компетентностей включає в себе «комп'ютерні компетентності» (знання особливостей роботи та досвід роботи з комп'ютерною технікою), «технологічні компетентності» (знання правил використання конкретних програмних засобів в процесі професійної діяльності), «комунікаційні компетентності» (володіння знаннями, уміннями й навичками пошуку, добору, зберігання, відтворення, подання, передавання та інтеграції різноманітних відомостей і матеріалів із застосуванням комп'ютера). З іншого боку, система інформатичних компетентностей включає мотиваційний (відображає ставлення особистості до інформаційної діяльності, виражене в цільових установках), когнітивний (включає знання теоретичного (декларативного) і технологічного (процедурного) характеру), діяльнісний (включає досвід пізнавальної діяльності, зафіксований у формі його результатів), ціннісно-рефлексивний (включає сукупність особисто значущих і цінних прагнень, ідеалів, переконань, поглядів, ставлень до результатів і предмета діяльності у сфері інформаційних процесів і відношень), емоційно-вольовий (включає здатність розуміти власний емоційний стан в ситуації пошуку та опрацювання потрібних даних; здатність достойно переживати відсутність результату, технічні та інші неочікувані ситуації у процесі роботи в інформаційному середовищі) компонентів [20, с. 4].

Жалдак М.І., Рамський Ю.С., Рафальська М.В. під **системою інформатичних компетентностей** розуміють соціально-значущі компетентності, яких має набути кожен громадянин інформаційного суспільства [5]. Ці компетентності є основним компонентом інформатичної культури, яка, у свою чергу, є частиною загальної культури людини. Згідно з цими науковцями, система інформатичних компетентностей включає такі компоненти: комп'ютерну грамотність; здатність орієнтуватися в інформаційному просторі; здійснення пошуку різноманітних відомостей у енциклопедіях, книгах, журналах, в мережі Internet, з використанням засобів сучасних інформаційно-комунікативних технологій, їх опрацювання, систематизацію, зберігання, подання, передавання; застосування інформаційно-комунікаційних технологій у самонавчанні та в повсякденному житті; здійснення оцінювання процесу та досягнутих результатів технологічної діяльності; розуміння методологічних аспектів та технологічних обмежень використання інформаційно-комунікативних технологій для розв'язування індивідуальних та суспільно значущих задач тощо [5].

Н. Морзе, О. Кузьмінська та ін. до **системи інформатичних компетентностей** відносять такі здатності [10]: 1) шукати, збирати, створювати, організовувати електронні дані, систематизувати отримані дані, уміти відрізнити суб'єктивне від об'єктивного, реальне від віртуального,

релевантне від нерелевантного; 2) для подання отриманих даних і комплексного розуміння вміння використовувати презентації, графіки, діаграми, карти знань; 3) уміння знаходити потрібні веб-сайти й використовувати Інтернет-сервіси (форуми, е-пошту та сервіси Веб 2.0); 4) уміння використовувати інформаційні технології для критичного осмислення того, що відбувається, інноваційної діяльності в різних контекстах удома, на роботі (школі), під час дозвілля.

Елементами системи інформатичних компетентностей є: уміння використовувати інформаційні технології як самостійно, так і під час роботи в команді (групі); уміння визначати цінність даних; позитивне ставлення до правил безпечної та відповідальної роботи в Інтернеті (зокрема щодо конфіденційності даних і розуміння особливостей мультикультуралізму); прагнення розширити світогляд за допомогою інформаційних технологій, шляхом участі у різних спільнотах (культурних, соціальних тощо) [4, с. 62-69].

Рівень сформованості інформатичних компетентностей повинен відповідати ряду **критеріїв**:

- **мотиваційному**: мотивами інформатичної діяльності є наукові досягнення сфері діяльності; стійкі спрямовані потреби та інтереси для опрацювання інформаційних матеріалів за допомогою інформаційно-комунікативних технологій;
- **когнітивному**: комплексні знання про технічні і програмні засоби інформаційно-комунікативних технологій, що використовуються в сфері діяльності; комплексні знання про добір технічних і програмних засобів для вирішення навчальних проблем;
- **діяльнісному**: вміння добирати і вирішувати навчальні проблеми за допомогою визначених технічних і програмних засобів; комплексне володіння інструментарієм інформаційно-комунікативних технологій; вміння опанувати нові технічні і програмні засоби інформаційно-комунікативних технологій, що використовуються в навчальній діяльності;
- **ціннісно-рефлексивному**: здатність адекватно оцінювати власні досягнення в галузі інформатики, свій рівень інформатичних компетентностей; наявність потреби саморозвитку в галузі використання інформаційно-комунікативних технологій.
- **емоційно-вольовому**: вияв вольових зусиль у вирішенні навчальних проблем; вияв ініціативності, сміливості, принциповості в розробці і здійсненні навчальних проектів на основі використання інформаційно-комунікативних технологій; наполегливість в опануванні знань у галузі інформатики і умінь у використанні нових інформаційних технологій в навчальній і дослідницькій діяльності [14].

Формування системи інформатичних компетентностей в класах музичного профілю забезпечує вирішення таких основних завдань, як розвиток фантазії і уяви; асоціативного сприйняття і мислення на основі музичних матеріалів; розуміння поняття ритму в природі і мистецтві; відчуття простору, форми, контрасту, динаміки, кольорової палітри. Окрім того, навчання інформатики в класах музичного профілю дасть змогу працювати одночасно з великою кількістю учнів.

Так, А.Л. Маслов вважає, що втягувати у творчу діяльність необхідно всіх учнів, а не тільки тих, хто володіє розвиненим музичним слухом, тому що головною метою музичної освіти є не придбання наукових знань, а розвиток творчої активності учнів» [9]. Визнаючи активність творчистію, А.Л. Маслов зробив висновок про те, що духовний ріст людини також є творчість: творчість повинна лежати в основі усієї творчої діяльності. Ця творча діяльність повинна підтримуватися по можливості на всіх уроках. Відповідно до думки вченого, творча активність може виявлятися в будь-якому виді музичної діяльності: виконанню по-своєму вивчених творів, у написанні та аранжуванні мелодій на заданий або свій власний текст, у спільному творі пісень, у написанні закінчення до запропонованого музичного фрагмента [9].

Л. Добсаї вважає, що засоби навчання музиці на уроках інформатики мають специфічні особливості, які порівнюються із застосуванням методів у технології виробництва: «...коли мова йде про людину, засоби самі по собі до мети автоматично не ведуть: Щоб досягти мети, треба бути постійно зв'язаним із самою метою, добре розуміти її, мати своєрідну здібність

проникати в неї і інтуїцію, що дозволяє правильно застосовувати засоби навчання» [9]. Ми лише частково згодні з цією думкою і вважаємо, що навчання музики, як мистецтва, без навчання інформатики, є неповним, тому що музика як вид мистецтва відноситься до сфери емоційного змісту, а не профільної технології, аналогічної до технології виробництва, наприклад, створення музичних творів не можна «поставити на потік», як виробництво певних товарів. Наша думка підтверджується словами Б.М. Теплової, який вважає, що особливістю навчання інформатики в класах музичного профілю є «обмеженість образотворчих можливостей музики», а музика, узятя сама по собі, може тільки виражати емоційний зміст; але в контексті інших позамузичних засобів пізнання – пізнавальне значення музики розсовується до найширших меж. Музика не може дати нових фактичних або ідейних знань, але вона може у високому ступені поглибити наявні знання, давши ним нову якість, зробивши їх знаннями емоційно-насиченими» [17].

Знання з інформатики допоможуть учням класів музичного профілю збагачувати свій музичний кругозір, ознайомитись з прийомами створення та аранжування музичних творів, розвинути власну думку щодо різних напрямків у музичному мистецтві та ін. Знання з інформатики в даному випадку передбачають, в першу чергу, вміння працювати з нотними редакторами, музичними редакторами та ін. Окрім того, використання знань з інформатики сприяє закріпленню інтегрованих знань та формуванню вмінь, набутих на уроках музики, образотворчого мистецтва, літератури, які надихають на створення власного творчого доробку, дозволяють викладачу музики контролювати художньо-творчий розвиток учня, формувати спеціалізовані знання у процесі виховання особистості в музиці, реалізувати можливості сучасних засобів навчання. Так, знання з інформатики в класах музичного профілю включають наступні компоненти, які можна представити в наступній схемі (Рис. 1):

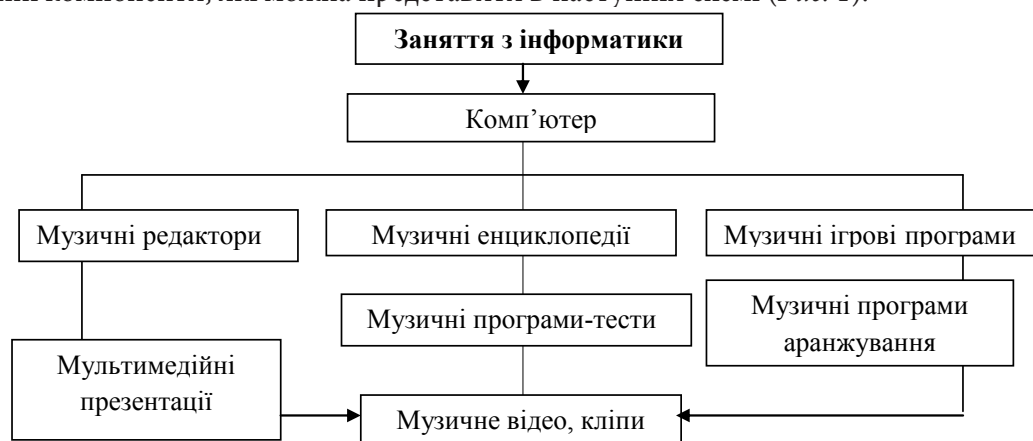


Рис. 1. Компоненти знань з інформатики в класах музичного профілю
* розроблено автором за даними [6, с. 5]

З даної схеми випливає, що в процесі роботи з музичними даними, майбутні спеціалісти можуть використовувати такі форми роботи як сприйняття музики на основі прослуховування, доповненого наочним демонстраційним матеріалом у формі мультимедійної презентації, або слайдів, сприйняття музики при перегляді музичного відео або кліпу із подальшим виконанням поставленого завдання, наприклад, скоротити відео, відредагувати певний фрагмент музичного відео та ін., виконання музичних текстів, як, наприклад, розпізнання інструменту за зовнішнім виглядом або звучанням, або визначення приналежності музичного твору до певного жанру музики, або визначення автора музичного твору, створення музичного колажу та ін. Наприклад, можна запропонувати учням таке завдання: *Здійсніть обрізку музичного файлу, дотримуючись наступної послідовності дій:*

Для обрізки музичного файлу потрібно одна з програм, призначених для роботи з аудіо-файлами. В якості прикладів подібних редакторів можуть виступати такі додатки як «Nero Wave Editor», «Sound Forge», «Adobe Audition» і ін.

Інструкція:

- 1) Запустіть обрану програму для роботи з аудіо. Відкрийте необхідний музичний файл в програмі. Для цього виберіть у меню «Файл» → «Відкрити». У вікні браузера файлів відкрийте папку, в якій знаходиться потрібний файл, виберіть його і натисніть на кнопку «Відкрити», або двічі клікніть по ньому. Також додати музичний файл в багато програм можна простим перетягуванням його з вікна провідника у вікно програми. Доданий файл відкриється в інтерфейсі редактора аудіо.
- 2) В залежності від обраного додатка набір використовуваних інструментів може незначно відрізнятися, але принцип роботи є однаковим. Якщо в програмі є інструмент «Ножиці» (Cut), виберіть його, в іншому випадку працюйте зі стандартним інструментом. Далі за допомогою покажчика миші виділіть ту частину музичного файлу, яку необхідно обрізати. Після цього клікніть по виділеній області правою кнопкою миші і виберіть пункт «Видалити» (Delete), «Вирізати» (Cut) або інший залежно від програми. Також ви можете натиснути кнопку «Видалити» (Delete) на клавіатурі. При необхідності відріжте інші зайві частини від музичного файлу.
- 3) Тепер збережіть проведені зміни. Для цього виберіть «Файл» → «Зберегти як» («Експорт» в деяких програмах). Далі вкажіть місце для збереження файлу, задайте йому ім'я і виберіть бажаний формат. Натисніть кнопку «Зберегти» і дочекайтеся закінчення процесу (Рис. 2):

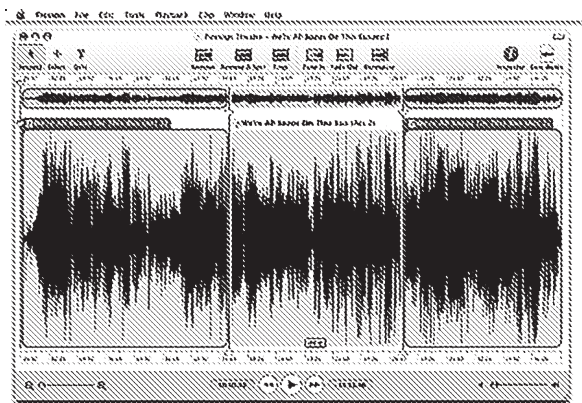
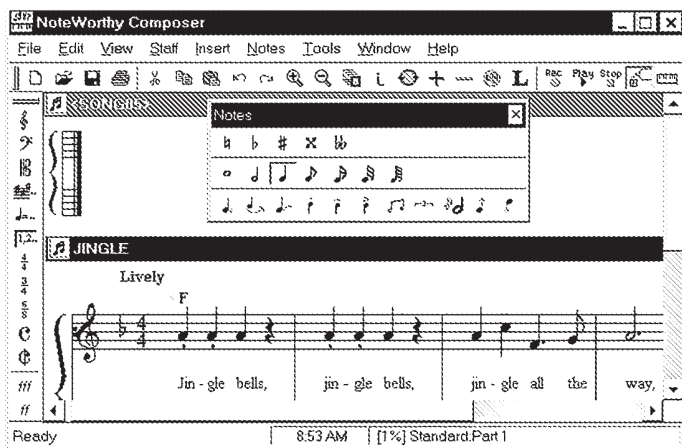


Рис. 2. Приклад обрізання музичного файлу [21].

Великі навчальні можливості у формуванні системи інформатичних компетентностей, зокрема вміння працювати з музичними даними, експериментувати зі звуками та ін. мають музичні редактори. Так, наприклад, можна запропонувати учням таке завдання: *Створіть власну музичну композицію, використовуючи музичний редактор «Note Worthy Composer».* Продумайте тему, темп, стиль (Рис. 3).

Рис. 3. Зразок роботи в музичному редакторі «Note Worthy Composer».
* розроблено автором за даними [22].

Працюючи в даному редакторі, учні вчать не тільки записувати знайомі мелодії, але і складати свої, підбираючи темпи, фрагменти, які відповідають стилю, кількості голосів і т.ін.

Таким чином, ми прийшли до висновків, що набуття учнями базових інформатичних компетентностей є необхідним компонентом формування знань, умінь та навичок в класах художньо-естетичного профілю. Інформаційні технології поєднують в собі компоненти різних дисциплін, а тому є незамінними в роботі майбутніх спеціалістів художньо-естетичного профілю. Знання з інформатики та вміння працювати з певними комп'ютерними програмами, які відповідають профілю спеціаліста, при вивченні інших предметів, дасть можливість більш творчо і глибоко вивчати предмет, а у подальшому самостійно вдосконалювати знання з нього.

Список використаних джерел

1. Гаврілова Л.Г. Мультимедійна продукція мистецтвознавчого змісту та можливості її використання у підготовці майбутніх учителів музики // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № 11 (246), Ч. II, 2012
2. Головань М. Інформатична компетентність: сутність, структура і становлення / М. Головань // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. – 2007. – № 4. – С. 62-69.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня.-2003. – №5. – С. 34-42.
4. Жалдак М.І., Морзе Н.В., Кузьмінська О.Г. Профільне навчання інформатики // НПУ імені М.П.Драгоманова. – Режим доступу: www.ii.npu.edu.ua/files/Zbirnik.../8/1.pdf.
5. Жалдак М.І., Рамський Ю.С., Рафальська М.В. Модель системи соціально-професійних компетентностей вчителя інформатики. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/>.
6. Кондратова Л.Г. Методичні рекомендації щодо викладання дисциплін художньо-естетичного циклу на 2010-2011 н.р. – Режим доступу: <http://uadocs.exdat.com/docs/index-185864.html>.
7. Луценко В.В. Аранжування на комп'ютері – як засіб розвитку творчої активності майбутнього вчителя музики // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка (13), 2003. – С. 76-78.
8. Майборода З.Г. Використання інформаційних технологій на уроках музики. – Режим доступу: <http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/2/statti/maiboroda/maiboroda.htm>.
9. Морзе Н., Барна О., Вембер В., Кузьмінська О. Моніторинг формування інформатичних компетентностей випускників загальноосвітніх шкіл // Всеукраїнська газета для вчителів інформатики «Інформатика», 17-19 (593-595), 2011.
10. Оніпко В.В. Диференційований та варіативний наукові підходи в реалізації моделі особистості вчителя профільної школи // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка №7 (242), Ч. I, 2012
11. Осіпа Л.В. Особливості розробки курсів за вибором з інформатики у профільному навчанні. – Режим доступу: www.nbu.gov.ua/portal/soc.../osipa.pdf
12. Петухова Л.Є. Інформатична компетентність майбутнього фахівця як педагогічна проблема // Комп'ютер в школі та сім'ї, №1, 2008. – С. 3-5.
13. Підгорна Т.В. Структура інформатичних компетентностей. – Режим доступу: http://www.ii.npu.edu.ua/files/Zbirnik_KOSN/19/16.pdf.
14. Сейдаметова З.С., Шкарбан Ф.В. Сценарний підхід в навчанні інформатики: об'єктність, наочність, креативність. – Режим доступу: enpuir.npu.edu.ua:8080/bitstream/.../7.pdf.
15. Спірін О.М. Інформаційно-комунікаційні та інформатичні компетентності як компоненти системи професійно-спеціалізованих компетентностей вчителя інформатики. – Режим доступу: <http://www.ime.edu-ua.net/em13/content/09somtio.htm>.
16. Теплов Б.М. Психология и психофизиология индивидуальных различий. М., Воронеж, 1998
17. Тришина С.В. Информационная компетентность как педагогическая категория // Интернет-журнал «Эйдос», – 2005.
18. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.
19. Яшанов С.М. Теоретико-методичні засади системи інформатичної підготовки майбутніх учителів трудового навчання: Дис. д.п.н. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. – 529 с.

Список ілюстративного матеріалу

1. Как обрезать музыкальный файл // Компьютеры. – Режим доступа: <http://www.kakprosto.ru/kak-79366-kak-obrezat-muzykalnyy-fayl>.
2. Штепа В.В. Информационные технологии на уроках музыки. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/100429/>.

The article is devoted to the research of peculiarities of forming the system of information competences of the pupils of high profession-oriented musical school education and the study of the components, which form the system of information competences of the pupils of high profession-oriented musical school education. The article reveals peculiarities of the methodology of forming the system of information competences of high profession-oriented musical school education.

Key words: *information study, the system of information competences, classes of musical profession-oriented education.*

УДК 37.012

Карташова Ж. Ю.

**СУТНІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА ІНТЕГРАТИВНИХ ПРОЦЕСІВ
У СУЧАСНІЙ НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ**

У статті проведено аналіз тлумачень понять інтеграції та диференціації, інтеграції знань, здійснено характеристику їх суттєвих ознак, простежено взаємозв'язок інтеграції знань із спорідненими поняттями. Визначення сутності, основних рис та аспектів цих понять дозволило встановити взаємозв'язок процесів формування наукових мистецьких знань з інтегративними процесами в науці.

Ключові слова: *інтеграція, диференціація, взаємозв'язок, професійна майстерність, навчальна діяльність, дидактичні умови, поняття, системність.*

Актуальною проблемою сьогодення є систематизація об'єктивних знань про розвиток освітніх процесів, пізнання законів і закономірностей. Але враховуючи певні теоретичні узагальнення та класифікацію педагогічних явищ, не можна не надавати особливої уваги фаховим знанням, які є вельми важливими для вирішення проблеми професійної підготовки майбутніх учителів. З цієї позиції на перше місце виходять теоретико-методологічні основи фахової підготовки студентів.

Доцільно зазначити, що характерною тенденцією розвитку системи освіти є те, що людина завжди прагнула до всеосяжності, універсальності знань. Впродовж існування цивілізованого суспільства було створено велику кількість енциклопедій та словників, де вчені намагалися узагальнити та систематизувати накопичений світовою наукою фактичний матеріал. Тому з давніх часів і до сьогодні однією з найважливіших задач дидактики був пошук принципів добору та структурування знань, що вивчались молодим поколінням. Зрозуміло, що одна людина, в силу своїх фізіологічних можливостей, не в змозі засвоїти досвід людства, накопичений впродовж сторічч. Однак складність та комплексний характер професійних задач вимагає від сучасного фахівця знань та умінь з різних галузей наук та володіння різноманітними видами пізнавальної та практичної діяльності. Життя людини в суспільстві, як і її світогляд, за своїм змістом мають інтегративний характер, отже і система знань, умінь та навичок студентів має бути інтегративною. Проте, при цьому необхідно враховувати такий важливий чинник: жодна окремо взята навчальна дисципліна не спроможна забезпечити формування світоглядної культури майбутнього фахівця. Саме інтеграція призвела до утворення різних циклів дисциплін та їх комплексів [1, с. 173].

Проблеми інтегрованого підходу в освіті активно досліджуються у сучасній педагогічній теорії за напрямками: методологічні проблеми інтеграції (С. Гончаренко, І. Козловська, Ю. Мальований та інші), інтеграції змісту професійної освіти (Р. Гуревич, Я. Собко), особливості інтегративних процесів у професійно-технічній школі (Д. Коломієць), взаємозв'язки інтеграції та диференціації (В. Моргун), структурування інтегрованих знань та цілісність змісту природничо-наукової освіти (В. Ільченко, А. Степанюк, Б. Будний), проблеми розробки інтегрованих курсів (К. Гуз, В. Сидоренко, Н. Талалуєва, Л. Лук'янова), інтеграція у ступеневій освіті (Ю. Жидецький), формування системи знань інтегративними методами (О. Джулик), імовірно-статистичні аспекти інтеграції (В. Якиляшек), інтеграція елементів контролю у навчанні (Л. Джулай), інтеграція у теоретичному та виробничому навчанні (Т. Якимович), інтегративне навчання з використанням комп'ютерної техніки у професійній підготовці (Р. Собко), формування дидактичних комплексів у професійно-технічній освіті інтегративними засобами (Б. Камінський), інтеграція загальнотехнічних та гуманітарних знань (Л. Сліпчишин), використання інтегративно-диференційованого підходу до структурування змісту знань (Л. Дольнікова).

Пошук нових, більш ефективних форм забезпечення якості музичної освіти майбутніх учителів музики, актуалізує дану проблему також у світлі євроінтеграції України в простір світової вищої освіти, зумовленої процесами глобалізації.

Мета статті – обґрунтування методологічних підходів до інтеграції фахових та наукових знань, а саме: історико-філософського, системного, синергетичного, функціонального, акмеологічного.

Особливості реформування освіти на сучасному етапі передбачають розробку нової парадигми освіти, перехід педагогічної практики на принципово нові теоретико-методологічні основи, які визначаються стратегією розвитку України. “Зростаюча тенденція до інтеграції в освіті свідчить про актуальність і перспективність інтегративного підходу до змістового та процесуального аспектів навчально-виховного процесу” [2, с. 13]. Процеси глобалізації, інформатизації та інтеграції суспільства посиляють вимоги до професійної компетентності, системності, розвинутості фахівця-універсала в умовах збільшеної конкуренції на ринку праці. Така тенденція у реформуванні освіти зумовлена невідповідністю існуючої системи підготовки фахівців та зростаючими вимогами суспільства до їх професійного рівня.

Інтеграція та диференціація – невід'ємні характеристики будь-якого розвитку. Для збереження оптимальної стійкості та гнучкості системи освіти, необхідно підтримувати баланс між цими явищами. Інакше надмірна мінливість і нестійкість освітньої системи може призвести до дезінтеграції, а отже до розпаду та деградації всієї системи. Процеси інтеграції та диференціації, що відбуваються в науці, знаходять своє відображення в освіті та її компонентах, суттєво впливають на навчальні плани, програми та методичні підходи до вивчення дисциплін у вищій школі. Однак, незважаючи на очевидну користь від інтеграції в розв'язанні багатьох суперечностей, її не можна розглядати як універсальний засіб для вирішення всіх існуючих проблем освіти. Необґрунтована руйнація традиційної системи і тенденції до інтеграції навчальних дисциплін за відсутності достатніх підстав можуть призвести до появи нових проблем. “Досить вільне розуміння інтеграції в навчанні призвело до появи численних курсів, які являли собою здебільшого конгломерат формально об'єднаних за певною зовнішньою ознакою різномірних знань з різних галузей науки без виділення в них сутнісно спільного” [3, с. 5]. Більшість науковців, що досліджують інтеграційні процеси в освіті, надає перевагу поміркованому підходу до розгляду процесів інтеграції та диференціації і схиляються до думки, що доцільність розвитку як інтеграційного, так і диференційного напрямку в оновленні системи освіти не викликає сумніву [4].

Функціонування та взаємообумовленість інтеграції та диференціації – тема багатогранна та багатопланова. Їх комплексні дослідження проводяться у різних галузях науки, що дає можливість розкрити загальнофілософські, методологічні, гносеологічні, загальнонаукові,

психологічні, дидактичні, соціальні та інші аспекти інтеграції та диференціації. У контексті даного дослідження ми обмежимося аналізом стану даної проблеми в науці й освіті.

У 20-х роках ХХ століття відбулась радикальна реформа радянської освіти, перехід до так званої комплексної системи навчання, яка створювалась для подолання розрізненості навчальних дисциплін. З критикою комплексної системи навчання виступи відомі вчені. Хоча мова йшла не про хибність самої ідеї, а швидше про спотворене впровадження її в систему освіти [5, с. 459]. На нашу думку, власне недоліки комплексної системи навчання тих років спричинили негативне відношення до інтеграції в освіті в колі освітян, яке має місце і в наш час. Проведена у 1931-1936 роках наступна освітня реформа повернула викладання основ наук до академічної дисциплінарної системи.

Систематичне дослідження інтеграційних процесів в освіті розпочалося лише в другій половині ХХ століття. Дослідженням цієї проблеми займалися такі відомі педагоги та психологи, як Н. Костюк, І. Лернер, О. Онищук, В. Паламарчук, І. Підласий, М. Скаткін, В. Сухомлинський, І. Яковлев та ін. Перші результати досліджень з цієї проблеми було опубліковано у 1983 році в збірнику наукових праць "Інтегративні процеси в педагогічній науці та практиці комуністичного виховання і освіти" [6, с. 116].

Аналіз вітчизняних концепцій інтеграції та диференціації науки свідчить, що найбільшій актуальності розглядувана проблема набуває у другій половині ХХ століття. І хоча історичний досвід інтеграції змісту освіти є достатньо вивченим, проте у практиці конструювання інтегративних дисциплін дослідники часто припускаються помилок, що вже мали місце раніше. Особливо це стосується інтегративних дисциплін, де навчальний матеріал формується навколо певної проблеми.

Саме поняття інтеграції є багатогранним і складним. Найбільш повніше це підтверджують сучасні лінгвістичні та енциклопедичні джерела, подаючи різні – суспільні, політичні, економічні, промислово-виробничі, філософські та інші значення цього поняття. Для визначення суті поняття "інтеграція", проаналізуємо різні визначення понять: інтеграція, інтеграція наук, інтеграція змісту освіти, інтеграція знань.

Поняття "інтеграція" (від лат. integer – цілий) означає об'єднання в ціле яких-небудь частин і застосовується для характеристики процесів взаємодії раніш автономних елементів у ті чи інші сукупності. З позицій системного підходу вирізняються такі основні форми інтеграції: множина (сукупність), комплексність, впорядкованість, організація і синтез [7, с. 105].

У наукових працях І. Козловської вирізнено такі однокореневі поняття: інтеграція – процес чи стан відбудови, відновлення, поповнення, об'єднання в ціле раніше ізольованих частин; інтегральний – цілісний, єдиний, неподільний стан; інтегратор – фактор, відновник (пристрій для інтегрування); інтегративний – процес, у якому реалізується зовнішня та внутрішня, змістовна та процесуальна сторони інтеграції; інтегрований – цілісний, без внутрішніх суперечностей стан, що задається ззовні; інтеграційний – процес, який зреалізовується за допомогою інтегративних засобів; інтегрування – процес віднайдення інтегралу (цілості) за елементами; зінтегрувати – повністю виконати інтеграцію (доконана дія); вінтегрувати – уведено новий термін, який означає поетапну інтеграцію елементів у задану систему з наявністю домінуючих елементів [8, с. 13-14].

Б. Кедров, досліджуючи форми інтеграції наук, дійшов до висновку, що інтеграція наук може здійснюватися на чотирьох рівнях [9]:

- між двома науками виникає нова галузь знань, що об'єднує їх; у ній однаково поєднано обох раніше відокремлених наук;
- науки переходять у тісну взаємодію між собою, утворюючи на місці об'єднання нові наукові напрями, в розробці яких беруть участь відразу кілька наук, що хоча і проникають одна в одну, але зберігають при цьому свою відносну самостійність;
- наука абстрактного характеру, що ніби пронизує (пов'язує) кілька конкретних наук;

- це вища форма взаємозв'язку, коли передбачається тісний перетин кількох наук, що всебічно і одночасно вивчають один і той самий предмет.

На думку Р. Назимова, говорячи про “інтеграційні процеси в науці, ми не маємо на увазі зникнення диференціації знання, специфіки окремих дисциплін. Уявляти прагнення до єдності наукового знання за типом створення єдиної науки як єдиної теорії було б зовсім неправильно” [10, с. 109].

З цієї позиції доцільно зазначити, що інтеграція наукових знань – об'єктивно існуючий процес. Найбільш загальне тлумачення цьому поняттю дає Н. Костюк: “Інтеграція – це процес взаємопроникнення, ущільнення, уніфікації знання, який проявляється через єдність із протилежним йому процесом розчленування, розмежування, диференціації; процес, який об'єктивно детермінується взаємопроникненням різних видів і компонентів матеріально-виробничої і суспільно-політичної діяльності людей, а в своїх найглибших основах – матеріальною єдністю світу, всезагальним зв'язком, ізоморфізмом структур в якісно різноманітних об'єктах” [11, с. 33].

З інтеграцією знань пов'язана одна з найважливіших характеристик знань – системність. Утворення в свідомості студентів інтегрованої системи знань, умінь та підходів вже давно трактується як важлива умова сучасного навчання. Із системою знань тісно пов'язана ідея їх цілісності, причому цілісність вважається однією з внутрішніх властивостей системи. Звідси маємо вихід на такі ключові проблеми дидактики, як вибір змісту освіти, структурування навчального матеріалу [12, с. 78]. Реалізація ідеї інтеграції в сучасній вищій школі підтверджує сенс змін у системі навчання. Вони спричиняють появу якісно нових ефектів сприймання явищ у взаємозв'язку та різнобічних обумовленостей.

Як стверджує І. Козловська, створення цілісної системи знань передбачає дотримання певних дидактичних умов, які забезпечують поетапне формування понять, а саме [13, с. 87]:

- одночасно з рухом від формування найпростіших понять до складніших повинен відбуватися процес переходу від абстрактних понять до їх конкретизації;
- розвинуті поняття слід якомога швидше пов'язувати з суміжними поняттями, використовуючи під час формування нових понять, здобуті знання потрібно включати в роботу, застосовувати у вирішенні практичних завдань;
- між певними поняттями, що застосовують різні викладачі, повинна зберігатися єдність, загальне тлумачення;
- доцільно дотримуватись загальнонавчаних термінів, символів, графічних зображень певних понять та їх зв'язків;
- визначення поняття має містити можливість його подальшого розвитку, відображення його специфіки в суміжних предметах.

На нашу думку, інтеграція навчального матеріалу із дисциплін музично-виконавського циклу, що носить абстрактний характер розкриття художнього образу музичного твору, створює оптимальні умови для поетапного формування художньо-навчальних понять та забезпечує інтеграцію музично-виконавських знань, умінь та навичок студентів-музикантів. Понятійний апарат фахових дисциплін має бути відкритою системою, що дозволяє застосовувати нові поняття, які з'являються з розвитком науки та мають оперативно надходити до студентів.

Сутність нового етапу розвитку інтеграції на початку XXI століття може визначатися як подолання кризи науково-емпіричного педагогічного мислення на інноваційних наукових засадах. Однією з основ на шляху подолання кризи виступає новий гуманітарно-освітній простір. На думку А. Данилюка, такий освітній простір певним чином вирішує завдання міжпредметної інтеграції. Освітній простір завершує історичну низку форм організації навчання на інтегративній основі, він вбирає в себе все краще, що було накопичено інноваційною педагогікою за минуле століття [14].

М. Прокоф'єва вважає, що освітній простір може визначатися як освітня система на тій основі, що він локалізований із середини освітнього процесу в чітких просторово-часових

межах, здійснюється за чітким розкладом, є завершеною частиною навчального процесу, виконує визначені дидактичні завдання, має низку інших ознак, характерних для освітньої системи [15]. На рахунок цього, ми погоджуємося з М. Прокоф'євою і вважаємо, що освітній простір споріднений з інтегрованими курсами і навчальними предметами, які також можна розглядати як автономні освітні системи, на відміну від міжпредметних зв'язків.

Узагальнюючи вищезазначене, доцільно підкреслити, що на сучасному етапі більшість дослідників вирізняють три рівні дидактичної інтеграції, а саме:

- *інтеграцію на рівні міжпредметних зв'язків* – асиміляція інструментарію (теоретичного або технічного) наук, що бере участь в інтеграції базової науки, кожна з яких зберігає свій науковий суверенітет у навчальному процесі;
- *часткову інтеграцію навчального матеріалу* – втілення у синтезі взаємодіючих наук на основі однієї з них (базової), який може бути як частковим, так і повним (міждисциплінарним);
- *дидактичну інтеграцію* (так званий рівень цілісності), що завершується формуванням нової навчальної дисципліни, яка має інтегративний характер і власний предмет вивчення.

У контексті даного дослідження вважаємо, що інтеграція музично-виконавських дисциплін в процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музики повинна здійснюватись саме на другому рівні, який передбачає часткову інтеграцію навчального матеріалу на основі базової фахової дисципліни.

Рівнем інтеграції визначаються *інтегратори або інтегративні* чинники, які виконують різноманітні функції [13, с. 58], а саме:

- загального методу стосовно конкретних розробок, що дає можливість формувати нове знання як шляхом переходу від простого до складного, так і зворотним шляхом;
- засобу якісного та кількісного, змістовного та функціонального синтезу й узагальнення в ціле процесів інтеграції, які досліджуються у різних науках, їх пояснення та знаходження їхнього місця в системі цілого, логічного і теоретичного обґрунтування законів, теорій й галузей знань;
- передбачення невідомих властивостей на базі загальних теорій.

Таким чином, залежно від обраних інтеграторів, визначаються такі типи інтеграції: об'єктивну чи предметну (вивчення складного об'єкта чи основ науки), проблемну (дослідження проблеми), операційну (інтеграція за методом).

Аналіз характеристик інтеграції (рівні, чинники, типи, форми, функції тощо), дає можливість стверджувати наступне: у зв'язку з багатоплановістю та переобтяженістю значною кількістю різноманітних характеристик поняття “інтеграція”, виникають певні труднощі у вивченні, класифікації її проявів та впровадженні інтеграційних процесів у практичну діяльність. Проте ця обставина не виправдовує недостатню практичну активність впровадження інтеграційного підходу в практику освітніх процесів, бо користь від інтеграції вже давно доведено.

На думку багатьох науковців у сфері мистецької освіти, цілісність системи навчання забезпечується розвитком процесів міждисциплінарної інтеграції, отже інтегральна функція є важливою і визначальною функцією в музично-виконавській підготовці майбутнього фахівця. Проте музично-виконавська підготовка не може зреалізувати свою інтегральну функцію в умовах застосування традиційної концепції побудови навчальних дисциплін. На нашу думку, в традиційній моделі музично-виконавської підготовки нових елементів не змінить її антиінтеграційної сутності, не вирішить проблеми подолання стереотипів “предметного” мислення, автономності кафедр. Тому, на нашу думку, існуюча в практиці музично-виконавська підготовка студентів-музикантів є педагогічно неспроможною в забезпеченні цілісності освітнього процесу. Звідси, широке розповсюдження в освіті феномена “розрізненого мислення”, коли відокремлені предметні знання та уміння студентів не управляють їх діями на практиці – в навчанні та професійній діяльності.

Вищенаведені точки зору на інтеграцію по суті правильні, проте, на нашу думку, дещо односторонні. Сутність інтеграції залишається нерозкритою із-за акцентування її на різні сторони.

Ми дотримуємося думки І. Яковлева, який, звертаючись до інтеграційних процесів, вважає за необхідне синтезувати ці сторони, "...що є і цілями і важливими умовами, факторами інтеграції" [16, с. 205]. Так, на думку І. Яковлева, інтеграція являє собою процес руху певного явища, його розвиток до більш цілісного стану, що характеризується не тільки більшою мірою взаємопов'язаності всіх елементів, а й зміною якості самих елементів [16]. Цей процес І. Яковлев розглядає у двох аспектах: універсалізації та гармонізації. Універсалізація, як складова інтеграції, за І. Яковлевим, полягає "... в підготовці фахівців і виражається у розширенні комплексу якостей кожного з елементів" [16, с. 205]. Другий аспект прояву нового інтегрального ефекту – це гармонізація зв'язків між елементами, які всебічно розвиваються.

У працях Б. Абхінського [17, с. 59] описано три рівні інтеграції. На першому протікає становлення взаємозв'язку між раніше відносно незалежними об'єктами, явищами та процесами. На другому зреалізуються суттєві взаємозв'язки, що визначають змінне функціонування інтегрованих явищ, процесів, об'єктів. На третьому виявляються якісно нові аспекти, характерні для певної цілісності.

У своєму дослідженні Н. В'юнова [18, с. 6], вирізняє три рівні інтеграції та диференціації знань, а саме:

- емпіричний (описовий) об'єднує (чи розділяє) фактичні знання з різних галузей;
- теоретичний – синтезує (чи розчленовує) сучасні фундаментальні теорії, створюючи, таким чином, цілісну систему (чи окремі цілісності) теоретичних наукових уявлень про певний феномен;
- методологічний – інтегрує (чи диференціює) основні ідеї різних методологічних напрямів, адекватних визначеному феномену та його розвитку.

З позиції нашого дослідження певний інтерес являють для нас праці А. Урсул [19], в яких він вирізняє у формуванні цілісності п'яти ступенів: сукупність (елементи об'єднані за певною ознакою), комплексність (початкова форма синтезу), впорядкованість (поява відносин порядку між елементами), організація (виникнення нових якостей (ознак), які були відсутні раніше в процесі появи зв'язків між об'єднаними елементами), система (утворення цілісної єдності в результаті наростаючих зв'язків, що виступає найбільш досконалою формою синтезу об'єднаних компонентів).

На нашу думку, саме наявність цих аспектів у процесі музично-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики будуть сприяти:

- по-перше, подоланню вузьковідомчого, дисциплінарного підходу до вибудови номенклатури спеціалізацій, значно скорочуючи їх загальну кількість;
- по-друге, введенню диференційної підготовки фахівців відповідно до основних видів їх майбутньої професійної діяльності. Реалізація цих засобів у практиці повинна призвести до посилення функціональної спеціалізації, тобто до підготовки учителів музики як виконавців, просвітителів, музикознавців тощо, замість учителів музики з предметної спеціалізації. Адже повнота осягнення художніх образів музики неможлива поза впровадженням інтегрованого підходу в процес навчально-виховної роботи студентів.

Аналіз вивченої літератури дозволив обґрунтувати методологічні підходи до інтеграції фахових знань, а саме: *історико-філософський, системний, синергетичний, функціональний, акмеологічний*.

Історико-філософський підхід базується на методологічних принципах історизму, єдності, кількості й якості, об'єктивності, взаємозв'язку та взаємозумовленості явищ та діалектичного заперечення. У цьому контексті інтеграція знань зумовлюється такими чинниками: спільністю походження, генетичною єдністю чи тотожністю явищ, об'єктивною

єдністю світу як предметною і методологічною єдністю пізнання природи й суспільства. У межах цього підходу існує можливість отримати нові результати для одних і тих же компонентів, забезпечується сумісність знань із різних систем завдяки загальній методології, універсальним логічним прийомам сучасного мислення за умови збереження індивідуальних рис елементів інтеграції.

Системний підхід спрямований на забезпечення системності у формуванні знань та акцентує увагу на інтеграційних властивостях об'єктів, їх походженні, зв'язках і структурі на основі методологічних принципів системності та всебічності вивчення явищ і процесів. У контексті цього підходу реалізується вимога наявності різноманітних елементів та їх певної тотожності для інтеграції, передбачається діалектичний зв'язок інтеграції та диференціації, які заперечують одна одну на рівні елементів, проте передбачають взаємопроникнення на рівні системи. З позиції системного підходу вирізняються такі основні форми інтеграції: множина (сукупність), комплексність, впорядкованість, організація і синтез. На думку Г. Падалки, системно-цілісний підхід до підготовки майбутніх фахівців мистецького профілю знаходить відображення у взаємодії трьох компонентів: музично-естетичного, педагогічного й виконавського [20].

Синергетичний підхід передбачає існування потенціальних структур та складних цілісних систем, виявлення загальних принципів, що керують виникненням цих структур і функцій, які самоорганізуються. У контексті цього підходу інтеграція знань базується на відродженні природних, об'єктивно існуючих зв'язків між елементами навчального матеріалу, на відродженні природних, об'єктивно існуючих зв'язків між елементами навчального матеріалу. Синергетичний підхід виступає як реалізація суб'єктно-об'єктних відносин. Основними його ознаками є глибоке розуміння природи цінностей, їх загальна значимість.

Функціональний підхід передбачає, що інтеграційні процеси здатні виконувати організаційну роль у дидактичних системах, оскільки вони є більш глибокими за комплексність, системність, синтез тощо. У контексті цього підходу виділяється важлива особливість інтеграції як засобу ефективної організації навчання. У межах функціонального підходу відбувається створення, трансформація та відбір методів, форм та засобів навчання, які забезпечують сприйняття учнями інтегративного змісту навчання. Адже цей підхід регулює систему професійно вагомих відносин й спрямований на формування професійно важливих якостей та практичних навичок, що сприяють саморегуляції, самоорганізації та самореалізації вчителя музики у процесі практичної діяльності, що спонукає майбутнього фахівця до активної діяльності.

Акмеологічний підхід виступає основою розробки педагогічного процесу, спрямованого на удосконалення підготовки студентів до творчого, компетентнісного, високопрофесійного здійснення музично-педагогічної діяльності. Він передбачає тлумачення інтеграції як поняття, що розвивається. Сутність та зміст акмеологічного підходу може бути розкритим через "систему принципів, до яких належать: рівноправність усіх філософських поглядів у межах єдиної гуманістичної системи цінностей (при збереженні різноманітності їх культурних і етнічних особливостей); рівнозначність традицій і творчості, визнання необхідності вивчення і використання учинь минулого і можливості відкриття в теперішньому та майбутньому; екзистенціальна рівність людей, соціокультурний прагматизм замість суперечок про підґрунтя цінностей; діалог замість байдужості чи взаємного заперечення" [21]. У контексті даного підходу забезпечується прогнозування розвитку існуючих та виникнення нових навчальних курсів та організаційних форм навчання. За такого підходу з'являється можливість прогнозування змісту, нових форм і методів інтеграції.

О. Рудницька обґрунтувала доцільність використання інтеграції мистецтв у педагогічному процесі [22]. На її думку, будь-який вид мистецтва, використовуваний як окремий, не може

повною мірою забезпечити розв'язання освітніх завдань, тому лише інтеграція мистецтв, утворена на основі їх взаємодії, сприяє гармонійному розвитку особистості, розкриває цілісну художню картину світу і в такий спосіб впливає на формування світогляду людини. Вчена наголошує, що “вивчення окремого мистецтва має відбуватися у комплексі суміжних естетичних, мистецтвознавчих, культурологічних знань, які є необхідними для формування уявлень про його функціонування у загальній художній культурі суспільства” [23].

На сучасному етапі педагоги-науковці визнають не лише необхідність впровадження інтеграційних процесів у мистецькій освіті, а й визначають інтеграцію як універсальний методологічний підхід до вивчення мистецтва. На необхідності забезпечення інтегративних зв'язків у навчанні наголошується в освітніх держстандартах мистецької сфери.

Як бачимо із проведеного аналізу психолого-педагогічних та мистецьких джерел, поняття, сутність та проблеми інтеграції взагалі та інтеграція мистецьких знань, зокрема мають глибокі історичні корені й вивчалися дослідниками з багатьох ракурсів. Зусиллями видатних учених утворилася система певних поглядів та уявлень, які розкривають ті чи інші сторони поняття інтеграції. Встановлено, що підґрунтям інтеграції знань є інтегративні тенденції в науці, що зумовлюють необхідність проведення глибокого та всебічного їх аналізу з позицій впливу на формування змісту сучасної мистецької освіти.

Таким чином, спираючись на праці вчених, які займалися теоретичним вивченням та обґрунтуванням основ інтеграції, можна зробити висновок, що інтеграція є загальнопедагогічним принципом. Вищезазначені вчені трактували його, як основне поняття, що узагальнює і трансформує прояв інтеграції на всі явища в галузі освітньої системи. Отже, оскільки інтеграція притаманна будь-якому педагогічному явищу, вона являє собою, в першу чергу, методологічний принцип організації процесу навчання, будучи конкретним втіленням дидактичного методу в науковому пізнанні.

На основі проведеного аналізу зроблено висновок про те, що інтеграція музично-виконавських знань, *умінь та навичок* майбутніх учителів музики є надзвичайно важливим компонентом фахової підготовки. Знання практично всіх ключових дисциплін базуються на знаннях з інших дисциплін, і лише глибоке розуміння комплексу всіх дисциплін може забезпечити навчання на належному рівні.

Констатуємо посилення інтегративних тенденцій у художньо-музичній діяльності й спираючись на думку фахівців про збереження всього багатства попереднього розвитку і досвіду людства, важливо зберегти і розвивати мистецтво в усьому розмаїті його різновидів і для майбутнього. Твердження про настання ери “тотального синтезу” мистецтв і навіть їх розчинення в деякому “глобальному дизайні” не відповідають цінностям становлення всебічно розвиненої, цілісної особистості, для якої існує можливість практичного засвоєння усіх видів мистецтва.

Проведений аналіз тлумачень поняття інтеграції знань, його характеристик та суттєвих ознак дозволив простежити взаємозв'язок інтеграції знань із спорідненими поняттями. Визначення сутності, основних рис та аспектів поняття “знання” та “наукові знання” з огляду на дослідження поняття “інтеграція наукових знань” дозволило встановити взаємозв'язок процесів формування наукових мистецьких знань з інтегративними процесами в науці.

Список використаних джерел

1. Васіна Л.С. Інформаційні технології у навчанні математики майбутніх радіотехніків / Л.С. Васіна // Проблеми освіти: наук. – метод. зб. – К. : Наук.-метод. Центр вищої освіти, 2004. – Вип. 39. – С. 172-178.
2. Коломієць Д. Інтеграція знань з природничо-математичних дисциплін у професійній підготовці вчителя трудового навчання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Коломієць Д. – К., 2001. – 219 с.
3. Генецинский В. Знание как категория педагогики: Опыт педагогической когнитологии. – Л-д : Издательство Ленинградского университета, 1989. – 144 с.

4. Диференціація навчання учнів у загальноосвітній школі: методичні рекомендації / О. Бугайов, Д. Дейкун. – К. : Освіта, 1992. – С. 6.
5. Білевич С. В. Інтеграція нарисної геометрії та креслення в процесі графічної підготовки майбутніх вчителів музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – «Теорія та методика креслення» / О.В. Бирюк. – Київ, 2007. – 24 с.
6. Интегративные процессы в педагогической науке и практике коммунистического воспитания и образования: сб. науч. тр. АПН СССР НИИ ОП. – М. : Изд-во АПН СССР, 1983. – 125 с.
7. Філософський словник / [за ред. В. І. Шинкарука. – 2 вид., перероб.: доп.] – К. : УРЕ, 1986. – 800 с.
8. Козловська І. М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи (дидактичні основи) / І. М. Козловська. – Львів : Світ, 1999. – 301 с.
9. Кедров Б. М. Классификация наук / Б. М. Кедров. – М. : Мысль, 1985. – 190 с.
10. Назимов Р. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов / Р. Назимов. – Казань : Изд-во Каз. ун-та, 1975. – 302 с.
11. Интеграция современного научного знания: Методологический анализ / под ред. Н.Г. Костюк. – К. : Вища школа, 1984. – 184 с.
12. Кульчицький О. Інтегративний зв'язок психічних функцій і явищ // Основи філософії і філософських наук. – Мюнхен-Львів, 1995. – С. 75-89.
13. Козловська І. Інтеграція знань учнів професійних навчально-виховних закладів / І. Козловська, Ю. Жидецький. – Львів, 1993. – 152 с.
14. Данилюк А.Я. Теоретико-методологические основы проектирования интегральных гуманитарных образовательных пространств: Автореф... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ростовский гос. пед. ун-т. – Ростов-на Дону, 2001. – 22 с.
15. Прокофьева М.Ю. Профессионально-педагогическая компетентность как интегральная характеристика будущего педагога // Проблемы сучасної педагогічної освіти: зб. статей. – Вип. 7. – Ч. 2. – Ялта : РВВ КДГУ, 2005. – С. 89-96.
16. Яковлев И.П. Интеграционные процессы в высшей школе / И.П. Яковлев. – Л. : Из-во ЛГУ, 1980. – 315 с.
17. Абхинський Б.В. Избр. статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б.В. Абхинський – М. – Л., 1965. – 151 с.
18. Вьюнова Н.И. Теоретические основы интеграции и дифференциации психолого-педагогического образования студентов университета: дис.д-ра пед. наук. – М., 1999. – 539 с.
19. Урсул А. Д. Философия и интегративно-общенаучные процессы. – М. : Наука, 1981. – 366 с.
20. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва : (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Падалка Г. М. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
21. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: [монографія] / А.В. Козир. – К. : НПУ імені М. Драгоманова, 2008. – 378 с.
22. Рудницька О. П. Проблема інтеграції знань у контексті художнього сприймання / Оксана Петрівна Рудницька // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2001. – Вип.1. – С. 144-152.
23. Рудницька О.П. Педагогіка загальна та мистецька: навчальний посібник / О.П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
24. Гусинский Э.Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода / Э.Н. Гусинский – М.,1994. – С.31-45.

This article analyzes interpretations of the concepts of integration and differentiation, integration of knowledge by description of their essential features, traced the relationship of knowledge integration with related concepts. Determining the nature, basic features and aspects of these concepts allowed us to establish the relationship of the processes of scientific knowledge with artistic integrative processes in science.

Key words: *integration, differentiation, relationship, professional skills, educational activities, educational terms, concepts, system.*

УДК 781.5:78.071.1(477)”18”

Кузик В. В.

«ЩЕДРИК» : АНАЛІЗ – STRETТА

У статті йдеться про визначення 5 векторів аналізу «Щедрика» М. Леонтовича: I. Історичний; II. Музичний; III. Вербальний; IV. Нумерологічний; V. Графічний.

Ключові слова: «Щедрик», М. Леонтович, щедрівка, колядка, опрацювання та обробка народної пісні

Незаперечно, «Щедрик» в опрацюванні М. Леонтовича став унікальним явищем світової культури. Він привернув увагу мільйонів, з-поміж яких були й музиканти, фольклористи, філологи, філософи та теологи. Первісний архетип із серії так званих «Народних примітивів» – мотив з 4-х звуків у межах півторатону, – з прадавніх часів сприймався нашими пращурами, ще язичниками, мов магічна формула, що заворожувала, гіпнотизувала людину. Головним психологічним фактором дії цієї «магії» була безперервність повторюваності мотиву – *ostinato-stabilitas*. Навіть сила слова (*werbe*) поступилася перед музично-психологічним началом. Це явище, переконана, привернуло увагу такого геніального МАГА від музики як М. Леонтович, коли він обирав зразки для свого композиторського шкідку.

Вивчення нотного тексту «Щедрика» дозволило вирізнити 5 векторів аналізу (без сумніву, при достатній прискіпливості їх може бути більше). А саме: I. Історичний; II. Музичний; III. Вербальний; IV. Нумерологічний; V. Графічний. Так як у підзаголовок взято термін «*stretta*» – тобто «стисло», – спробую конспективно викласти думки.

I. Історичний вектор. На рукописі «Щедрика», надісланого О. Кошицю, стоїть дата 18 серпня 1916 р. Я. Юрмас (Юрій Масютин) зазначив, що текст взято з ч. IV збірки Поліщука-Остаповича 1913 р. – № 23, с. 18. Проте, за згадкою Б. Яворського, поліфонічні вправи з мотивом-*ostinato* «Щедрик» розпочалися ще 1910 р. Логічно припустити, що М. Леонтович обрав фольклорний зразок, знайомий з дитинства, який побутував на Поділлі (можливо, й сам змалку защедрював не одну цукерку). У Поліщука-Остаповича він взяв тільки слова, записані збирачем на Волині в м. Краснопіль Житомирського повіту. (Що ж, музиканти завжди гірше запам'ятовували слова, аніж наспів). Знайомство з надрукованим текстом дало простір митцю для більш широкого розгортання музичного матеріалу, а, можливо, й зміни первісної поліфонічної концепції будови на синтетичну – з уведенням гармонічно-гомофонних прийомів. Як бачимо, процес опрацювання «Щедрика» продовжувався 6 років. Недаремно! Феноменальний успіх у Києві в Різдвяних концертах студентського хору під орудою О. Кошиця в 1916 р. (тобто за новим стилем 7 січня 1917 р.) став для «Щедрика» першим щаблем сходження до світової слави.

II. Музичний вектор. Головне зерно твору – 4-х звучний мотив. Він повторюється *ostinato* з проведенням у всіх партіях 68 разів! Ці зерна – ніби блискотливі перлинки, розсіпані у просторі, з яких плететься барвіста звукова силянка-гердан. М. Леонтович вдається до використання розмаїтих технік композиторського письма, не порушуючи однак святого принципу *Perpetuum mobile* – *ostinato*. Які ж це прийоми?

1. Нанизування «зерен-перлинок» на «нитку»-лінію (5–12 тт.: «Вийди, вийди, господарю...»). Митець творить протискладання до теми низхідного лінійного плану (за натуральним мінором).
2. Рефлексії – «віддзеркалення» цих зерен у верхнетерцевій вторі. Цей прийом часто зустрічаємо і в народному співі (особливо північно-західних регіонів), і в сакральному, зокрема, він є характерною прикметою Київського церковного розспіву (13–16 тт. і останній 68 тт.: «Там овечки покотились...», «ластівочка»).
3. Пом'якшення гармонічного «поля» твору. Чуємо плагальні заключні кадансування: S–T. Замість вживання функцій у основному вигляді, що фіксують дещо «тяжуваті» для слуху

- басові основи, М. Леонтович використовує більш ніжну VI ступінь – і як основу власне тризвуку VI, і як терцію S_6 (ті ж 13–16 тт.: «Там овечки покотились...»).
4. Бурдон. Перед кульмінацією композитор ефектно використовує прийом «бурдонної педалі» в басів, що активно нагнітає загальну атмосферу звучання (17–20 тт.: «В тебе товар весь хороший...»).
 5. Жанрова характерність. Кульмінація на f вирізняється тим, що малюнок й ритміка сопранової партії своїми абрисами нагадують мелодику українських народних козачків (цілий ряд дослідників вказували на скерцозну природу кульмінації). У цьому періоді (куплеті), здається, з найбільшою силою виявилася національна природа генія Майстра (21–24 тт.: $||$: «В тебе товар весь хороший...»).
 6. Утвердження логічного балансу звукових ліній. Це відбувається у зоні відходу після кульмінації, затухання динаміки. Спостерігаємо своєрідну «поліровку» полотна після штрихово акцентованої фрази. Для того М. Леонтович використовує *legato* не проведення верхнього тетраходу мелодичного мінору (25–28 тт.: «В тебе жінка...»). По суті, це друге висхідне лінарне протискладання, органічно пов'язане з першим (5–12 тт.). Стає очевидно, наскільки «грамотно» з позицій музичних премудроців було введено друге протискладання: якщо вгору мелодичний мінор, то вниз за всіма правилами – натуральний. Весь авторський «ребус» у тому, що від початку твору ми чули низхідний тетраход натурального мінору, який – це ми розуміємо тільки тепер (!), – композитор використовує не як спеціально обраний лад всієї композиції, а як «відповідь» на висхідний тетраход мелодичного мінору.

III. Вербальний вектор. На сьогодні утвердилося три варіанти тексту «Щедрика» (ще у 1920-ті роки за кордоном були спроби зробити переклади української щедрівки французькою, англійською, але вони ненадовго прижилися в культурному обігу). І з кожним з них пов'язана окрема інформація. Можливо, філологи й фольклористи зможуть докладно проаналізувати їх природу, я ж окреслю лише окремі позиції.

1. Текстова першоджерело пов'язано з дохристиянською добою, коли новий рік починався ранньої весни – з поверненням в Україну ластівок. Прикметно, композитор подає слова «щедрик», «щедрівочка» тільки в тематичному проведенні й ні разу не бере їх до фактурної розробки. Вони, насправді, мають настільки «ароматну» силу вербального звучання, що використані в інших шарах могли б «замутити» загальний колорит. Цікаво, в куплеті з висхідним *legato* (25–28 тт.) для сопрано він взяв слова «В тебе жінка хороша», хоча до вибору було ще два варіанти: *a*) «Хоч не гроші» *b*) «то полова». Ніби й деталь – але показова!

2. Другий текстовий варіант – «Ой на річці, на Ордані». Його записано добрим знайомцем М. Леонтовича, вчителем співу з Тульчина Ф. Лотоцьким у с. Паланка Гайсинського повіту на Поділлі в грудні 1916 р. Поширення цієї текстової версії в середовищі подільської інтелігенції, священництва, селян засвідчило жанрову метаморфозу твору, а саме – переведення його зі щедрівок до колядок, пов'язаних з темою народження Христа. Інша географія, інша пора року. Цю текстову версію вже у наш час – від 1980-х років вперше представив з хором «Відродження» відомий хормейстер і науковець М. Юрченко, після чого його підхопили хори «Київ», «Хрещатик», «Пектораль», ансамблі «Фавор», «Аніма» та багато інших колективів. При виконанні цього тексту повністю зберігається агогіка, темпо-ритміка та динаміка, властиві співу власне «Щедрика».

3. Після тріумфальної ходи світами разом з капелою О. Кошиця (то окрема й довга оповідь!) наш «Щедрик» отримав англійську версію тексту. Ні, це не переклад з української, а цілком оригінальний вірш, відповідний жанру колядок, і співалося в ньому про різдвяні дзвони: «Hark how the balls» / «Виразно чути дзвіночки». Його в 1930-ті рр. склав диригент-хормейстер, вчитель музики Пітер Вільховський (прізвище красномовно свідчить про етнічне походження автора слів), а надруковано вперше слова з музикою в США в 1936 р. фірмою «Carl Fisher, Inc.» під назвою «Carol of the Balls» – «Колядка дзвіночків». При виконанні цього тексту помітно змінюється акцентуація складів та агогіка. Адже кінцеве у ключовій фразі (зерні) «balls» потребує явного наголосу. Натомість спів слів «ластівочка» чи «Ордані» передбачає затухання

звучності останнього складу, а іноді його в кодї – на зразок народного співу – просто знімають («лас-ті-воч...»). Таке аж ніяк не допустимо з односкладовим іменником «balls». То ж, думається, український «Щедрик» в англійській версії звучить дещо «hard» – жорсткіше й дійовіше.

IV. Нумерологічний вектор. Означений аспект аналізу народився під впливом загальної знаної «Гри в бісер» Г. Гессе. Просто було цікаво – порахувати й подивитися, що з того вийде? Напрочуд коротко:

68 разів повторено «зерно» + 4 рази показано його з верхнетерцевим віддзеркаленням + 1 раз у кодї = 73, що при перерахуванні $7 + 3 = 10$; цифра 0 не враховується, залишається цифра 1 = символ «Deus», «Бог».

V. Графічний вектор. Імпульсом для нього стали дослідження у сфері синтезу мистецтв, зокрема, світломузика, якою в 1919–1920 роках переймався М. Леонтович. Сьогодні експериментальні пошуки в цій галузі вийшли на рівень створення художніх картин за нотними текстами Саме так! І відповідно кожної ноти – її висоти-кольору й тривалості вимальовуються образотворчі полотна.

Відомо, що твори М. Леонтовича ряд дослідників і поетів називають «діамантом, ограненим рукою Генія». Я маю скромніші статки до порівняння, але не менш цінні за значимістю – це українські вишивки й силянки-гердани, які вправно мережать золоті руки наших майстрів. То ж мені, як людині закоханій у вишивку й силянку, забажалося поглянути на Леонтовичевого «Щедрика» з образотворчих позицій. І диво – «Щедрик» постав переді мною в абрисах ніжної квітки, де яскраво виокремилася 6 елементів: 1. «зерно» (але двояко: у прямому видї та терцевій рефлексії); 2. лінійне «стебло»; 3. листячко із «зубчиками»; 4. хвилясті «трави-ковили»; 5. ґрунт – бурдон; 6. бутон квітки. Можливо збагатити малюнок квітки наслоєнням всіх 68 мотивів-пелюсток. Але це краще зробити у техніці 3–D. Ця квітка раптово сама проросла в моїй уяві. Як людина містичного складу вірю, той графічний образ нав'яв мені Микола Дмитрович, за що безмежно вдячна йому!

На завершення дозволю висловити думку: в зв'язку з тим, що нині за програмою ЮНЕСКО заносяться у реєстр всі вагомї культурні явища, закликаю звернутися до цього високошановного органу з пропозицією про визнання «Щедрика» М. Леонтовича духовним надбанням людства.

Список використаних джерел

1. Микола Леонтович. Хорові твори / Ред.-упоряд. Кузик В. – К., 2005. – С. 342.
2. Рекомендую познайомитися зі ст.: Горюхіна Н. Гармонія в обробках народних пісень М. Д. Леонтовича // Українська радянська музика. – К., 1962. – Вип. 2.
3. «Щедрик» М. Леонтовича вперше надруковано 1918 р. у збірці «З народної пісні». Того року за універсалом гетьмана І. Скоропадського інтенсивно стала впроваджуватися україномовна культура, наука й освіта.
4. Більш докладно див.: Карась Г. Феномен «Щедрика» в обробці Миколи Леонтовича у світовому комунікаційному просторі ХХ ст. // Педагогічна освіта: теорія і практика. – Кам'янець-Подільський, 2012. – Вип. 12. – С. 343–347.
5. Микола Леонтович. Хорові твори / Ред.-упоряд. Кузик В. – К., 2005. – С. 367.
6. Про це йдеться у документальному телефільмі «Щедрик» (реж. М. Стогній, сценарист В. Кочур). – УТБ, 2011.
7. Особливо такий характер помітно в зарубіжних інструментальних транскрипціях.
8. Зокрема, дослідник із Санкт-Петербургу В. Афанасьєв (скрипаль і художник) написав полотна за скрипковою «Чаконою» Й. С. Баха та «Ave, Maria» Ф. Шуберта (соло з камерним оркестром), де, якщо спроектувати їх через комп'ютер на монітор, курсором можливо простежити кожну ноту.

In the article wrote about 5 analyst vectors of "Shchedryk" by M. Leontovich: I. Historical; II. Musical; III. Wordily; IV. Numerological; V. Graphical.

Key words: "Shchedryk", M. Leontovich, shchedriwka, calend-carol, treatment of folk song.

УДК 331.548:37.011.3-052:7

Лабунець В. М.

ДОПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

У статті розглядаються особливості організації допрофесійної підготовки учнів як складової неперервної професійної освіти. Автор вважає, що допрофесійна підготовка учнів-музикантів є необхідною умовою формування професійно-особистісних якостей майбутнього фахівця, забезпечення свідомого вибору ним життєвого шляху.

Ключові слова: допрофесійна підготовка, самовизначення, професійна орієнтація, компетентність, розвиток особистості, аналітичні уміння, варіативність.

Питання допрофесійної підготовки учнівської молоді на сучасному етапі розвитку суспільства потребує особливої уваги. Про профорієнтацію, як передумову ефективного професійного розвитку учнівської молоді, можна стверджувати лише в тому разі, коли результатом даного процесу є вибір учнем професії, у якій він може досягнути професійно-значимих цілей. Самовизначення (саморух, саморегуляція) відіграє важливу роль у формуванні цілісності, інтегральності особистості, усвідомлення особистістю власної позиції, що формується всередині координат системи відносин суб'єкта до колективу і свого місця в ньому.

Термін "самовизначення" можна пояснити як процес визначення свого місця у світі, спрямованого назовні, однак із розумінням певної внутрішньої роботи. Процес професійного самовизначення досліджували О. Вітковська, Е. Головаха, Г. Костюк, Г. Радчук, О. Турініна, П. Шавір, В. Ярошенко та інші. Аналіз останніх досліджень і публікацій дозволяє констатувати, що профорієнтація – це науково-практична система розвитку готовності особистості до усвідомленого та компетентного професійного самовизначення.

Грунтовний аналіз Б.О. Федоришина показує, що проблема підготовки учнівської молоді до свідомого вибору професії розглядалася багатьма відомими вченими, а тому її вирішення базується на положеннях психології особистості і психології праці, сформульованих відомими психологами України, Росії і зарубіжжя (Г. Костюк, С. Максименко, І. Бех, В. Моляко, Є. Мілерян, П. Перепелиця, В. Чебишева, Т. Кудрявцев, Б. Теплов, К. Гуревич, Б. Ананьєв, В. М'ясищев, О. Ковальов, К. Платонов, Є. Клімов, А. Маслоу, Й. Холланд, Є. Гінзберг, Д. С'юпер, С. Фукуяма та інші) [12].

Аналізуючи проблему взаємодії в рамках начального процесу довузівської, вузівської та післявузівської підготовки, ряд вчених вважає, що вищий заклад освіти повинен реалізовувати таку соціальну функцію, як профорієнтаційну, з діагностики і відбору дітей для навчання за спеціальними програмами у відповідності до віку та спрямованості виявлених здібностей.

Отже, допрофесійна підготовка учнів, як зазначають дослідники, повинна бути у колі найважливіших завдань загальноосвітньої школи та вищого закладу освіти.

Мета статті – визначення та обґрунтування завдань допрофесійної підготовки учнівської молоді; виокремлення спільних рис в організації діяльності закладів освіти

Соціально-економічний розвиток України, духовне відродження української нації визначаються багатьма факторами, серед яких чільне місце посідає професійний потенціал особистості, у формуванні якого все більшого значення набуває допрофесійна підготовка учнівської молоді. Середні заклади освіти тісно пов'язані з вищими закладами певного профілю і їх діяльність значною мірою обумовлена специфікою майбутньої спеціальності.

Г. Балл та П. Перепелиця, зазначають, що сучасна підготовка в різних ланках професійної освіти хоча і спирається насамперед на загальноосвітню школу, на жаль, пануюча в останній традиційна система навчання й виховання не сприяє формуванню психологічної готовності

до одержання професійної освіти і до наступної самостійної праці, тим паче – в ринкових умовах. Намагаючись, з більшим чи меншим успіхом, різнобічно розвивати учнів і готувати їх начебто до всіх професій, традиційна загальноосвітня школа, однак, не готує їх до професійного навчання спеціально. Орієнтація школярів у світі професій і становлення відповідної їхнім схильностям готовності до оволодіння якоюсь із них відбуваються, як правило, стихійно і не завжди з адекватним результатом. Тим часом така підготовка необхідна [1, с. 149].

Проблема організації допрофесійної підготовки тісно пов'язана з реалізацією такого дидактичного забезпечення, яке сприяє наступності і взаємозв'язку дисциплін через оптимальні навчальні плани і освітньо-професійні програми, не допускаючи повторення матеріалу. У контексті теоретико-методологічних засад, допрофесійної освіти важливого значення набуває дослідження наступності змісту професійної освіти у загальноосвітніх школах і вищих навчальних закладах відповідного профілю, організаційних форм і методів навчання. Саме це дозволить випускникам школи швидко адаптуватися до умов вищого навчального закладу. Наступність у навчанні забезпечує можливість пізнання взаємозв'язків між фактами, поняттями, уміннями, навичками; наступність сприяє осмисленню провідних ідей і принципів дисциплін, що вивчаються, дозволяє встановити міжпредметні зв'язки, які є необхідною умовою формування світогляду та глибокого осмислення і поліпшення запам'ятовування та усвідомлення вивченого [5].

Як зазначають Ю. Жидецький, І. Ковальчук, В. Онищенко, наступність змісту професійної освіти передбачає встановлення певних співвідношень між метою, методами, засобами, організаційними формами, які дозволяють моделювати кожний новий ступінь з опорою на попередній досвід студентів і таким чином полегшує їх адаптацію до умов навчання на наступному курсі або в новому навчальному закладі [5].

В. Семиченко вважає, що мета навчання є базовою складовою будь-якої навчальної системи. Саме вона розкриває проміжні і кінцеві результати функціонування, задає напрям та інтегрує діяльність окремих структурних ланок цієї системи, конкретних виконавців. Необхідно не тільки проголошувати, що сучасна система професійної (й допрофесійної) підготовки зорієнтована на загальнолюдські, національні цінності, на особистість кожного студента (учня). На практиці цей “благий намір” часто залишається нереалізованим. Ефективність навчання і досі вимірюється оцінками за теоретичні знання, зруйнована послідовна система виховання, відповідальність за особистісний розвиток майбутнього спеціаліста або перекладена на самих студентів (учнів), або повністю ігнорується [10, с. 7].

Якщо головною цінністю держави проголошена особистість, то співвідношення цих цінностей, на думку Я. Цехмістера, повинно мати такий вигляд:

1. Пріоритетна: розвиток особистості, пошук індивідом свого місця в житті, в соціальній та професійно-рольовій структурі суспільства. Середній заклад освіти, де здійснюється допрофесійна підготовка учнів, повинен створювати умови для актуалізації і підвищення індивідуального потенціалу кожного учня, надання йому допомоги в соціалізації, залучені до загальнолюдських, національних цінностей, в оволодінні нормами гуманістичної, високоморальної поведінки, в розвиткові та реалізації творчих можливостей.
2. Допрофесіоналізація, тобто підготовка до повноцінного включення у професійно-рольові відносини. Середній заклад освіти, де здійснюється допрофесійна підготовка учнів, повинен допомогти учню усвідомити сутність обраної професії, її вимоги до виконавця, цілі й функції професійної діяльності, прийоми творчої адаптації до навчання у вищому закладі освіти відповідного профілю [11].

При розробці власних підходів до вирішення проблеми профорієнтації учнівської молоді ми виходимо з визначення професійної орієнтації Б. Федоришина, який визначає її як науково-практичну систему підготовки особистості до свідомого професійного самовизначення і підкреслює, що утилітарний підхід до побудови і функціонування професійної орієнтації відсуває особистість учня з центру системи на периферію. Предмет професійної орієнтації

фактично становили загальні соціально економічні потреби суспільства. Особистість з потребами і потенціалами свого розвитку і оптимальної самореалізації в майбутній професійній діяльності виступає у цій системі як її об'єкт і засіб досягнення поставленої ззовні мети [12].

В. Семиченко теж вважає, що проблеми розкриття цілісної структури професійної діяльності, розвитку особистості часто не входять до актуальних напрямків роботи зі студентами і учнями у процесі допрофесійної підготовки [10, с. 8].

На нашу думку, технологічна і методична інструментовка кожної навчальної дисципліни (музичний інструмент, сольфеджіо, музична література, вокал) повинна охоплювати і забезпечувати реалізацію всіх ціннісних складових допрофесійної підготовки. Особистісно і професійно орієнтовані напрямки повинні стати нормативними компонентами діяльності кожного вчителя, який включений у систему допрофесійної підготовки учнів-музикантів.

При організації допрофесійної підготовки учнів-музикантів важливого значення набуває:

- визначення критеріїв професійного добору;
- визначення ступені відповідності учнів-музикантів вимогам майбутньої професії;
- виявлення готовності учнів мистецького профільного класу до нової форми навчальної діяльності, організації праці та побуту, нової соціальної ситуації та соціокультурного оточення;
- визначення типових труднощів, що виникають в учнів-музикантів в процесі адаптації до вузівського життя, виявлення причин виникнення цих труднощів, розроблення засобів їх профілактики;
- виявлення індивідуальних особливостей учнів-музикантів, тенденцій розвитку їх особистості в процесі навчання в вузі;
- виявлення і використання резервів навчальної і допрофесійної активності учнів;
- формування готовності учнів-музикантів до професійної діяльності;
- визначення критеріїв ефективності допрофесійної підготовки (кінцевих та проміжних), методів їх використання, підвищення мотивуючого впливу цих критеріїв на діяльність окремих учасників навчально-виховного процесу ліцею (вчителів та учнів).

Г. Балл, П. Перепелиця підкреслюють, що складовими підготовки учнівської молоді до обрання професії мають бути, з одного боку, система профорієнтаційної роботи, а з другого – особлива допрофесійна підготовка, яка передбачає включення учня у діяльність, природним впровадженням якої буде професійне навчання з певного фаху. Ясно, що ці складові мають бути тісно пов'язані одна з одною [1, с. 150]. Вчені пропонують модель допрофесійної підготовки, яка включає певні етапи. При цьому у визначенні етапів профільної допрофесійної підготовки моделі дослідники виходять з того, що процесуально така підготовка виступає як складний шлях переходу від недиференційованого за змістом навчання до професійної освіти. Цей шлях передбачає поступову конкретизацію і поглиблення здійснюваної підготовки: широко профільний (у середніх класах) і вузькопрофільний або передпрофесійний (у старших класах). [1]. Крім того, автори підкреслюють, що профільна допрофесійна підготовка школярів (організована відповідно до пропонованої моделі) виступає як ланка неперервної освіти, що забезпечує перехід від недиференційованої загальноосвітньої та початкової трудової до професійної підготовки, створює передумови для опанування майбутньої професії та свідомого вибору спеціалізації, стимулює розвиток особистості (в тому числі важливих для фаху психологічних якостей), поступове професійне становлення.

Профінформаційна діяльність учня і на етапі допрофесійної підготовки повинна базуватися на відповідній педагогічній інтерпретації професіографічного матеріалу, що спрямовується на розкриття і самооцінку учнем психологічної структури власної особистості в проекції на професійну діяльність, на засвоєння певних знань учнем про суб'єктивні та об'єктивні умови професійного самовизначення і самореалізацію особистості в майбутній професійній діяльності учня. На нашу думку, у системі допрофесійної підготовки великого значення набуває і професійна консультація як система психологічного вивчення особистості учня з

метою надання йому науково обґрунтованих порад з оптимальних для нього напрямів і засобів професійного самовизначення, предметом якої є виявлення й оцінка професійно значущих якостей особистості учня, його загальних і спеціальних здібностей, схильностей; аналіз і диференційна оцінка індивідуальних особливостей особистості з наступною інтегральною оцінкою її цілісної структури [12].

Головне завдання будь-якої педагогічної системи – формування громадянина своєї країни, який має високий інтелектуальний і моральний потенціал, здатного до співробітництва з іншими людьми, самопізнання та саморегуляції. В умовах багаторівневої та багатоступеневної системи освіти (загальноосвітньої, допрофесійної та професійної), наявності значної кількості альтернативних закладів освіти виникає завдання визначення єдиних, наскрізних критеріїв освіти, забезпечення їх наступності. Дуже важливо, щоб кожний суб'єкт навчання після закінчення того чи іншого закладу на будь-якому рівні навчання мав реальну можливість для продовження свого навчання, переходу до наступного рівня. Враховуючи те, що розвиток особистості відбувається в процесі діяльності, що розгортається в конкретних умовах, П. Шевченко зазначає, що свої зусилля педагогічний колектив середнього закладу освіти, який орієнтований на здійснення допрофесійної підготовки учнів, повинен спрямовувати перш за все на створення такої сукупності умов, які будуть максимально сприяти корекції та подальшому розвитку будь-яких здібностей кожної дитини [10, с. 26]. Виходячи з цих вимог, вчений формує принципи організації навчально-виховного процесу в педагогічній гімназії: комфортність учнів завдяки забезпеченню індивідуально-профільного навчання, виховання, розвитку; забезпечення учням можливості працювати на уроці, як комплексно, так і в індивідуальному темпі; рівномірність розподілу навчального навантаження на різні центри і системи нервово-психічної діяльності учнів на уроці, протягом дня, тижня, семестру, навчального року; диференціація навчання, яка забезпечується:

- поділом на профільні класи та на підгрупи при проведенні профільних уроків;
- максимальним врахуванням індивідуальних особливостей учнів на уроках;
- раціональним використанням годин, які виділяються на індивідуальні, групові заняття і консультації, факультативи, курси за вибором [10, с. 27].

Крім того, зазначається, що навчальний план, за яким працює гімназія, розроблений її педагогічним колективом спільно з кафедрами педагогічного інституту на основі базисних планів з урахуванням вимог “Закону про освіту” та основних положень Державної національної програми “Освіта” і затверджений обласним управлінням освіти. Відрізняється навчальний план педагогічної гімназії тим, що збільшено кількість годин на профільні дисципліни і має три блоки предметів:

- перший блок – загальноосвітній. Він дає можливість гімназисту оволодіти предметами, які необхідні для здобуття середньої загальної освіти і закласти основи загальнокультурної підготовки гімназистів;
- другий блок – профільний. В нього введені предмети, як з обраного профілю навчання, так і ті, які безпосередньо впливають на ефективність його засвоєння;
- третій блок – практичний. Його мета – озброїти гімназистів уміннями і навичками дослідницької роботи, діяльності в обраній галузі науки, сприяти саморозвитку творчих здібностей і самовиховання. Цей блок покликаний сприяти розвитку допрофесійної підготовки гімназистів. В навчальний план гімназії внесено також ряд дисциплін психолого-педагогічного циклу [10, с. 26].

Слід підкреслити, що саме така система у розробці навчальних планів склалася на сьогоднішній день у середніх закладах освіти, які здійснюють допрофесійну підготовку учнів. Значної уваги в процесі допрофесійної підготовки учнів потребує також реалізація принципу диференціації та індивідуалізації навчання. П. Сікорський підкреслює, що диференціація навчання логічно виникає з необхідності врахування індивідуальних можливостей учнів у

класно-урочній системі знань. Індивідуальні особливості учнів визначають характер освітнього і процесуального компонентів навчання [9, с. 5].

У процесі допрофесійної підготовки учнів-музикантів, на нашу думку, суспільні та індивідуально-особистісні інтереси та цінності значною мірою співпадають, що впливає на динаміку освітнього процесу у позитивному плані, а тому повинно використовуватися педагогічними колективами.

Ми вважаємо, що можна виокремити такі спільні риси в організації діяльності означених закладів освіти:

- впровадження семестрово-залікової форми навчання з шестиденним режимом навчально-виховної роботи;
- проведення індивідуальних занять (музичний інструмент, вокал, концертмейстерський клас);
- викладання переважної більшості профільних предметів, факультативних занять та спецкурсів викладачами вищих закладів освіти, які є базовими для даного середнього закладу освіти, що здійснює допрофесійну підготовку;
- професійна спрямованість всього навчально-виховного процесу.

Для посилення допрофесійної підготовки учнів заслуговує на увагу створення навчально-методичних комплексів, у які можуть входити вищі заклади освіти (різних рівнів акредитації), середні заклади освіти, що здійснюють допрофесійну підготовку учнів (наприклад, ліцеї, педагогічні та інші гімназії), середні профільні і авторські школи. Така інтеграція у допрофесійній підготовці дозволяє організувати спільну роботу педагогічного колективу з мистецькими кафедрами інституту (факультету) мистецтв, розробляти і впроваджувати авторські програми з профільних предметів та спецкурсів.

Допрофесійна підготовка учнів-музикантів є необхідною умовою формування професійно-особистісних якостей майбутнього фахівця, забезпечення свідомого вибору ним життєвого шляху. Проте ефективне здійснення профорієнтації неможливе без виявлення, аналізу, оцінки і урахування інтересів учнів, які детермінують собою вибір певного життєвого шляху. Під час напруженого пошуку особистістю тієї сфери професійної діяльності, в якій найбільш повно було б реалізовано її творчий потенціал, актуалізується мотиваційна сторона професійного інтересу.

Б. Федоришин підкреслює, що саме в період життєвого самовизначення інтерес часто виступає в якості провідного, а іноді і єдиного мотиву, що визначає активну позицію особистості у виборі певної професійної діяльності. Наявність інтересу до певної діяльності стимулює розвиток здібностей, що обумовлюють успішну роботу в цьому виді діяльності [12, с. 182].

В. Присакар вважає, що створення підсистеми профорієнтації, що включає допрофесійне навчання, де вивчаються потреби, інтереси, цілі учнів, формується їх мотиваційна сфера, ставить своєю кінцевою метою становлення професійної придатності майбутнього фахівця, зокрема вчителя. Такі умови створюють при організації педагогічних класів у навчальних закладах нового типу: гімназіях, коледжах, ліцеях. У таких класах, де поділ здійснюється за рівнем розвитку, здібностями та інтересами, учні знайомляться з основами професії педагога, набувають певних практичних умінь і навичок. У процесі конкретної предметної діяльності, участі у самоуправлінні вони мають можливість проявити свої нахили, потреби, здібності, переконатись у свідомому виборі майбутньої професії [10, с. 150]. Дослідник вважає, що багатомірне вивчення особистості учня в процесі допрофесійної підготовки необхідно здійснювати таким чином, щоб охопити такі важливі аспекти: особистісні і потенційні можливості психічного розвитку кожного учня; діагностику протягом всіх років навчання учнів з урахуванням виявлення актуального рівня розвитку і «зони найближчого розвитку», оволодіння елементами акторської і режисерської майстерності; формування умінь педагогічної техніки в процесі лабораторно-практичних занять і на індивідуально-особистісному рівні.

Допрофесійна підготовка має розпочати адаптацію учня, насамперед, до музично-виконавської діяльності і сприяти його майбутньому як професіонала. Широке запровадження такої підготовки з урахуванням запитів і здібностей учнів-музикантів, відповідає як індивідуальним, так і суспільним інтересам.

Г. Балл та П. Перепелиця зауважують, що ефективна допрофесійна підготовка аж ніяк не зводиться до засвоєння істотних для певної професії (або групи професій) знань, вмінь та навичок. Треба дбати про формування психологічної готовності до професії, про сприяння становленню особистості школяра як майбутнього професіонала.

Ефективність допрофесійної підготовки учнів значною мірою визначається психолого-педагогічною і фаховою компетентністю вчителів. Функція вчителя у справі професійної орієнтації, за переконаннями А. Волошина, полягає у здійсненні “селекції талантів”, для того, щоб кожна людина знайшла “дане їй Богом” професійне покликання [2, с. 21]. Виховання шанобливого ставлення до праці, вважав Августин Волошин, є органічною складовою виховання патріотичних почуттів, а зрештою – невід’ємною часткою формування національної самосвідомості. Розвиток вольових якостей особистості через постійне самовдосконалення, виховання моральності на принципі «любові до ближнього», виховання любові до праці не тільки заради задоволення особистістю власних духовних і матеріальних потреб, а й через усвідомлення залежності суспільного добробуту від “добробуту одиниці” – структурні елементи процесу формування самосвідомості в концепції виховання молоді А. Волошина [2, с. 21]. Г. Балл, П. Перепелиця зазначають, що привабливість допрофесійної підготовки для школярів має забезпечуватися передусім шляхом формування внутрішньої мотивації їхньої діяльності, цьому слугуватимуть високий методичний рівень навчання, доброзичливе й поважливе ставлення до учнів, їхнє залучення до творчості. Водночас не ватро нехтувати і інформуванням їх (правдивим, звичайно) щодо можливостей, які відкриває успішна підготовка за певним профілем для здобуття цікавих і високооплачуваних професій, вступу до престижних вузів тощо [1].

Таким чином, організація навчально-виховного процесу в профільному мистецькому класі вимагає гуманістичного переосмислення функцій управління процесом підготовки учнів-музикантів до навчання у вищому закладі освіти, пошуку методів і засобів гуманізації усього життя учнів-музикантів. Реалізація даної моделі показує, що управління процесом підготовки учнів профільного мистецького класу до навчання в університеті здійснюватиметься ефективно:

- обґрунтований зміст музично-теоретичної та інструментально-виконавської підготовки і створена цільова програма формування в учнів готовності до професійного самовизначення, важливою ланкою якої є координація дій усіх структурних підрозділів загальноосвітньої школи;
- сформована система управління фаховою підготовкою учнів мистецького профільного класу до навчання у вищому навчальному закладі, до складу якої входять такі структурні компоненти, як прогностичне і особистісно зорієнтоване планування навчальної-виховної та творчої роботи; формування в учнів особистісного смислу і мотиваційної сфери професійного самовизначення і самопідготовки; забезпечення контролю і самоконтролю виконання цілей розробленої програми.

Список використаних джерел

1. Балл Г., Перепелиця П. Психолого-педагогічні засади організації профільної допрофесійної підготовки школярів // Педагогіка і психологія професійної освіти, 1998. – № 5. – С. 149-159.
2. Волошина А. О соціальному вихованню. – Ужгород: УНІО, 1924. – С. 21.
3. Вульф Б.З. Учитель: профессиональная духовность // Педагогика. – 1995. – № 2. – С. 51-52.

4. Декларація принципів толерантності, схвалена Генеральною конференцією ЮНЕСКО на її двадцять восьмій сесії в Парижі 16 листопада 1995 року (Стаття 3. Соціальні аспекти) / Шлях освіти. – 1999. – № 2. – С. 2-4.
5. Жидецький Ю., Ковальчук І., Онищенко В. Ступенева професійна освіта: спроба концептуального підходу // Педагогіка і психологія професійної освіти, 1998. – № 5. – С. 89-95.
6. Камінецький Я. Профорієнтація як складова ринкової економіки // Педагогіка і психологія професійної освіти, 1998. – № 5. – С. 95-102.
7. Клос Л. З історії розвитку медичної освіти у Галичині (ХУІІ – початок ХХ ст.) // Шлях освіти, 1999. – № 3 – С. 48-51.
8. Михайлов М. Підготовка ліцеїстів до навчання в університеті // Рідна школа, 2000. – № 2. – С. 15-16.
9. Сікорський П.І. Методологічні підходи до розв'язання суперечностей педагогічного процесу // Шлях освіти. – 1999. – № 2. – С. 5-10.
10. Система неперервної освіти: здобутки, пошуки, проблеми // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції у 6-ти книгах. – кн. 4. – Чернівці: «Митець», 1996. – 248 с.
11. Цехмістер Я.В. Допрофесійна підготовка в системі неперервної освіти: проблеми, пошуки: Монографія / За ред. І.А. Зязюна / Я.В. Цехмістер. – Київ: “Віпол”, 2000. – С. 371.
12. Федоришин Б.О. Психолого-педагогічні основи професійної орієнтації: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 / Федоришин Б.О. – К., 1996. – 310 с.

The present article discusses the features of pre-professional training of students as part of continuous professional education. The author believes that prevocational training student musicians is a prerequisite for the formation of professional and personal qualities of future specialist, providing it a conscious choice of life.

Key words: *Prevocational training, self-determination, vocational guidance, expertise, personality development, analytical skills, variation.*

УДК 768.8 "19/20 "

Маринін І. Г.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ВІТЧИЗНЯНОГО АКОРДЕОННО-БАЯННОГО ВИКОНАВСТВА (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ- ПОЧАТОК ХХІ СТ.)

У статті висвітлені джерелознавчі аспекти з історії, теорії й практики вітчизняного акордеонно-баянного виконавства, основні сучасні тенденції його розвитку на тлі певних історико-культурних процесів, які відбувалися у другій половині Х – початку ХХІ століть.

Ключові слова: *акордеонно-баянне мистецтво, акордеонно-баянне виконавство, акордеонно-баянний репертуар.*

Акордеонно-баянне виконавство України, що інтенсивно формувалося протягом ХХ – початку ХХІ ст., за своєю значущістю в досить короткий проміжок часу стало в один ряд з іншими видами академічного інструментального виконавства (скрипковим, фортепіанним тощо). Одним із головних чинників такого стрімкого еволюціонування науковці вбачають у формуванні української композиторської акордеонно-баянного школи, яка потужно вплинула на активізацію цього процесу, збагативши акордеонно-баянне мистецтво високопрофесійними оригінальними творами, які наразі займають провідне місце у концертному репертуарі

професійних виконавців та молодих конкурсантів на міжнародних конкурсах, які відбуваються в Україні, і за її межами. Зокрема, саме у другій половині ХХ – початку ХХІ століть в практиці академічного акордеонно-баянного виконавства України закладено традиції “нової акордеонної музики” сучасних українських композиторів, які стали об’єктом дослідження низки відомих мистецтвознавців та науковців-педагогів.

Сучасні українські науковці-мистецтвознавці розглядають акордеонно-баянне виконавство як органічну складову української народно-інструментальної культури. Сюди входять найактуальніші питання педагогіки, теорії та історії виконавства на баяні та акордеоні (І. Алексеев, Ю. Бай, М. Давидов, Є. Іванов, Д. Кужелев, В. Самітов, Д. Юник), періодизації та тенденції формування репертуарного доробку в сольному й ансамблевому виконавстві баяністів/акордеоністів (М. Булда Г. Голяка, А. Гончаров, М. Давидов, В. Дорохін, А. Душний, І. Єрґієв, Є. Іванов, Д. Кужелев, С. Карась, В. Князєв, В. Мурза, М. Різоль, А. Сташевський, А. Черноіваненко, М. Черепанин) та ін.

Автор ставить за мету простежити основні тенденції розвитку акордеонно-баянного виконавства в наукових дослідженнях вітчизняних мистецтвознавців другої половини ХХ – початку ХХІ ст.

Для досягнення зазначеної мети окреслено низку **завдань**: комплексно вивчити різноманітні джерела з метою визначення сучасних тенденцій становлення та розвитку академічного акордеонно-баянного виконавства в Україні; з’ясувати тенденції формування вітчизняного оригінального репертуару для баяна/акордеона в аспекті комплексного аналізу його еволюційного процесу; вирізнити й охарактеризувати нові музичні течії в акордеонно-баянній музиці в творчості сучасних українських композиторів.

Розуміння та обізнаність в основних тенденціях, концепціях, проблематиці розвитку акордеонно-баянного виконавства в Україні спонукають наукову еліту мистецтвознавців все більш ґрунтовніше заглибитись у дослідження його основних аспектів.

Так, уперше в українському музикознавстві зроблена спроба науковцем Є. Івановим зібрати, опрацювати та систематизувати матеріал з історії українського вітчизняного баянного мистецтва. У дисертаційній праці «Академічне баянно-акордеонне мистецтво на Україні» (1995) [7] автор досліджує історичні періоди розвитку гармоніки, головні сфери діяльності баяністів, тенденції та напрямки у виконавстві й педагогіці, особливості зародження та розвитку кустарного і промислового виробництва язичкових клавішно-пневматичних інструментів в Україні. Розглядаючи тенденції розвитку та становлення професійно-академічного виконавства баяністів у воєнні та повоєнні роки (1941–1965 рр.), автор уперше досліджує творчу діяльність видатних діячів баянно-акордеонного мистецтва в Україні, зокрема М. Геліса, К. Мяскова, М. Різоль, М. Чайкіна, С. Чапкія, а також представників «київської школи» – І. Алексеева, М. Давидова, С. Крапиви, І. Яшкевича та ін. та їх роль у розвитку академічного акордеонно-баянного виконавства.

Значимість і роль баянного мистецтва в соціокультурних процесах другої половини ХХ століття вичерпно висвітлюються у дисертації Р. Безуглої «Баянне мистецтво в музичній культурі України» (2004) [1]. У дослідженні висвітлюється сутність, природа, характерні особливості і соціальні функції баянного мистецтва, виявляється його місце в музичній культурі України, розглядаються основні теоретичні підходи до осмислення баянного мистецтва як складного багатогранного і багатофункціонального явища. Науковець торкається опрацювання типології інфраструктур соціокультурного функціонування українського баянного мистецтва в межах яких формується «культурний образ» інструмента, змінюються його технічні характеристики та музичний репертуар. Заслугове на увагу ґрунтовний аналіз авторкою впливу ідеологічних, політичних та економічних чинників, які мали потужний вплив на розвиток баянного мистецтва в певних соціокультурних ситуаціях.

Важливе місце в українському музикознавстві початку ХХІ століття займає вивчення закономірностей формування вітчизняного оригінального репертуару для баяна в аспекті

комплексного аналізу його еволюційного процесу, що вперше стало предметом у дисертаційному дослідженні А. Сташевського «Баянне мистецтво України: тенденції розвитку оригінальної музики та індивідуальне втілення жанрово-стильового аспекту у творчості Володимира Рунчака» (2004) [10]. Мистецтвознавець аналізує концепцію періодизації еволюційних етапів вітчизняної літератури для баяна та основні тенденції розвитку провідних жанрів української баянної музики сучасної доби. Уперше автором запропоновано загальнотеоретичний та жанрово-стильовий аналіз баянної творчості провідного українського композитора Володимира Рунчака. Зазначається, що композитор здійснив значний внесок у розробку жанрових та стилістичних компонент нової баянної літератури через активне перетворення жанрових прототипів, створення жанрових прецедентів, суттєву трансформацію всього жанро-стильового комплексу баянної музики. Дослідник вбачає значимість баянної творчості В. Рунчака в неординарності творчої постаті митця, одним з формуючих чинників якої є поєднання композиторської та виконавської освіти. Зокрема автор наголошує, що він є представником нової генерації вітчизняних композиторів, чия творчість віддзеркалює «обличчя» українського авангардного музичного мистецтва. Географічний ареал поширення творів композитора є досить широким не тільки в Україні, а й за рубежом, що свідчить про його світове визнання. Баянні опуси митця, як і весь доробок його камерно-інструментальної творчості, вирізняються оригінальним новаційним підходом, насамперед, у жанрово-стильовому аспекті. Використання широкого арсеналу сучасних композиційних технік, поліжанровості та полістилістики, вербальних та мультимедійних компонентів поруч з глибокою емоційністю сприяє актуалізації уваги дослідників до його творів. У власному творчому доробку В. Рунчак трансформує традиційне уявлення про систему жанрів баянної музики, вносить дуже багато нових стильових атрибутів, індивідуально збагачує образно-сміслову наповненість, що підносить баянну літературу на якісно новий професійний рівень.

Прогресуючий рівень професійно-виконавської майстерності провідних українських акордеоністів/баяністів віддзеркалює загальну тенденцію до зростання творчого потенціалу і збагачення арсеналу музично-інтонаційних та артистично-театральних засобів мистецького впливу в галузі акордеонно-баянного мистецтва. Саме тому еволюція виконавської техніки в українській баянній школі стала предметом наукового дослідження мистецтвознавця В. Князева (2005) [8], яку автор розглядає у тісному взаємозв'язку зі становленням виконавства, репертуару, методики та вдосконаленням конструкції інструмента. Науковець значну увагу приділяє аналізу артистично-театральних засад виконавського мистецтва баяністів, зростанню образного навантаження в сучасному мистецтві та збільшенню частки творів синтетичних музичних жанрів у репертуарі, а також сценічним аспектам виконавської техніки на прикладі їх практичного відтворення у творчості відомих українських баяністів.

Науковці все більше увагу фокусують на внесок українських композиторів-баяністів у формування оригінального репертуару для акордеоністів/баяністів. Так, мистецтвознавець А. Гончаров у дисертаційному дослідженні «Неофольклористичні тенденції у баянній творчості В. Зубицького» (2006) [4] на основі дії законів діалектики аналізує причини та умови виникнення оригінального стилю в музичному мистецтві на початку ХХ ст. – неофольклоризму. Вивчаючи творчість І. Стравинського і Б. Бартока, автор досліджує основні музично-теоретичні засади та стилістичні особливості неофольклоризму, простежує розвиток неофольклористичних тенденцій в творчості українських композиторів. Зокрема, дослідник висвітлює роль творчої особистості композитора В.Зубицького в системах «композитор-фольклор» та «традиція і новаторство» в площині розвитку неофольклористичного стильового руху в Україні.

Окрім біографічних даних та огляду творчості А. Гончаров здійснює поглиблений аналіз музично-теоретичної системи композитора В. Зубицького на прикладах творів для баяна. Автор дійшов висновку, що його творчість «...відкрила нову грань музичної естетики у баянному мистецтві, адаптуючи до «нової» музики виконавців-«народників»» [4,с.17].

У 90-ті роки ХХ століття у зв'язку з формуванням нової якості – «модерн-баяна» як невід'ємної складової сучасного академічного баянно-акордеонного мистецтва і його інтеграцією у світову музичну культуру зростає інтерес науковців та дослідників до цієї проблеми. Музикознавець І. Єргієв у праці «Український “модерн-баян” як феномен світового мистецтва» (2006) [6] досліджує сучасне українське академічне мистецтво через призму оригінальної співпраці композиторів і виконавців-новаторів. Зокрема автор вважає, що «...концепція мистецтва “модерн-баяна” як вітчизняної версії акордеонної гри професійних митців другої половини ХХ століття полягає в єдності виконавсько-композиторської ініціативи у створенні оригінальних композицій для баяна як “музики для слухання” з включенням тембрально-сонорних ефектів у функції конкретно-графічних показників, носіїв архетипових смислів музики поставангардного мистецтва» [6, с. 16].

На тенденцію використання акордеона/баяна у тандемі з іншими музичними інструментами в академічних камерно-інструментальних ансамблях свою увагу зосереджує мистецтвознавець Л. Пасічняк в науковій статті «Творчість українських композиторів для сучасних академічних народно-інструментальних ансамблів» [9], що засвідчує їхнє визнання поряд із традиційними класичними формами камерного музичного мистецтва. Авторка досліджує низку музичних творів українських композиторів, що є свідченням ансамблевого поєднання баяна/акордеона з іншими академічними інструментами, а саме: «Інтермецо» для струнного квартету та баяна В. Власова, «Двоє... Паралельно... Не перехрещуючись...» для кларнета й баяна О. Щетинського, «Не відриваючись від землі...» для скрипки, гітари та баяна А. Загайкевич, «Одкровення», «Сюїта» для баяна та скрипки Л. Самодаєвої, «Поза тінню звука» для скрипки та баяна Ю. Гомельської, «Той, хто виходить з кола» для голосу, кларнета, баяна та фортепіано (на вірші Г. Аполлінера, О. Блока, Т. Фонтане, Е. Каммінгса, П. Тичини,) К. Цепколенко. Саме твір К. Цепколенко «Той, хто виходить з кола», на думку І. Єргієва, «<...> за рівнем абстракціонізму та нових технологій можна класифікувати як перший український акордеонний авангардний твір» [9, с. 155].

В дисертаційній праці «Естрадно-джазова музика в акордеонно-баянному мистецтві України другої половини ХХ – початку ХХІ століття: композиторська творчість і виконавство» (2007) [2] М. Булди досліджується естрадно-джазова музика та її розвиток в контексті композиторської творчості й виконавства вітчизняних та зарубіжних акордеоністів-баяністів. В українському музикознавстві вперше це явище стало предметом спеціального дослідження в аспекті його комплексного аналізу. Авторкою вивчаються джерела походження та поширення естрадно-джазової музики на теренах українського культурного простору. В ньому визначаються нові наукові категорії: «професійне становлення», «філармонійна спеціалізація», «академізація», які акумулюють еволюційні процеси стильових напрямків естрадно-джазової музики в акордеонно-баянному мистецтві України впродовж окреслених етапів і стадій його професійного розвитку. Також розглядаються питання, які охоплюють проблеми динаміки розвитку репертуару, міжнародних конкурсів і фестивалів, модернізації музичної мови, стильових засад творчості В. Власова, специфіки відтворення естрадно-джазових прийомів гри, художньо-мистецьких аспектів інтерпретації.

Продовжуючи традицію наукових досліджень у контексті взаємозв'язку композиторської творчості і формування оригінального репертуару для акордеона-баяна, мистецтвознавець Г. Голяка у дисертаційному дослідженні «Творчість Володимира Зубицького в контексті розвитку сучасного баянного репертуару» (2008) [3] аналізує творчість сучасного українського композитора і баяніста-виконавця В. Зубицького в контексті розвитку акордеонно-баянного репертуару. Науковець висвітлює теоретичне узагальнення проблеми репертуару, визначає функцію репертуару в системі музичної комунікації. На матеріалі баянних творів В. Зубицького «Шість медитацій по Ш. Бодлеру» для флейти та баяна; «Flumen» для баяна та фортепіано; «Фрагменти концерту „Omaggio ad Astor Piazzolla”», Дитячих сюїт № 1 та № 3 («Українська») для баяна соло; збірок для початківців («Сюїта у трьох частинах», «Три п'єси у

народному стилі», «Українські танці») Г. Голяка досліджує новації композиторського письма. Автор дійшов висновку, що творчість В. Зубицького є значним етапом в оновленні баянного репертуару й відкриває нові шляхи розвитку баянного мистецтва.

Прогресуючі досягнення провідних українських і зарубіжних музикантів віддзеркалюють загальну тенденцію збагачення арсеналу музично-інтонаційних та артистично-театральних засобів мистецького впливу і засвідчують цілковиту природність функціонування естрадно-джазової музики в сучасному акордеонно-баянному виконавстві. Зокрема, мистецтвознавець В. Дорохін у праці «Принципи та фактори артикуляції у виконанні на баяні» (2010) [5] досліджує теоретичне підґрунтя для розуміння основних принципів і факторів функціонування артикуляції в музичному творі. В річищі «акустичного» й «фізіологічного» підходів дослідник уточнює поняття «музична артикуляція» та «штрих». Наприклад, у розумінні терміну «музична артикуляція» акцент зроблений на комунікативній функції, яка реалізується «музичним артикулюванням». Крім того, автор визначає місце музичному артикулюванню в системі музичного інтонування, вводить поняття: «артикуляційна модель» та «артикуляційний результат», досліджує прийоми музичного артикулювання на баяні, які варіюються згідно з жанровою драматургією музичного твору.

Таким чином, із аналізу наукових досліджень можемо зробити висновок, що процес формування акордеонно-баянного виконавства в Україні в другій половині ХХ –го початку ХХІ ст. поступово виходить на новий якісний рівень кращих зразків академічної камерно-інструментальної музики, головною ознакою якої виступає суттєва зміна всієї системи жанрово-стилістичних складових, її специфічних мовно-артикуляційних ознак, які чітко проглядаються у новаціях композиторського письма українських композиторів.

Отже, зазначені тенденції дають підставу констатувати про подальшу академізацію, професіоналізацію та новий шлях розвитку акордеонно-баянного мистецтва в Україні.

Список використаних джерел

1. Безугла Р.І. Баянне мистецтво в музичній культурі України (друга половина ХХ століття): дисерт. канд. мист-ва : спец.17.00.01– Теорія та історія культури / Київський національний університет культури і мистецтв / Р. І. Безугла. – К., 2004. – 200 с.
2. Булда М. В. Естрадно-джазова музика в акордеонно-баянному мистецтві України другої половини ХХ – початку ХХІ століття : композиторська творчість і виконавство : автореф. дисерт. на здоб. наук. ступ. канд. мист-ства : спец. 17.00.03 – Музичне мистецтво / М. В. Булда. – Харків, 2007. – 21 с.
3. Голяка Г. Творчість Володимира Зубицького в контексті розвитку сучасного баянного репертуару: автореф. дис. канд. мист.: спец. 17.00.03 – Музичне мистецтво / Г. Голяка. – Харків, 2009. – 16 с.
4. Гончаров А. Нефольклорні тенденції у баянній творчості у В.Зубицького: автореф. дис. канд. мист.: спец.17.00.03 – Музичне мистецтво / А. Гончаров. – К. : НМАУ ім. П. Чайковського, 2006. – 17 с.
5. Дорохін В. Г. Принципи та фактори артикуляції у виконанні на баяні: автореф. дисертації на здоб. наук.ступеня кандидата мист-ва : спец. 17.00.03 – Музичне мистецтво / В. Г. Дорохін. – К. : НМАУ ім. П. І. Чайковського, 2010. – 19 с.
6. Єргієв І. Український «модерн-баян» як феномен світового мистецтва: автореф. дис. канд. мист. : спец. 17.00.03 – Музичне мистецтво / І. Єргієв. – Одеса, 2006. – 21 с.
7. Іванов Є. Академічне баянно-акордеонне мистецтво на Україні (історичний аспект). – автореф. дис., канд. мист-ва : спец. 17.00.03 – Музичне мистецтво. / Є. Іванов. – К., 1995. – 17 с.
8. Князєв В.Ф. Еволюція виконавської техніки в українській баянній школі (друга половина ХХ століття): автореф. дис., канд., мист-ва : спец. 17.00. 03 – Музичне мистецтво / Владислав Федорович Князєв. – К., 2005. – 20 с.

9. Пасічняк Л. Особливості формування репертуарних тенденцій академічних народно-інструментальних ансамблів. / Лілія Пасічняк// Феномен школи в музично-виконавському мистецтві: тези міжн. конф. (22–23 березня 2005 р., Київ). – К. : Нац. муз. акад. України ім. П. І. Чайковського, 2005.– С. 63-65
10. Сташевський А. Я. Баянне мистецтво України: тенденції розвитку оригінальної музики та індивідуальне втілення жанрово-стильового аспекту у творчості Володимира Рунчака : автореф. дис., канд., мист-ва : спец. 17.00.03 – Музичне мистецтвознавство / А. Я. Сташевський. – К., 2004. – 20 с.

In the articles lighted resource studying aspect in history, theory and practice, domestic akordeonno-bayan performance, basic modern his progress tendencies on a background certain history and culture processes which took place in the second half 20th – beginning of the 21th centuries.

Key words: *akordeonno-bayan art, akordeonno-bayan performance, akordeonno bayan repertoire.*

УДК 378.016:784.1:78.071.1(477)"18"

Мартинюк Л. В.

ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ХОРОВИХ МІНІАТЮР М.ЛЕОНТОВИЧА (КУРС «ХОРОВИЙ КЛАС ТА ПРАКТИКУМ РОБОТИ З ХОРОМ»)

У статті висвітлено деякі особливості виконавських прийомів і засобів, що входять в інтерпретаційну систему диригента у процесі роботи над хоровими мініатюрами М.Леонтовича зі студентським хором.

Ключові слова: *диригентська інтерпретація, хорова мініатюра, манера, спосіб виконання, динамічний розвиток, агогіка.*

Сприйняття хорової музики кожним новим поколінням, її сучасні виконавські та аналітичні інтерпретації стають показником сутнісних, принципових змін в самому характері музичної культури, своєрідним науковим інструментом фіксації новітніх соціально-естетичних процесів і, можливо, навіть барометром вимірювання поточного українського культурного тиску. Проте на сьогоднішній день виконавська практика вимагає більш глибокої теоретичної розробки питань, що входять у складний комплекс підготовки диригента-хормейстера. Серед них домінуюче місце посідає питання диригентської інтерпретації, дослідження якого неможливе без осмислення унікальних, самотутніх явищ вітчизняного хорового виконавства. Творчість Миколи Леонтовича належить саме до таких явищ.

Важливим, на нашу думку, є розгляд деяких особливостей сучасних інтерпретацій творчого доробку М.Леонтовича в контексті роботи із учбовим студентським хором на курсі «Хоровий клас та практикум роботи з хором». Зосереджуючись на проблемі диригентської інтерпретації, варто, перш за все, відмітити, що вихідною субстанцією для хормейстра в роботі із студентським учбовим хором є українська народна пісня. Саме тому, чільне місце в репертуарному списку керівника та диригента студентського хору займають хорові обробки-мініатюри М. Леонтовича, які, відрізняючись особливою глибиною та самотутністю, стають для нього своєрідною творчою лабораторією. Як пише Л. Пархоменко, вони «становлять особливий інтерес і труднощі для виконавців. Майже кожен з них має давні традиції трактовки. Потрібно по-новому прочитати твір» [7, с. 6].

Отже, головною метою нашої статті буде спроба виявити та проаналізувати характерні риси інтерпретаційної системи диригента стосовно обробки народної пісні та віднайти

комплекс виконавських прийомів і засобів, спрямованих на розкриття художньої цілісності твору. Теоретичні положення, що розглядатимуться в даній статті, можливо, знайдуть своє практичне втілення в роботі диригентів-хормейстерів з власними колективами.

Проблема диригентської інтерпретації вбирає в себе складний комплекс тематичних аспектів, одним з яких є розкриття художньої цілісності твору в інтерпретаційному процесі. За В. Москаленком, художня цілісність існує у двох вимірах – вертикальному та горизонтальному. Причому, цілісність твору у вертикальному вимірі «забезпечується внутрішньою спаяністю його устро [3, лекція 5, с.4], тоді як цілісність в горизонтальному вимірі є «біографією прочитань» даного твору, або інтерпретуванням різними виконавцями протягом певного періоду.

У статті інтерпретаційний процес розглядатиметься з урахуванням вертикального виміру. Окремі виконавські елементи, які забезпечують художню цілісність твору, тісно пов'язані з диригентськими прийомами і засобами. Отже, нашим головним завданням буде спроба зробити теоретично обґрунтований аналіз інтерпретаційної роботи диригента над хоровими мініатюрами М.Леонтовича та знайти ті виконавські критерії, що робитимуть таку диригентську версію цікавою та ефективною на заняттях з курсу «Хоровий клас та практикум роботи з хором».

Прикладом для аналізу обрано хорові мініатюри М.Леонтовича, що зумовлено особливою прихильністю автора статті до творчості цього видатного українського композитора й фольклориста. Зазначимо, що хорова мініатюра – це жанр, що активно розвивається, залучає композиторів можливістю камернізації художньої форми, здібністю до відображення «великого в малому», особливою тонкістю вираження, різноманітністю інтонацій та відтінків. На відміну від подібних до неї інструментальних, вокальних або оркестрових аналогів, хорова мініатюра має свої специфічні особливості і є жанром професійної музичної культури, що склався на основі малих форм, адресований для хорового складу. До даного жанру відносяться «невеликі хорові твори зазвичай ліричного характеру, як правило, без супроводу, написані в простих формах (період, проста двох- і трьохчастинна)» [2, 282 с.].

Хорова мініатюра, яка органічно вписалася в контекст української музики, впродовж довгого часу розвивалася переважно в хоровій сфері і отримала в ній різностороннє перетворення. Перші зразки малих форм хорової музики були створені композиторами другої половини XVIII століття – це невеликі одночастинні духовні твори для хору Д.Бортнянського і А.Веделя. Новий етап розвитку жанру хорової мініатюри починається в кінці XIX століття. Він пов'язаний з творчістю основоположника української композиторської школи М.Лисенка і його видатних сучасників – П.Сокальського, І.Воробкевича, М.Леонтовича, Д.Стеценка, Я.Степового, А.Кошиця та ін. З того часу хорова мініатюра стає повноправним жанром української хорової музики. У ній затверджуються національно-стильові принципи музичного мислення, знаходять своє втілення народно-пісенні традиції, розробляється лірико-психологічна образність, розкривається сфера духовного життя людини. Величезна увага приділяється фольклорній тематиці, використанню фольклорних мелодій і текстів обробкам українських народних пісень.

Справжній «прорив» у цій сфері діяльності був здійснений саме М.Леонтовичем, який в своїх хорових обробках вперше добився органічного синтезу народно-пісенного матеріалу і методів його професійного перевтілення. Хорові мініатюри Леонтовича – це «глибоко оригінальні, індивідуально неповторні твори, створені на основі активного перетворення народних пісень [1, с. 52]. «Ніхто так, як Леонтович, не зумів досягнути образності і стильові закони пісні, «прочитати» їх і відтворити в своїх неповторних хорових мініатюрах, що відрізняються справжньою оригінальністю і художньою правдою», – відзначає М.Гордійчук в монографії про творчість М.Леонтовича [1, с. 7]. «До кожної пісні він відносився як до окремого художнього завдання і у самій пісні шукав ідеї щодо її обробки. Тому вони дивують нас багатством та різноманітністю своїх фарб». [7, с. 10]. Творчі знахідки композитора в галузі обробки народної пісні до теперішнього часу залишаються неперевершеними.

Дослідники музики Леонтовича постійно підкреслюють його прагнення переосмислити специфічні прийоми народного багатоголосся і органічно поєднувати їх із засобами класичної гармонії, поліфонічного письма. Характерною особливістю хорових мініатюр Леонтовича є рельєфність і пластичність мелодійних голосів, які відрізняються повною інтонаційно-ритмічною свободою і самостійністю, що властиво багатоголосцю народної пісні. З музичної природи фольклорної мелодії виростає специфічна натурально-ладова гармонізація хорових мініатюр Леонтовича з акцентуванням таких властивостей натуральних ладів, як варіантність і ладова змінність.

Для розкриття змісту поетичного тексту фольклорних мелодій в хорових мініатюрах Леонтовича використовується принцип тембрової характеристики і поступового тембрового збагачення звучання, які асоціюються з послідовним увімкненням в пісню нових персонажів, або груп виконавців. За допомогою тембрових хорових фарб композитору вдається відтворювати колорит народного музикування. Темброва варіантність «озвучування» поетичного тексту, як правило, відображає варіантність композиційної структури хорової обробки. Леонтович виявляє тонке чуття виразних можливостей хорових тембрів, викладаючи кожен партію в зручному, найбільш природному для співочого голосу регістрі. Голосоведення відрізняється граничною чіткістю, гнучкістю, природністю, і виразною рельєфністю. Саме в своїх хорових мініатюрах Леонтович вперше звернувся до мистецтва «вокальної інструментовки». Для посилення виразності і розкриття емоційного змісту пісні композитором використовувалася імітація хоровими партіями оркестрового звучання. Подібна стильова знахідка стала однією з характерних особливостей індивідуального творчого почерку композитора.

Характерною рисою, яка повинна домінувати і підкорювати собі всю інтерпретаційну систему диригента в процесі роботи над хоровими мініатюрами Леонтовича зі студентським хором, є скрупульозне, детальне прочитання музичного та поетичного тексту у їх взаємодії. Диригент повинен «шукати» за кожним словом новий збагачений підтекст. Він повинен «випукло» висвітлювати засоби музичної виразності, поєднуючи їх з поетичним текстом. Це нагадує сприйняття «під мікроскопом», коли кожен елемент самодостатній та надзвичайно важливий. Художньо-виразна деталь стоїть на першому плані, вона створює ціле. Діалектично рух спрямований від дрібного до масштабного. Результатом такого бачення є глибоке проникнення в музичний образ твору. Такий виконавський підхід можна порівняти із літературним жанром роману в мініатюрі, властивим творчості А. П. Чехова. В ньому велика увага приділяється деталям, робиться наголос на окремих компонентах тексту, завдяки чому зміст та образи твору набувають особливої глибини, й таким чином наче долають двовимірну площину малюнка й переміщуються у тривимірний простір реальності. Для досягнення такої якості звучання ми рекомендуємо використовувати цілу систему диригентських прийомів і засобів. Спробуємо розглянути їх в певній послідовності.

Одне з провідних місць в ієрархічній інтерпретаційній системі займає агогіка. Слід відзначити, що диригенту, який досить вільно використовує можливості цього засобу виразності, притаманні численні агогічні відхилення, пов'язані з логікою побудови фраз, емоційними коливаннями, музично-драматичним розвитком, що частіше продиктовані власним диригентським баченням твору, аніж композиторським задумом. Тоді постає питання в правомірності використання виконавцем темпових відхилень, не передбачених автором.

Дозволимо собі відійти від теми агогіки і торкнутись проблеми відносин виконавця та автора. Ця проблема досить складна і неоднозначна. Вона включає в себе етико-художній аспект в системі композитор-виконавець і має суб'єктивний напрямок. С. Казачков з цього приводу стверджує: «Виконавець пов'язаний з автором своєрідним кодексом честі. Артист-виконавець є вільним у виборі автора та твору. Диригент вільний також в інтерпретації твору. Коректування темпу, динаміки, агогіки, штрихів – право диригента, але до тих пір, доки зберігається дух твору, його жанр, форма, метроритм, мелодика, гармонія, тематичний матеріал, фактура» [5, с. 17].

Повертаючись до питання агогіки у процесі роботи з студентським хором, звернемо увагу на те, що безліч агогічних відхилень в інтерпретації диригентом хорових мініатюр М.Леонтовича не порушують змісту твору, закладеного композитором, а, навпаки, збагачують його новими відтінками.

Використання агогіки повинно відрізнятися органічністю та природністю, що йдуть від світовідчуття диригента. І в цьому випадку, хорові твори будуть близькими до звичайної людської розповіді, якій властиві зміна темпу, настрою, нюансу. Тому використання такого виразного засобу, як агогіка в роботі із студентським хором є художньо виправданим.

Для прикладу звернемось до обробки народної пісні «Гра в зайчика». В кожному другому реченні куплету можливе прискорення темпу. Зауважимо, що Леонтович не передбачав змін темпу в цих фрагментах – він виставляє тільки позначення рухливого нюансу *rosso* а *rosso cresc.* У процесі інтерпретації, використовуючи агогіку паралельно з динамічним розвитком, диригенту можна передати елемент дитячої або ритуальної гри. Завдяки поєднанню агогіки та динаміки в комплексний виражальний засіб фраза набуває стрімкого динамічного розвитку, який логічно приводить до кульмінаційної зони. Особливо стрімке агогічне відхилення спостерігається наприкінці твору, воно створює контраст із заключною фразою, що виконується з поступовим уповільненням (*rosso rit.*). Твір, з такою кількістю агогічних відхилень, сприймається як емоційне, насичене подіями оповідання.

Наступною особливістю в інтерпретаційній системі диригента є елемент персонажності, коли обробки народних пісень набувають рис розгорнутого театрального дійства. Образна сфера героїв обробок в інтерпретації представлена в цілому комплексі психологічних, емоційних, морально-етичних характеристик. Кожний образ твору неповторний за своїми властивостями. Основний прийом, який може використовуватися для передачі образної специфіки персонажів, – це «інтонаційне перевтілення». За визначенням С. Казачкова, «інтонаційне перевтілення пов'язане з передачею в звучанні національних, соціальних, вікових і психологічних особливостей того чи іншого характеру чи персонажу» [5, с. 235]. Стилістичними складовими, що забезпечують інтонаційне перевтілення, виступають тембральна характеристика голосів, штрихи, артикуляція, темп, динаміка, дикція, агогіка, дихання, і, що найважливіше – психологічна настроєність на конкретний образ.

Звернемось до обробки пісні «Піють півні». Цей твір складається з шести куплетів. Останній куплет повторює перший, що створює аркоподібну структуру твору. Другий та четвертий куплети – розповідь від імені жінки, тему виконує партія сопрано; третій та п'ятий – від імені чоловіка (діверочка), тема у партії басів. Таким чином, середня частина твору є діалогом між двома персонажами твору.

Для передачі образної характеристики Жінки можна використовувати такі прийоми: м'яку атаку; полегшене, прозоре звуковедення; світле, «тепле» забарвлення звуку; гнучку «дихаючу» агогіку. Як результат – подача матеріалу в психологічному відношенні м'яка, зворушлива, емоційно витончена. В другому куплеті (текст: «Піють треті ще й четверті, я додому йду...») можна зробити смисловий наголос на фразі «я додому йду», використовуючи агогічні та штрихові засоби. Таким чином цей музичний фрагмент розширюється у часі – фраза ніби відокремлюється від загального музичного руху, та робить акцент на слові «йду», підкреслюючи секундове співвідношення у жіночих голосах. В сюжеті з'являється реальна подія, жінка на мить зупиняється та усвідомлює безвихідь свого становища. Образ Жінки – ліричний та тендітний. Протилежний йому образ Діверочка. Можна застосовувати тверду атаку; маркатовані, акцентовані стрибки у партії басів; вимову складів чітку, тверду, з опорою на приголосний; прискорений темп. Звідси, характер рішучий, напористий, жорсткий. В такій інтерпретації твір наближається до театрального дійства, що розгортається у формі діалога між двома персонажами спектаклю.

Ще один елемент, який ми використовуємо для інтерпретації – лінійний спосіб виконання, запозичений із досвіду українського хорового диригента, музично-громадського діяча Михайла Кречка. Ми вводимо цей термін для позначення такої манери виконання, якій властива рівність, беземоційність, відстороненність, відсутність агогічних та динамічних хвиль; знівельований мелодичний рух. Це своєрідний синтез окремих виконавських прийомів, при використанні яких, в системі виконавець-слухач виникає особливий зосереджений стан. Такий спосіб виконання присутній в першому та останньому куплетах обробки народної пісні «Піють півні». Диригенту можна застосовувати тут наступні прийоми: майже не використовувати рухливих нюансів *cresc.* та *dim.*; свідомо перетягувати кожну третю долю такту, і затримувати взяття першої, ніби скасовуючи 3-х дольний розмір та відчуття тактових ризиків; застосовувати прийом *legatissimo*, який сприяє прикритому вимовлянню поетичного тексту. За С. Казачковим, існують 3 види *legato*: сухе *legato*, просте *legato* і *legatissimo*. Для сухого *legato* характерне плавне з'єднання звуків без мікро-цезур. Виконання простого *legato* будується на попередньому виді з додаванням переходу-сковзання до наступного звуку, при цьому ледь помітно подовжується перший звук заданого темпоритму, *legatissimo* – це більш досконале *legato*. [5, 308 с.]. Музичний матеріал першого та останнього куплетів перетворюється в нерозривний потік, що не виходить за горизонтальний вимір простору.

Отже, ми спробували віднайти та проаналізувати деякі виконавські прийоми і засоби, що входять в інтерпретаційну систему хормейстра над хоровими мініатюрами М.Леонтовича на курсі «Зоровий клас і практикум роботи з хором». Ми дійшли висновку, що використання всього художньо-технічного арсеналу диригента підкорено основному творчому принципу. Суть його – в деталізації елементів музичного та поетичного тексту у їх взаємодії. Кожен елемент тексту отримує своє функціональне призначення. Звідси, музично-драматичний розвиток та цілісне сприйняття твору складаються з побудованих в певній послідовності окремих деталей. Такий важливий аспект інтерпретаційного процесу як розкриття художньої цілісності розглянуто нами з урахуванням вертикального виміру (за Москаленком), тобто зроблено акцент на взаємозв'язку окремих елементів внутрішньої структури твору.

Слід підкреслити, що для вітчизняної традиції творчість Миколи Леонтовича, подібно до творчості інших світових музичних геніїв, повинна служити для нас не тільки самодостатнім об'єктом безперервного поглибленого дослідження історично-монографічного типу, але й певною позачасовою універсалією.

Список використаних джерел

1. Гордійчук М. Микола Леонтович. – К. : Музична Україна, 1977. – 135 с.
2. Левандо П. Проблемы хороведения. – Л. : Музыка, 1974. – 282 с.
3. Москаленко В. Г. Лекції з музичної інтерпретації. /на правах рукопису.
4. Москаленко В. Г. Творческий аспект музыкальной интерпретации (к проблеме анализа) / Киевская государственная консерватория имени П. И. Чайковского, Киев, – 1994 г. с.156.
5. Казачков С. А. Дирижер хора – артист и педагог / Казан. гос.консерватория. – Казань, 1998. – 308 с.
6. Козицький П. Творчість Миколи Леонтовича // Творчість М. Леонтовича. – К. : Музична Україна, 1977. – С. 7-15.
7. Пархоменко Л. Думка про «Думку» // Вісті з України. – №3 (1094). – серпень 1979р. – С. 6

Some features of performance receptions and facilities which are included in the interpretation system of bandleader in the process of prosecution of choral miniatures of M.Leontovicha with student choir are reflected in the article.

Key words: *conductor's interpretation, choral miniature, manner, method of implementation, dynamic development, agogika.*

УДК 784.1:78.071.1(477)"18"

Мартинюк Т. В.

НАЦІОНАЛЬНА СВОЄРІДНІСТЬ ХОРОВОЇ МУЗИКИ МИКОЛИ ЛЕОНТОВИЧА

У статті розглядається національна своєрідність хорової музики Миколи Леонтовича, виявляється тісний зв'язок композиторської діяльності з багатою народнопісенною культурою України, висвітлюються новаторські підходи композитора щодо втілення фольклору в українській музиці, відстежуються вплив митця на розвиток жанру хорової мініатюри та розширення стилістики хорових творів.

Ключові слова: народнопісенна культура України, хоровий стиль Миколи Леонтовича, жанр хорової мініатюри.

Творча спадщина Миколи Леонтовича виявляє тісний зв'язок з багатою народнопісенною культурою України. В процесі створення хорових творів, М.Д.Леонтович опрацьовував широке коло фольклорних першоджерел, опублікованих в численних нотних збірниках. Вони були укладені та систематизовані такими відомими вченими етномузикологами та композиторами як Я.Бігдай, І.Демченко, П.Демуцький, К.Квітка, О.Конощанко, О.Кошиць, М. Остапович, К.Поліщук, І.Сениця, К.Стеценко.

Висококультурне родинне середовище, вивчення багатовікових традицій національної музичної культури, активна фольклорно-етнографічна діяльність, навчання у відомих музикантів-педагогів сприяли формуванню художнього світогляду М.Д.Леонтовича. Яскравою рисою його творчої індивідуальності була велика любов до української музично-пісенної спадщини.

В наукових працях українських вчених висвітлюється широке коло проблем, спрямованих на усвідомлення феномена творчості М.Д.Леонтовича. Предметом наукового розгляду стало простеження впливу фольклорного середовища як важливого чинника композиторського стилю (В.Іванов, А.Іваницький та ін.), виявлення художньо-образного змісту і структурно-композиційних особливостей хорових творів (П.Козицький, М.Грінченко, В.Дяченко, І.Ляшенко), аналіз гармонічної мови та прийомів поліфонічного викладу (Н.Горюхіна, Н.Герасимова-Персидська, розкриття жанрових витоків).

В Подільській духовній семінарії – значному культурно-освітньому центрі з багатолітніми фольклорно-етнографічними традиціями М.Д.Леонтович розпочав записувати зразки пісенного фольклору в містах і селах рідного краю. Вони надихнули композитора на створення хорових творів, які вражали сучасників художньою досконалістю і стали окрасою національного музичного мистецтва.

Початковий етап фольклористичної діяльності М.Д.Леонтовича пов'язаний із записами народних пісень, які майбутній композитор здійснював під час літніх семінарських канікул в селі Білоусівці поблизу Тульчина, в якому з 1895 року проживали його батьки. Як зазначається у спогадах І.Годзівського, саме в Білоусівці М.Леонтович записав на ярмарку від лірника Почаївську думу «Ой зійшла зоря вечорова».

У семінарські роки М.Леонтович створює такі твори як «Ой з-за гори кам'яної», «Мала мати одну дочку», «Ой піду я в ліс по дрова», «Ой розвився», «Піду в садочок» та інші.

Творчий доробок М.Леонтовича раннього періоду увійшов до «Першої збірки пісень з Поділля», яка була укладена, коли композитор працював учителем у селі Чукові. Збірник, який залишився неопублікованим, містив такі твори: «Зашуміла ліщинонька», «Чогось милий затужив», «Ой піду я лугом», «Піду в садочок», «Ой, гай, мати», «Ой послала мене мати», «Ой з-за гори кам'яної».

У Чукові композитор розпочав роботу над «Другою збіркою пісень з Поділля». До неї увійшло десять пісень: «Ой від саду», «За нашою слободою», «Сивий голубочку сидить на дубочку», «Гаю, гаю, зелен розмаю», «При долині, при охоті», «Закувала зозуленька», «Ой на горі виноград», «Летіла зозуля, летіла куючи», «Ой сів та й поїхав», «Ой час – пора до куреня». Ця збірка була опублікована в 1903 році у Києві і присвячена М.В.Лисенку.

Музична спадщина М.Д.Леонтовича переважно охоплює хорові твори, створені на основі народних пісенних першоджерел, хорові поеми на вірші українських поетів, духовні хорові композиції, незакінчену оперу «На русалчин Великдень».

Музичний талант М.Д.Леонтовича розкрився найбільш яскраво в хорових творах, які ґрунтуються на переосмисленні композитором неповторної української пісенно-поетичної творчості. Поряд з обробками народних пісень (які композитор створював ще й з навчальною метою) значний масив творчого доробку М.Д.Леонтовича становлять оригінальні хорові твори, які відбивають неосяжний образний світ і жанрове різноманіття народної музично-пісенної спадщини.

Хорова творчість М.Д.Леонтовича стала своєрідною енциклопедією національної музичної стилістики. Хоровий стиль композитора зазнав значної еволюції. М.Д.Леонтович упродовж багатьох років відпрацьовував різні варіанти творів, здійснював розмаїті редакції, які були спрямовані на поглиблення змісту та динамізацію музичного викладу.

Ранній період хорової творчості М.Д.Леонтовича виявляє окремі риси художнього методу композитора, які в подальшому визначають самобутній музичний стиль видатного майстра. Ранні твори М.Д.Леонтовича віддзеркалюють тогочасний рівень художнього світогляду та мистецької практики в галузі опрацювання музичного фольклору. Спираючись на усталені традиції гармонізації народних пісень, М.Д.Леонтович прагне в своїх творах рельєфно окреслити основну мелодичну лінію та відтворити в загальних рисах музично-поетичний образ.

Новаторство музичного стилю М.Д.Леонтовича виявляється найбільш яскраво у нових принципах втілення фольклору в галузі хорової музики. Музична творчість композитора мала своїм підґрунтям нову методологічну концепцію, згідно з якою фольклорне першоджерело виступало як висхідний матеріал для створення образної характеристики пісні. Художнє опрацювання народної пісні передбачає виявлення її автентичного змісту та жанрової специфіки. Її первісний зміст може переосмислюватися і набувати в процесі еволюції нових рис. Семантична багатозначність народних музично-поетичних образів створює підґрунтя для різного їх трактування в творчості композитора. Композиторське бачення музично-пісенних першоджерел може відрізнитися від того, яке існує в фольклорному середовищі, і найяскравішим втіленням цієї тенденції є хорова творчість М.Д.Леонтовича.

Музична спадщина М.Д.Леонтовича стала вагомим внеском у розвиток жанру хорової мініатюри. В композиторському доробку М.Д.Леонтовича представлені твори, в яких розробляється один-єдиний образ (наприклад, «Щедрик») або система образів. Неповторною є образна композиція багатьох хорових творів М.Д.Леонтовича, таких як «Ой з-за гори кам'яної», «Мала мати одну дочку», «Козака несуть», «Піють півні», «Пряля» та ін. В них ми бачимо послідовне розгортання музичної думки, або контрастне співставлення художніх образів.

Вони відтворюють певні емоційні стани і утворюють драматургічно виправданий монотематичний цикл – принципово новий різновид варіаційної форми, який є новаторським за своєю суттю. В цих музичних композиціях, кожна з яких відтворює окремий художній світ, найбільш яскраво розкривається національна своєрідність хорового стилю М.Д.Леонтовича.

Новаторський підхід М.Д.Леонтовича в галузі художньої обробки української народної пісні вже на початку ХХ ст. привернув увагу багатьох музикознавців. Розкриваючи сутність хорового стилю М.Д.Леонтовича, професор І.І.Гулеско наголошує на новаторському підході

композитора до фольклорного матеріалу. Його визначальними рисами є системність і комплексність, які простежуються на таких рівнях [3]:

- на жанрово-стильовому: від ідеї – змісту – образності – до концепції, жанру;
- на рівні композиційному: форма – прийом розвитку – варіантний принцип розвитку тематизму – елементи діалогізації – театралізації (двоплановість);
- на рівні інтонаційно-семантичному: де варіантність виступає як система виразних засобів всередині самої форми – змісту, проростаючи ладо-гармонічними, ритмічними, темброво-регистровими, фактурними, остінатно-семантичними рівнями-знаками.

В жанровій класифікації хорової музики твори малих форм привертають увагу композиторів можливістю камернізації художнього викладу, здатністю до втілення високих ідей, широкою палітрою інновацій і відтінків. Музична творчість М.Д.Леонтовича органічно вписується в контекст української музичної культури, в якій хорове мистецтво упродовж віків відносилось до найважливіших пріоритетів їх розвитку.

У другій половині XVIII ст. українськими композиторами були створені високохудожні зразки малих форм хорової музики – це духовні твори для хору М.Березовського, Д.Бортнянського і А.Веделя. Визначальними рисами хорової музики цього періоду є провідне значення духовної тематики, використання канонічних текстів і богослужбове призначення творів малих форм.

На зламі XIX-XX ст. настає новий етап в розвитку жанру хорової мініатюри. Він пов'язаний з творчістю фундатора української композиторської школи М.В.Лисенка та цілої плеяди композиторів, серед яких С.Воробкевич, М.Леонтович, К.Стеценко, Я.Степовий, А.Кошиць. Жанр хорової мініатюри набуває в цей час небувалого розквіту.

В цій сфері хорової творчості виразно окреслюється національна своєрідність українського музичного мистецтва, простежується глибокий інтерес до народних пісенних витоків та багатівкових традицій церковної хорової музики, розкривається у всій своїй повноті духовний світ людини.

Висвітлюючи тенденції розвитку жанру хорової мініатюри в українській музиці, М.Варакута пропонує їх внутрішню жанрову кваліфікацію, яка охоплює такі її різновиди як духовна, фольклорна і програмна.

Своєрідність музичного стилю М.Д.Леонтовича яскраво розкривається в хоровому творі «Смерть». Він став лебединою піснею М.Д.Леонтовича. За своїм сюжетом та інтонаційною будовою цей твір відомий у фольклорному середовищі як пісня-гра. Композитор переосмислює первісні народнопісенні образи і надає їм нових рис. Використовуючи різні прийоми фактурного викладу, зокрема такі як хорові педалі, виразні підголоски в різних голосах, які виявляють спорідненість з мистецтвом лірників, М.Д.Леонтович створює образ народного музиканта.

Система музично-виразальних засобів твору, прийоми хорової інструментовки спрямовані на втілення художньої концепції композитора. Виклад музичної теми приспіву «Діти мої, квіти мої, не пустите смерті та не дайте мені вмерти» в партії чоловічих голосів доповнює палітру барв композитора, спрямованої на втілення трагічного образу митця. Цей твір композитор почав розучувати зі своїм хором у грудні 1920 року. Його перше виконання здійснила Тульчинська хорова капела після загибелі М.Д.Леонтовича на вечорі його пам'яті. За спогадами сучасників, твір одразу набув певного автобіографічного забарвлення.

Художня еволюція М.Д.Леонтовича в останні роки життя виявляє тенденцію до розширення жанрової палітри творчості. Так народжуються цілком оригінальні хорові твори, такі як «Льодолом» та «Літні тони» на вірші М.Вороного та «Моя пісня» на вірші К.Білиловського. Важливим джерелом збагачення хорового стилю композитора стала літературна творчість відомих українських поетів початку XX століття. Надзвичайно близькою світовідчуттю композитора стала поезія визначного митця Григорія Чупринки. Мистецтвознавці наголошують на генетичній спорідненості творчості композитора Миколи Леонтовича і поета Григорія Чупринки. Вони майже одночасно прийшли у цей світ: М.Леонтович народився у грудні 1877 року, Г.Чупринка у листопаді 1879 року. Життя обох митців обірвалося трагічно у 1921 році.

Твори Григорія Чупринки вразили М.Д.Леонтовича витонченим поетичним звукописом, мелодичним багатством ритмів, дзвінким переливом тонів. Створені на вірші Григорія Чупринки хорові твори «Льодолом», «Літні тони» є надзвичайно гармонічними за своїм образним змістом, інтонаційно-тематичним розвитком та глибоким психологізмом а також новаторськими за своїм образним змістом і музичною стилістикою. В цих творах виразно простежується тенденція до оновлення музичної мови, збагачення хорової фактури та використання широкої палітри динамічних засобів і прийомів хорової інструментовки.

Хорові твори М.Д.Леонтовича на вірші Г.Чупринки віддзеркалюють духовні пошуки значної частини української інтелігенції початку ХХ століття, пов'язані з процесами відродження національної свідомої культури.

В творчій діяльності обох митців спостерігається постійне тяжіння до фольклорних музично-пісенних та літературних першоджерел. Разом з тим художня естетика М.Д.Леонтовича і Г.Чупринки зазнала впливу імпресіонізму з його новітніми образно-стильовими течіями. Ці та інші твори М.Д.Леонтовича є своєрідною енциклопедією національної музичної хорової стилістики.

У своїх спогадах про заняття з М.Д.Леонтовичем Б.Л.Яворський писав, що він панічно боявся «вільного» поводження з текстом: повторень, дроблень, неодноразово виголошеного тексту, введення чужих слів («Гей» тощо), співу із закритим ротом, «інструментальних» прийомів, витриманих звуків, імітацій, остинатних повторень, сосенутних послідовностей («гами») тощо [6].

В праці «М.Леонтович і українська народна пісня» С.Орфеев наводить припущення про те, що композитор висловлював Б.Яворському свої сумніви щодо правомірності введення імітаційної поліфонії, зважаючи на її відсутність в самих народних піснях [2].

У процесі занять М.Д.Леонтовича з Б.Л.Яворським було створено низку хорових творів, серед яких «Мала мати одну дочку», «Чумак», «Під стежкою», «Піють півні», «Щедрик». Історія виникнення знаменитого «Щедрика» віддзеркалює особливості творчого процесу композитора. Художня концепція цього твору була визначена Б.Л.Яворським. Вченим було запропоновано композиційний план і основні принципи обробки української народної пісні, які містили такі основні положення: написати хоровий твір на тему з фольклористичної збірки Рубця; виявити остинатність народної мелодії; здійснити проведення основного інтонаційного зерна по всіх голосах; використати хоріві педалі у всіх голосах; зробити мелодичні видозміни мотиву; створити цілісну музичну структуру, яка б не мала ознак куплетності, тощо.

Спогади сучасників дозволяють відтворити історію створення «Щедрика». Розроблена Б.Л.Яворським методологічна концепція цього твору передбачала недоторканість основного інтонаційно-тематичного зерна та його розгортання в контексті багатоголосної музичної фактури. Ця концепція була геніально втілена видатним художником М.Д.Леонтовичем [6].

Геніальний «Щедрик» з'являється в творчому доробку композитора у 1914 році. 25 грудня 1916р. на Різдво в Київському університеті відбулося прем'єрне виконання цього твору колективом під орудою О.А.Кошиця. Воно стало справжнім потрясінням для київської спільноти і викликало великий інтерес до творчості композитора.

Українське національно-культурне відродження в Україні сприяло активізації руху за автономію української православної церкви. Це знайшло відбиток в документах Всеукраїнського Православного Церковного Собору, який відбувався в жовтні 1917 року. Видатні композитори того часу К.Стеценко, О.Кошиць, М.Леонтович звертаються до оновлення церковної музики.

Творчий доробок М.Д.Леонтовича в цей період збагачується новими духовними творами: «На воскресіння Христа», «Подячний молебень», «Хваліте ім'я Господнє», «Світе тихий», «Нині отпущаєми» та ін. Етапним витком у розвитку української духовної музики стала його «Літургія», яку композитор завершив у лютому 1919 року. Духовна музика М.Д.Леонтовича відзначається яскравою національною своєрідністю, що є результатом творчого переосмислення фольклорних першоджерел.

Перше виконання «Літургії» М.Д.Леонтовича відбулося 22 травня 1919 року у Миколаївському соборі в Печерську. Твір прозвучав з нагоди визначної події в історії Української Автокефальної Церкви – заснування першої української парафії.

Особливості поширення й еволюції народного пісенного мистецтва у сучасному світі приводять до нівелювання їх неповторних рис. Художньо-образний зміст народних пісенних зразків зберігається у первозданному варіанті лише у природному фольклорному середовищі. Саме М.Леонтовичу завдяки непересічному таланту, життєвому і мистецькому досвіду вдалось, не спотворивши, зберегти специфічну народну мелодику, розкрити та гармонічно збагатити художні образи народних пісень у всій повноті.

Список використаних джерел

1. Горюхина Н.А. Методика анализа национального стиля / Н.А.Горюхина //Очерки по вопросам музыкального стиля и формы. – К. : Музична Україна, 1985. – С. 81-100.
2. Горюхина Н.А. Основные черты украинской хоровой классической музыки и их развитие в хоровом творчестве советских украинских композиторов / Н.А.Горюхина // Дис. канд. искусствоведения. – Киев. гос. консерватория. – К., 1956. – 343 с.
3. Гулеско І.І. Національний хоровий стиль / І.І.Гулеско // Навчальний посібник. – Харків : ХДК. 1994. – 108 с.
4. Мартинюк Т.В. Перехідні епохи в історії української музичної культури / Т.В.Мартинюк. – К.: Логос, 1997. – 190 с.
5. Маценко Павло. Нариси з історії української церковної музики / П.Маценко. – К. : Музична Україна, 1994. – 152 с.
6. Микола Леонтович. Спогади. Листи. Матеріали. / Упоряд. В.Ф. Іванов. – К. : Музична Україна, 1982. – 238 с.
7. Пархоменко Л.О. Українська хорова п'єса / Л.О.Пархоменко // Типологія, тематизм, композиція. – К.: Музична Україна, 1979. – 286 с.
8. Корольюк Н.І. Корифеї української хорової культури ХХ століття / Н.І.Корольюк. – К.: Музична Україна, 1994. – 288 с.
9. Лашенко А.П. Проблеми дослідження вітчизняної хорової культури / А.П.Лашенко // Українське музикознавство. Вип. 28. – К. : НМАУ ім. П.І.Чайковського, 1998. – С.13-24.

National originality of choral music of Mykola Leontovych is examined In the article, close connection of composer's activity appears with the rich folk song culture of Ukraine, innovative approaches of composer are illuminated in relation to embodiment of folklore in Ukrainian music, watched influence of artist on development of genre of choral miniature and expansion of style of choral works.

Key words: *folk song culture of Ukraine, choral style of Mykola Leontovych, genre of choral miniature.*

УДК 37.091.12.011.3-051:78:004

Олійник В. Ф.

ПРОБЛЕМА МОТИВАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

У статті порушується проблема мотивації вчителів музики загальноосвітніх шкіл до використання інформаційно-комп'ютерних технологій у навчальному процесі.

Ключові слова: *комп'ютер, комп'ютерні технології, навчальний процес, Інтернет, мотивація.*

Ще донедавна у вищих мистецьких навчальних закладах при підготовці вчителів музики вся увага, в основному, була зосереджена на вокально-хоровій та диригентській роботі. Це пов'язувалося з особливостями уроку музики, де центральне місце відводилося хоровому

співу. Але в умовах стрімкого розвитку науки і техніки, революції в галузі інформаційних технологій, зміни структури і змісту освіти особливого значення набуває питання формування готовності майбутніх вчителів музики до впровадження у навчальний процес передових комп'ютерних технологій. Сучасне українське суспільство потребує генерації фахівців, здатних ініціювати нові ідеї, продукувати оригінальне, актуалізувати власну креативність як в особистому житті, так і в професійній освітній сфері, спроможних забезпечити прогресивний розвиток вітчизняної освіти відповідно до національного досвіду нашого народу та світових досягнень.

Світ змінюється з надзвичайною швидкістю. Усі ми, бажаємо цього чи ні, сьогодні стали не лише свідками інформаційної революції, а й її учасниками. За таких умов виникає гостра потреба розвитку музичної освіти в комплексі з сучасними комп'ютерними технологіями, які надають чудові можливості для інтенсифікації навчального процесу, а тому рівень його комп'ютеризації повинен стати вирішальним показником оцінювання дієздатності сучасної освіти взагалі та музичної зокрема.

Аналіз публікацій свідчить про постійну увагу дослідників до цієї проблеми. Але незважаючи на значну кількість опублікованих праць, означену проблему не можна вважати вивченою в достатній мірі. Навпаки, накопичені знання потребують нових досліджень та їх подальшого розвитку тому, що майже всі ці науково-методичні роботи фактично напямую не торкаються питань, пов'язаних з проблемою використання в навчальному процесі інформаційно-комп'ютерних технологій та музичних програм навчального змісту.

Метою даної публікації є висвітлення процесу мотивації вчителів музики загальноосвітніх шкіл до використання в навчальному процесі інформаційно-комп'ютерних технологій та музичних програм навчального змісту.

На сьогодні розвиток і впровадження в Україні інформаційно-комп'ютерних технологій в усі галузі суспільного життя є одним з пріоритетних напрямів державної політики. Адже такі технології надають широкі можливості розв'язання найрізноманітніших задач методом інформаційного моделювання, пов'язуючи технічні можливості комп'ютера з розумом і творчістю людини. На жаль, далеко не всі вчителі музики усвідомлюють неминучість комп'ютеризації навчального процесу, необхідність оволодівати новими формами та методами роботи, залучаючи до процесу викладання різноманітні мультимедійні технології. У їхньому колі і сьогодні інколи ведуться дискусії, чи потрібний комп'ютер і все, що з ним пов'язано на уроці. Є палкі прихильники таких нововведень, і такі ж палкі противники. У кожного з них є вагомі аргументи, але часто такі дискусії ведуться без урахування сучасної картини світу. Адже суспільство потребує людей, що вміють самостійно визначати потреби, здобувати інформацію, аналізувати її та синтезувати нові знання. Лише за таких умов можливий успіх. І робити все це потрібно досить швидко, використовуючи сучасні технології та спираючись на найновіші наукові досягнення, тому що пасивні знання зараз мало чого варті.

Ще однією із особливостей сучасного суспільства є гостра потреба безперервного навчання упродовж усього життя. Особливо це стосується вчителів музики, які повинні постійно реагувати на всі новини мультимедійних технологій, пам'ятаючи, що вони не просто дають знання своїм вихованцям, вони готують їх до життя в цьому суспільстві, а значить зобов'язані зробити все, щоби їх учні могли легко в ньому адаптуватись.

Підтвердженням цієї думки може слугувати цитата із Національної доктрини розвитку освіти в Україні в XXI столітті: "Суспільству, що розвивається, потрібні сучасно освіденні, моральні, підприємливі люди, які здатні самостійно приймати відповідальні рішення в ситуації вибору, бути мобільними, динамічними, конструктивними фахівцями, володіти розвиненим почуттям відповідальності за долю країни" [1, с. 139].

Сьогоднішні школярі – це вже діти нового інформаційного суспільства, на відміну від більшості вчителів, які виростили, здобули освіту та досягли певних кар'єрних успіхів ще за часів суспільства індустріального. Виходить, що бачення мети та засобів навчання часто в

учителів та учнів не збігаються: діти рухаються в ногу з часом, а частина вчителів намагається їх наздогнати.

Саме тому сьогодні ми ще інколи стикаємося з небажанням учителів музики освоювати комп'ютерні технології, що викликане незнанням і нерозумінням цієї проблеми. Але на думку М. Носкової, незнання і нерозуміння не є першопричиною, а, у свою чергу, є наслідком декількох причин, які вже давно відомі, але, незважаючи на час, не втрачають своєї актуальності, а саме:

- страх учителя проявити перед учнями свою некомпетентність;
- страх учителя від усвідомлення того, що є велика різниця між швидкістю розвитку інформаційних технологій та його (учителя) можливостями;
- складність в опануванні азами комп'ютерної грамотності самостійно, а потім у вдосконаленні набутих навичок у рамках підвищення кваліфікації;
- часткова відсутність вільного доступу до комп'ютерної техніки та Інтернету;
- відсутність методики використання інформаційно-комп'ютерних технологій у процесі викладання свого предмета та складність у застосуванні їх безпосередньо на уроці;
- відсутність будь-якого стимулювання вчителя у цьому напрямку тощо [2, с. 7].

Більшість цих проблем не нові, їх намагаються вирішувати на рівні держави та регіонів. І хоча існують багаторічні цільові державні та регіональні програми – проблеми залишаються. На жаль, необхідно констатувати – ми не завжди встигаємо за потребами часу.

Разом з тим, із деяких проблем, що наведені вище, можна відзначити певний прогрес. Кілька років тому найгострішою проблемою була відсутність комп'ютерної техніки в школі, а значна частина вчителів взагалі не замислювалась про застосування комп'ютерних технологій у своїй практичній діяльності і перед ними не поставала проблема їх освоєння. Зараз пріоритети змінилися. Техніка прийшла в школи, Інтернет став більш доступним, з'являється програмне забезпечення. Поступово вчителі починають всі ці досягнення використовувати у навчальному процесі, у них появляється певна мотивація. Саме на основі аналізу сучасних наукових та методичних розробок, а також узагальнення власного досвіду, автор пропонує у даному дослідженні розглянути деякі питання мотивації вчителів музики до застосування комп'ютерних технологій в навчальному процесі. Адже в умовах комп'ютерного класу, коли кожен учень у присутності педагога зможе працювати з навчальною програмою за окремим комп'ютером, є можливість зовсім по іншому організувати навчальний процес, підвищити його інтенсивність. Для розвитку цієї мотивації вчителі музики мають опанувати комп'ютерні та інформаційно-комунікаційні технології у такому обсязі, який дозволить їм:

- сформулювати необхідний світогляд і певну інформаційну культуру, яку потребує сучасне суспільство;
- знаходити потрібну інформацію і використовувати отримані знання, уміння і навички безпосередньо у повсякденному житті;
- накопичувати власний практичний досвід, який стане підґрунтям для подальшого вдосконалення професійної діяльності й самореалізації молодого фахівця в інформаційному просторі сучасного суспільства.

Кожен вчитель намагається зробити свій предмет реально корисним для своїх учнів, а тому, розглядаючи комп'ютерно-орієнтовні технології як засіб навчальної діяльності, вирішує дану проблему самостійно. В ході вирішення цього завдання у нього з роками поступово складається і постійно поповнюється свій набір вдалих рішень, ефективних завдань, цікавих методичних знахідок. Слід зазначити, що як інструмент для роботи з музичними програмами навчального змісту, комп'ютер відкриває надзвичайно широкі можливості для використання в навчальному процесі найрізноманітніших програм інструктивно-педагогічного і контролюючого плану, а в сполученні з MIDI клавіатурою може відігравати роль електронного музичного інструмента. Таким чином, ми можемо говорити про комп'ютер як надзвичайно потужний і корисний інструмент в педагогічній діяльності вчителя музики. Аналізуючи різні підходи до

застосування комп'ютерних технологій у галузі музичної освіти, сьогодні всі програми такого спрямування умовно можна поділити на декілька напрямків їх застосування:

- програми для прослуховування музики;
- програми для запису музичної інформації на CD\DVD-диски та інші електронні носії;
- програми для вивчення історії та теорії музики;
- програми для створення та аранжування музики;
- програми-нотатори для набору нотного тексту.

Сьогодні у світі існує величезна кількість комп'ютерних програм різноманітного призначення. Звичайно, кожен користувач хоче про них знати якнайбільше і вміти працювати з ними. Але всі добре розуміють, що на практиці для вивчення можливостей будь-якої комп'ютерної програми витрачається багато часу. Виникає питання, як організувати свою діяльність, щоб швидко й ефективно не лише ознайомитися з будь-якою новою програмою, але й зробити її своїм помічником?

Для початку слід урахувати, що інтерфейс майже всіх сучасних прикладних програм має багато спільного, він програмується, фактично, за єдиними правилами. А тому часто досвідчений користувач працює з новою програмою на інтуїтивному рівні, навіть не звертаючись до підручників або спеціальної літератури.

Отже, інтерфейс сучасних прикладних комп'ютерних програм має, як правило, такі компоненти:

- робоче поле (поле, в якому виконується вся робота з даними);
- головне текстове меню, в якому відкриваються елементи управління та засоби для налаштування параметрів та інструментів програми;
- інструменти або панель інструментів (спеціальні засоби для виконання простих або комплексних дій з даними).

З огляду на викладене, можна сміливо стверджувати, що первинне ознайомлення з новою прикладною програмою завжди зводиться, в першу чергу до питань вивчення цих компонентів.

Отже, сьогодні вчитель музики має унікальну можливість для використання інформаційно-комп'ютерних технологій в навчальному процесі. Наприклад, під час вивчення творчості будь-якого композитора, або прослуховування його музики, можна використовувати відео-уроки, розроблені у вигляді презентації. Такі заняття сприяють підвищенню ефективності навчального процесу, розкривають і розвивають творчий потенціал учнів, готують їх до життя в інформаційному суспільстві. Як правило, відео-матеріал на таких заняттях засвоюється легше і краще, оскільки всі дії представлені на екрані монітора наочно, і супроводжуються закадровим текстом. До того ж, відео можна передивитись повторно, якщо у разі першого перегляду щось було незрозумілим. І на кінець, таке заняття, у випадку необхідності, можна завжди на певний час призупинити, внести потрібні роз'яснення, відповісти на запитання, а потім знову продовжити перегляд з того ж місця. Але існують і недоліки. Якщо уважно проаналізувати мультимедійні програми, що пропонуються нашим ринком, то з упевненістю можна сказати, що в переважній більшості в них чіткого навчального призначення не відчувається. Під час їх застосування можуть виникати проблеми порядку і змісту викладеного у них матеріалу, практично всі вони російськомовні. Тому в перспективі кожному педагогу бажано самостійно освоїти процес створення і вдосконалення таких програм.

Існують програми так званого енциклопедичного напрямку. Це надзвичайно цікаві і корисні програми, які включають в себе словники музичних термінів, біографії багатьох композиторів, інформацію про виконавців, розповідають про будову та принципи видобування звуку багатьох музичних інструментів і т. ін. Тут можна також знайти чудові ілюстрації, аудіо і відео фрагменти, а ще різноманітні вікторини, котрі дають можливість кожному бажаючому перевірити свої знання з музики.

Як засіб створення, зберігання і відтворення ілюстративних матеріалів комп'ютер не має собі рівних. Насамперед, він може бути зручним сховищем для зберігання звукозаписів

(своєрідною фонотекою), використовуватися як апаратна радіомовлення для повної підготовки і випуску в ефір різноманітних радіопрограм мистецького спрямування, він універсальний за типами інформації, яку самостійно може опрацювати. А можливості оперативного керування і маніпулювання даними настільки великі, що їх неможливо порівнювати ні з якими іншими видами техніки. Якщо врахувати бурхливий розвиток сучасних комп'ютерних технологій, то ці можливості представляються воістину казковими.

Учитель музики може скористатися і програмами для співу караоке. Технологія караоке дозволяє зацікавити дітей музикою та співом, при цьому досить суттєво полегшує сам процес вивчення пісні. Ці програми побудовані за таким принципом – програвється музичний супровід без вокалу (мінусова фонограма), а на екран синхронно з музикою виводиться текст пісні. Такі файли з мінусовими фонограмами можна придбати в спеціалізованих магазинах, а можна виготовляти і самому.

Використовуючи караоке, можна обійтись без процедури вивчення учнями слів пісні напам'ять. До того ж, в таких програмах часто якийсь інструмент дублює вокальну партію, що значно спрощує процес виконання.

Сьогодні, практично, на будь-якому комп'ютері встановлені програми для прослуховування музики. Необхідність використання таких програм-програвачів на музичних заняттях обумовлена їхньою специфікою. Насамперед, керувати процесом відтворення звуку досить легко і зручно, а саме слухання музики в режимі реального часу супроводжується, як правило, цікавими і яскравими відео ефектами, котрі відповідають характеру і специфіці композиції. А це, в свою чергу, допомагає краще зацікавити слухачів і значно підвищує результативність всього процесу слухання. Пальму першості тут постійно утримують музичні програвачі *Windows Media Player* і *Win Amp*.

Існує можливість за допомогою програвача *Windows Media Player* самостійно записувати аудіо компакт-диски із готовими музичними файлами.

Звичайно, для прослуховування музики необхідно мати хороший набір динаміків (аудіо моніторів). Бажано щоб динаміки були активними, а їх частотна характеристика знаходилася в межах від 20 Гц до 20 кГц., адже саме такий діапазон звукових коливань сприймає людське вухо. Може виникнути питання, які динаміки слід вважати активними? Активними називають ті динаміки, в корпус яких вмонтований підсилювач. Інколи в такі динаміки для регулювання частотних коливань до підсилювача добавляють ще й еквалайзер.

Для оволодіння основами теорії і практики комп'ютерного аранжування музичних творів у MIDI форматі ми пропонуємо скористатися музичним редактором Cubase SX. Ця програма відноситься до групи досить досконалих музичних редакторів професійного рівня. В принципі, Cubase SX – це віртуальна звукова студія, це – інструмент професіонала. В ній, практично, є все, що має бути у справжній студії. Саме за допомогою цієї програми вчитель зможе підготувати мінусові фонограми.

Для редагування готових музичних файлів в аудіо форматі можна рекомендувати програму *Sound Forge*, яка має надзвичайно широкі можливості для запису, відтворення та редагування звука. Разом з тим, за допомогою цієї ж програми можна успішно працювати з відео-файлами та записувати звукові дані на компакт-диск.

Робота з програмами нотних редакторів – це також важливий напрямок у щоденній роботі сучасного педагога-музиканта. Нотні редактори призначені для набору, редагування і підготовки до друку нотного тексту. Вони, подібно текстовим редакторам, виконують в основному технічну функцію, пов'язану з письмовою фіксацією нотних знаків. Але результат своєї роботи в більшості випадків можна не лише побачити, але й почути.

Існує безліч нотних редакторів, але всі вони за своїми технічними характеристиками значно поступаються програмі Finale. Завдяки широкому спектру можливостей ця програма за останні декілька років вийшла в лідери цієї групи музичного програмного забезпечення і,

порівняно з іншими, розвивається більш динамічно. Саме тому ми пропонуємо скористатися саме цією програмою

Навички комп'ютерного набору нотного тексту стануть в пригоді і в повсякденній практичній діяльності педагога-музиканта. Педагог отримує додаткові можливості в забезпеченні навчального процесу нотним матеріалом, різноманітними таблицями.

Отже, суспільство, яке дбає про своє майбутнє, має усвідомити колосальні можливості, надані інформаційними технологіями та навчитися грамотно застосовувати їх, а питання використання інформаційних та комп'ютерних технологій вчителями музики, на наш погляд, має стати пріоритетним напрямком розвитку сучасної освіти. Адже ніхто до нас не прийде і не навчить, як правильно використовувати сучасну чудо-техніку в музичній освіті. Хоча б тому, що в силу своєї новизни, ця сфера діяльності лише починає усвідомлюватися педагогами.

Список використаних джерел

1. Національна доктрина розвитку освіти в Україні в XXI столітті.
2. Носкова М. Проблема мотивації педагогів до використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі// Комп'ютер у сім'ї та школі. – К. 2009. №2. – с. 7.

The article depicts the problem of motivating teachers of music to use information and computer technology at the educational process in secondary school.

Key words: computer, computer technologies, educational process, the Internet, motivation.

УДК 384:37(477)(09)

Прядко О. М.

РОЗВИТОК УКРАЇНСЬКОЇ ВОКАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

У статті розглядаються питання розвитку національної школи співу, дається характеристика історичних, соціокультурних умов її становлення; здійснюється аналіз перспектив розвитку української вокальної педагогіки з опорою на її здобутки у минулому, збереженням традицій національного вокального мистецтва.

Ключові слова: українська вокальна педагогіка, історичний аспект, соціокультурні умови розвитку, перші школи співу, професійна освіта, перспективи розвитку, методичні засади.

Українська вокальна педагогіка ґрунтується на методичних засадах вітчизняної та зарубіжної вокальної педагогіки, глибокому вивченні музичних традицій українського народу. Питання збереження традицій українського вокального мистецтва та використання новаторських ідей у подальшому розвитку є надзвичайно важливим. У національній доктрині зазначається: "Національне спрямування освіти є одним з основних пріоритетів... Національне виховання спрямовується на залучення громадян до глибинних пластів національної культури і духовності, формування національних світоглядних позицій, ідей, поглядів і переконань на основі цінностей вітчизняної та світової культури" [2, с. 235].

Таке глибоке розуміння проблеми можливе лише за умови передбачення перспективи розвитку музичного мистецтва в майбутньому, яке має базуватися на вивченні його здобутків. Відсутність перспективи розвитку вокального мистецтва так само згубне для нього, як нівелювання випробуваних часом традицій. Тому вивчення питання зародження українського вокального мистецтва, його витоків є **актуальним** на даному етапі розвитку освіти.

Мета статті вивчення питання становлення та розвитку української вокальної педагогіки, її витоків.

Українське вокальне мистецтво – явище історичне. Протягом багатьох років йому була притаманна висока якість та професіоналізм. Формування методичних засад вокальної педагогіки відбувалося під впливом складних історичних, соціокультурних та політичних подій. Джерелами розвитку української національної школи співу були народний спів та церковна музика.

Дослідники української співацької традиції зазначають, що церковні піснеспіви завжди ґрунтувалися на кантілені, на гарному протяжному співові, що виражав справжнє благородство людської душі, слугував для вираження людьми найкращих її порухів. Старовинний церковний спів з октавною протяжною мелодією (унісоном) став одним із джерел розвитку вокальної кантілени в українській вокальній школі.

Ще більш давнім джерелом кантілени була протяжна народна пісня. Речитатив розвивався із народного *parlando* у співі лірників, бандуристів, а також із церковного читання та розспівів. Народна та церковна вокальна культура існували поруч і мали, найчастіше, одних і тих же виконавців.

Українська народна пісня завжди була важливим джерелом натхнення видатних вокалістів-виконавців. Вона вирізняється особливою кантіленою, великою виразністю слова, її музична мова, мелодика високопоетичні й виразні. Мелодії найкращих українських пісень є результатом ретельного відбору й вдосконалення найбільш виразних мелодичних зворотів багатьма поколіннями виконавців. Українській народній пісні завжди були притаманні свої яскраві самобутні риси, які шліфувалися віками. Типова для народних пісень куплетна форма широко використовується і в професійній музиці.

У працях істориків та мистецтвознавців часто можна зустріти думку про те, що музична культура України носить переважно вокальний характер. Серед відомих у світі українських музичних діячів більшість є представниками вокального жанру. Описуючи народні музичні інструменти, дослідники зазначають, що більшість із них (бандура, торбан, ліра), призначалися не для самостійного виконання музичних композицій, а для акомпанементу. Народна пісня збереглася завдяки народним співцям (кобзарям, бандуристам).

Вокальна музика – найбільш ранній за походженням вид музичного мистецтва. Співацька традиція поступово розвивається в Україні, починаючи від язичницьких часів й до сьогодні. Перші прості форми вокальної музики з'явилися в процесі оволодіння людиною звуковою мовою. Невеликі наспіви виникали з окремих вигуків, за допомогою яких люди об'єднували свої трудові зусилля. У племен, що населяли територію сучасної України за часів язичництва, існувала тенденція до гуртового співу, що супроводжував дії того чи іншого обряду.

Важливе місце займає пісня в культурі і побуті Київської Русі. У цей період виникають жанри, типові для народної музичної культури, зароджуються початки давньоруської монодії (одноголосий спів). Пізніше з'являється гетерофонія (спільний одноголосий спів) і стрічкове багатоголосся, яке було типовим для колядок і щедрівок. Згодом виникає підголоскова поліфонія, багатоголосся українських пісень. Імпровізування у груповому виконанні було винятково розвинене в Україні, кожен регіон вирізнявся особливістю хорових імпровізацій. Поява гомофонно-гармонічного виконавського стилю пов'язана з еволюціонуванням музичної культури в Україні, впливом церковної співацької традиції.

Найбільш розповсюдженою формою вокального виконавства вважаються протяжні пісні, які поділяються на основні тематичні групи: про тяжку долю народу, прагнення до волі, про безрадісну долю жінки в патріархальній родині, про нещасливе кохання тощо. Виконання пісень здійснювалося не лише гуртом, але й сольо, без акомпанементу музичного інструменту. Сольний спів, так званий "селянський одиночний спів" поділявся на чоловічий та жіночий, мав характерні регіональні відмінності [1, с. 16]. Пісні-романси, арії з опер вітчизняних композиторів увібрали в себе особливості мелодики і ритміки протяжних пісень.

Основні види та жанри української народної пісні склалися в кінці XVII ст. Це пісні трудові, ігрові, танцювальні, хороводи, пісні зимового календарного циклу, землеробські, весняні, літньо-осіннього циклу, весільні, ліричні, колискові, плачі та голосіння, жартівливі, сатиричні, міські пісні-романси. У кожному з цих жанрів народ створив численні зразки з яскраво вираженими національними особливостями, які стали основою для подальшого розвитку пісенної творчості і для становлення національної школи співу в Україні [9, с. 16].

У часи Київської Русі особливо обдарованих і талановитих народних виконавців (акторів, співців, танцюристів, музикантів) називали “скоморохами” (від грецького “скоммарх” – майстер сміхотворства). Вони були носіями народного мистецтва та неодмінними учасниками народних свят, розваг, їх запрошували до княжих дворів. Загальновідомо, що славетним давньоруським співцем-гусярем 2-ї половини XI-го – початку XII-го ст. був Боян, про що згадується в “Слові о полку Ігоревім” [3, с. 87].

Крім збереження і подальшого розвитку пісенних жанрів у Київській Русі виникали нові жанри, породжені новими умовами життя, важливими історичними подіями. Найвизначніший з них – билинний епос (історичний епос), у якому народ прагнув відобразити значні громадсько-політичні події минулого, головним чином XI-XVI ст., своєрідність історичного шляху розвитку Київської Русі, її культури. Більшість билин, що збереглися завдяки усним переказам, належать до так званого “Київського” (або “Володимирського”) циклу, що бере свій початок з Київської Русі. У древніх літописах ми можемо зустріти згадки про прославлених народних співців Митуса, Бояна, Ора. Поступово билини трансформуються у нові фольклорні жанри, зокрема балади.

В Україні виник героїчний епос – думи, які народжуються із заключних прославних епізодів билин. Історичні пісні та думи завжди були в репертуарі кобзарів, лірників, бандуристів. Запорізькі кобзарі створили багато патріотичних дум та історичних пісень, присвячених героїчній боротьбі українського народу проти іноземних завойовників.

Концепція вітчизняної вокальної педагогіки пройшла багатоаспектний розвиток. Починається вона з церковно-приходських шкіл, шкіл при монастирях та на Запорізькій Січі. Вивчення музичних дисциплін, в тому числі, вокальна підготовка вихованців, в більшому чи меншому обсязі була обов’язковою, оскільки завжди була пов’язаною із релігійним культом. Як вважають музикознавці, саме традиція навчання церковному співу, що пройшла багатовіковий шлях розвитку, відіграла значну роль у формуванні співацького мистецтва України й стала вагомим чинником розвитку національної музичної культури.

Церковний спів у Київській Русі та традиції його навчання є важливою складовою культури та освіти. Дослідник навчання церковного співу В.Іванов називає його однією із загадок історії, яка зумовлена “складністю поєднання вокального і словесного начала, а разом з ними й відповідного письма” [5, с. 5]. Культурний унісонний спів церковних богослужінь Київської Русі, так званий знаменний, становить основу формування професійної вокальної школи України. Поява церковного співу у Київській Русі пов’язана з першими візантійськими та болгарськими носіями його традицій. Дослідник становлення професійної музичної освіти І.Ляшенко називає знаменний спів “епіцентром піснеспівів” [8, с. 3].

Зародження співацької освіти на Русі пов’язане із впровадженням християнства. В.Іванов зазначає, що широка хвиля християнської культури несла з собою на руську землю писемну і співацьку освіту з розвиненою системою складного нотописання, методикою засвоєння співацького матеріалу і впровадження його у виконавську та педагогічну практику [5, с. 10]. Присутність на богослужіннях хору було необхідним, що вимагало виховання освічених співаків-хористів.

Починаючи з X ст., навчання співу входить у систему загальнодуховної освіти. Досвідчені керівники хорів, уставники в Київській Русі відігравали основну роль у навчанні професій-

ного співу. Вони керували навчанням своїх вихованців, виконували обов'язки "уставника". Ці фахівці були зобов'язані навчати півчих мистецтву знаменного співу, стежили за якістю виконання музичних творів.

Період IX-XV ст. характеризується зародженням вітчизняної вокальної школи співу, вихованням перших музикантів, які починають навчати співу молодь. Відомо, що навчання співу на той час проводилася на слух, без використання будь-якої науково-методичної літератури. Вчителі співу не описували власного досвіду виховання співацького голосу вокалістів. Свої знання вони передавали учням в усній формі, підкріплюючи теоретичний матеріал власним співом. Заняття не мали систематичного характеру, навчання співу молоді відбувалося лише у разі необхідності поповнити церковні або княжі хори новими співаками.

За свідченням літопису Густинського та Іоакимського списку, після хрещення Русі, князь Володимир привіз у Київ із Корсуна, "града грецьська", митрополита, єпископів, священників і "доместиків", тобто учителів і регентів церковного співу, які були слов'янського походження (грецьке "доместикус" – учитель, керівник хору). Привезені з Греції священнослужителі організували перші церковні півчі школи. Княгиня Анна, дружина Володимира, утримувала свій так званий "царицин" хор із грецьких співаків. З древньоруських літописів дізнаємось, що Володимир дбав про залучення дітей до співацької освіти. У кожній парафії мали бути створені церковно-приходські школи, на чолі яких стояло місцеве духовенство. Літописи свідчать про створення у XI ст. книжних училищ для навчання молоді.

За князювання Ярослава Мудрого і Мстислава (XI і XII ст.) із Греції прибули нові співаки та вчителі. Про їхнє прибуття на Русь знаходимо відомості в "Степенной книзі" [4, с. 37-39, 56]. Ярослав Мудрий, як і його батько Володимир, дбав про розвиток освіти у Київській Русі. Під час його володарювання книгодрукування продовжувало розвиватися, в тому числі створювалися книги для співацької освіти. За свідченням літописців, за часів Володимира Святославовича при Десятинній церкві існував "двір доместиків", також існував професійний хор [5, с. 17].

Княгинею Ганною Всеволодівною в кінці XI ст. були створені школи при Андріївському монастирі, в яких навчатися співу мали змогу дівчата. Ці школи входили до числа монастирських та церковних шкіл, в яких на той час концентрувалася співацька освіта для молоді. Їх вихованці готувалися до служби у княжому хорі чи потрапляли півчими до церковних хорів.

В.Іванов пише про те, що важливим осередком співацької освіти в Київській Русі стали монастирі, у яких були хори, укомплектовані освіченими співаками. Підготовка вокальних кадрів викликана потребою участі хору в богослужінні. Заняття зі співаками не мали системного характеру, вони обумовлювались певною потребою, яка виникала періодично. Спів на слух використовувався переважно на початкових стадіях навчання. Наступні етапи співацького навчання передбачали вивчення нотної грамоти та вироблення навичок співу по нотах. Вміння співати по нотах означало високу якість підготовки співака.

У кожному монастирі виникала власна методика навчання співу, яка обумовлювалася монастирським уставом та ґрунтувалася на місцевих виконавських традиціях. Цікаві настанови, щодо співу монахів, знаходимо у книзі відомого наставника та педагога Феодосія Печерського "О терпении и смирении". Учень Феодосія Печерського Стефан був досвідченим півчим, він змінив свого наставника на посаді ігумена. Досягнувши високого церковного чину, Стефан дбав про існування у монастирі професійного хору та про належний рівень підготовки його учасників. Він впроваджував у репертуар хору нотні твори, організовував заняття монахів з нотної грамоти [5, с. 19-20].

З обранням у 1051 р. власного митрополита Іларіона духовність Київської Русі почала розвиватись самостійно від Візантійської культури. Це сприяло формуванню вітчизняних співацьких кадрів. Вчителів співу з Греції та Болгарії заміняли руські співаки [5, с. 17]. Таким

чином можна стверджувати, що вже починаючи з IX ст. у Київській Русі, зароджується вокальна освіта, методичні засади, якої залишилися невідомими.

На відміну від народних пісень, які існували вийнято в усній традиції, церковні піснеспіви записувалися. Це була невменна (тобто знакова) нотація, поширена у Візантії й інших країнах. У Київській Русі ці знаки називали “крюками” або “знаменами”, звідки й самі церковні співи записані “крюками”, дістали назву “знаменного співу”. В основі знаменних співів лежала музична система з восьми ладів (гласів) – так зване осьмогласся. Ця система існувала у Візантії і була пов’язана з особливостями календаря. Мелодії давніх грецьких співів вважалися священними, отже, недоторканими. Однак, поступово в Київській Русі розпочався процес пристосування грецьких норм до місцевих умов, взаємовплив візантійського співу і місцевої народної музики. Знаходимо такі слова І.Огієнка: “Пісня наша дуже одбилась і на церковнім співанні... От чому співи в наших церквах ще за давні віки завше так тягли до себе чужинців” [6, с. 60].

У Київській Русі, як і у Візантії, також існувала кондакарна нотація, близька до невменної, але із вживанням додаткових особливих знаків. Цій нотації відповідав особливий стиль церковних співів, який відзначався пишністю, широким вживанням мелодійних прикрас, і мав назву “калафонічний” (тобто “прекраснозвучний”). Для нового стилю застосовувалися нові прийоми. Порушується давній принцип “склад-звук” (відповідність кожного звуку конкретному складові). Окремі склади починають розспівуватися на кількох звуках, з’являються складні мелодійні побудови. Через це слова тексту штучно розривалися вставними складами, які нічого не означали, а використовувалися для опори звуку співака. Це призводило до спотворення текстів канонічних піснеспівів і згодом було заборонено церквою.

Однією з форм музичної освіти в Україні було функціонування ремісничих цехів, зокрема музичних, які були створені для захисту професійних інтересів своїх членів. Першим таким цехом на території України став музичний цех у Кам’янці-Подільському, який був заснований у 1578 р. Пізніше такі музичні організації виникають у багатьох населених пунктах на Волині, Полтавщині, Київщині, Чернігівщині, Харківщині. Діяльність членів таких музичних організацій була спрямована на задоволення громадських потреб жителів відповідним міст. У навчання до цехових майстрів потрапляли діти селян, міщан, кріпаків.

Основою для масового поширення вокально-хорового виконавства серед українського народу, розквіту золотих голосів України слугувала регулярна система музичної освіти у братських школах, які почали масово відкриватися в Україні, і були доступні для молоді всіх прошарків суспільства. З огляду на високий рівень вокальної освіти українських співаків їх мистецтво починають цінувати у світі.

Перші з них почали діяти у Львові, Острозі, Києві, Луцьку, Дермані, Чернігові. З самого початку існування братств у навчальні програми братських шкіл було впроваджено вивчення музичної грамоти та церковного співу, як самостійних та чільних предметів викладання та вивчення. Музичні заняття в братських школах відіграли значну роль у розвитку вокального виконавства в Україні, вони сприяли емоційно-свідомому осягненню музичних вокальних творів, їх адекватному розумінню та творчій інтерпретації.

Дослідники церковного співу відзначають, що саме у братських школах розвинувся перший професійний церковний спів, проявилася здатність до співу складних хорових творів без інструментального супроводу, виняткова музикальність. Зокрема в братських школах зародилися певні національні традиції музичного виховання молоді. Серед них особливої уваги заслуговує застосування музики, як засобу духовного розвитку, досягнення високого рівня вокальної підготовки.

Українські співаки вирізнялися з посеред інших виразною темброво-динамічною гамою, тонким музичним слухом, високим рівнем інтонаційної культури. Адже навчання в Україні

велосся на регентсько-хоровій основі, коли під час читання нот учні повинні були супроводжувати спів виразними диригентськими жестами, досконало володіти власним голосом, узгоджуючи його з характером виконуваного тексту. Вміння співаків створювати ефект громоподібного співу, якого досягали невеликі за складом хори, як висловлювалися їх сучасники, може свідчити про те, що співаки вміли вправно користуватися “примарними” комбінованими тонами, які, за законом акустичного резонансу, і створювали ефект виняткової звучності акордів, коли здавалося, що “хитались гори і долини” [7, с. 759].

Частим явищем було масове вивезення кращих українських співаків за кордон. Повертаючись згодом на батьківщину, вони залишалися представниками української вокальної традиції, любили і пропагували в світі українську пісню, звичаї, культуру.

На основі існуючих традицій народної пісні, церковної хорової музики, досвіду виховання співацьких голосів у козацьких, братських, церковних школах співацькі традиції продовжують розвиватися, набуваючи рис професійності.

Отже, вокальна педагогіка багатогранна галузь педагогічної науки, яка змінюється під впливом історичних подій, культурного простору, реагує на соціальні процеси, в яких триває педагогічний процес. Вокальна педагогіка в Україні пройшла складний шлях розвитку. Характеристика кожного історичного періоду розвитку вокальної педагогіки обумовлена культурою суспільства в цілому, специфікою організації побуту і праці, змістом духовного життя, соціальними відносинами між музикантами та споживачами музичної продукції, наявними формами та умовами вокального навчання. Джерелами розвитку української національної школи співу були народний спів та церковна музика.

Список використаних джерел

1. Антонюк В.Г. Українська вокальна школа: етнокультурологічний аспект : [монографія] / Валентина Геніївна Антонюк. – К. : Українська ідея, 2001. – 144 с.
2. Вища освіта в Україні. Нормативно-правове регулювання / за заг. ред. А.П.Зайця, В.С.Журавського. – К. : ФОРУМ, 2003. – 950 с.
3. Гнидь Б.П. Історія вокального мистецтва [підруч. для вищ. муз. навч. закл.] / Богдан Пилипович Гнидь; Нац. муз. акад. України імені П.І.Чайковського. – К. : НМАУ, 1997. – 318 с.
4. Горбенко С.С. Історичні корені та виховні особливості дитячого хорового співу в Україні / С.С.Горбенко // Початкова. школа. – 2000. – №5. – С. 37-39.
5. Іванов В.Ф. Навчання церковного співу в Україні у IX-XVII ст. / Володимир Федорович Іванов. – К. : Муз.Україна, 1997 – 247 с.
6. Іван Огієнко (Митрополит Іларіон) Українська культура / І.Огієнко (Митрополит Іларіон) / упоряд., авт. передмови та коментарів М.С.Тимошик. – К. : Наша культура і наука, 2002. – 342 с.
7. Історія Українського мистецтва: в 5 т. / [голов. ред.: Б.Є.Патон, І.Ф.Версер, І.Ф.Курас]. – К. : Наукова думка, 2001. – Т.2. Ч.2. – 795 с.
8. Ляшенко І.Ф. Музична україністика в світлі сучасної культурної політики: аспекти гуманізації та гуманітаризації національної освіти / І.Ф.Ляшенко // Українське музикознавство : наук.-метод. зб. / Нац. Муз. академія України імені П.І.Чайковського. – К., 1998. – Вип. 28: Музична україністика в контексті світової культури. – С. 3-8.
9. Нариси з історії української музики : у 2 ч. / ред. Л.Д.Ахримович. – К., 1963. – Ч.1. – 308 с.

The questions of development of national school of singing are examined in the article, description of historical, social cultural terms of her becoming is given; the analysis of prospects of development of Ukrainian vocal pedagogics is carried out with support on her achievements in the past, by maintenance of traditions of national vocal art.

Key words: *Ukrainian vocal pedagogics, historical aspect, social cultural terms of development, first schools of singing, trade education, prospects of development, methodical principles.*

УДК 7.071.2.+785.11(477)(09)

Сверлюк Я. В.

ВІТЧИЗНЯНЕ ДИРИГЕНТСЬКО-ОРКЕСТРОВЕ МИСТЕЦТВО В КОНТЕКСТІ КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНИХ ПОДІЙ

У пропонованій статті розкрито історичні передумови розвитку диригентсько-оркестрового мистецтва в Україні. Важлива увага приділена музичним осередкам, традиціям, що вплинули на еволюцію як оркестрової музики так і форми та методів її удосконалення.

Ключові слова: диригент, оркестр, музичні цехи, колективне виконавство.

У більшості наукових праць з музичної педагогіки, історії та теорії музикознавства приділено значну увагу вивченню проблем оркестрового виконавства, розвитку вітчизняної музичної освіти. Проте питання становлення та розвитку вітчизняного диригентського мистецтва залишається вивченим недостатньо. Логічно цю проблему розглядати у контексті тогочасних подій та культурно-історичних традицій, що побутували в різних регіонах України.

Метою статті є розкриття культурно історичних впливів на розвиток вітчизняного диригентсько-оркестрового мистецтва, обґрунтування ролі музичних осередків та вплив європейської культури на становлення оркестрової музики.

Автори наукових досліджень (Г.Г.Макаренко, М.Малько, Н. Рахлін, В. Тольба, Л. Кияновська, Н. Матусевич, В. Рожок, М. Колесса, О. Поляков, І.Разумний, П.Шеметов, В. Гнедаш, К.Єременко) зробили ретроспективний аналіз диригентсько-оркестрового мистецтва, які є неоціненним внеском розкритті культурно-історичних передумов сучасного способу керування музичним колективом. Аналіз наукових досліджень спонукав до концептуалізації проблеми культурно-історичного розвитку, відтворення музикознавчих надбань попередніх представників естетичної думки.

Якщо на становлення диригентсько-хорового мистецтва впливали відповідні церковні традиції, то оркестрове виконавство з відповідними формами керування ним (диригування) можна пов'язати з народним музикуванням, яке вимагало певної організації навчання гри на інструментах. Народне музикування у Київській Русі мало місце ще у дохристиянські часи, функціонування якого без відповідного навчання та певної організації, безперечно, було б неможливим. Зауважимо, що на становлення народно-оркестрове музикування значний вплив мав хоровий спів. Позаяк, знайомство з музикою у більшості випадків відбувалося через спів у церковному хорі, який можна вважати самодостатнім музичним колективом, що генетично успадкував культурні традиції того часу. Хорова музика побутувала в Україні ще з Київської Русі. А вже з X століття існували відомі церковно-співацькі школи у Смоленську, Києві, Новгороді, Пскові, Чернігові, де здійснювалась підготовка керівників церковних хорових колективів [5, с.125]. Літописи називають відомих майстрів, доместиків Києво-Печерської Лаври Грека Мануїла, Феодосія Печерського та ін. Основною метою цих навчальних закладів була підготовка спеціалістів для керування церковним хором.

Хоча з прийняттям християнства, при Володимирі Великому багато музичних інструментів, що служили язичницькому культу, було знищено, однак, судячи з тогочасних літописів, існували музичні інструменти, що відносились до військового побуту. Наприклад, у 1151 році літописець зазначає, що при облозі Києва князями Георгієм Суздальським і Володимиром Галицьким як оточуючі, так і оточуванні мали в себе труби і бубни. Це свідчить про використання музичних інструментів у бойових походах [2, с. 103].

Пізніше в Суздальському літописі 1216 року згадується про битву Великого Новгорода з Володимиром і відмічається, що у новгородців було 60 труб. В Никоновському літописі

1219 року зазначається: Князь Святослав Всеволодович звелів озброїтись..., вирядити полки та вдарити в бубни, в труби та сурни [8, с. 8].

З цього можна зробити висновок, що певні музичні елементи були невід'ємною частиною у військових походах. Безперечно, про колективне виконавство рано вести мову. Проте, ці свідчення дають підстави стверджувати, що в цей час, для подання сигналу та взаємодії війська широко використовували музичні інструменти. Можемо припустити, що прообразом диригента був музикант, який відповідними жестами давав вказівку для гри.

Необхідно відзначити, що майже два століття татаро-монгольського панування далеко відкинули українські землі від європейських зразків розвитку філософії, естетики та музичного мистецтва. Цей період не залишив достовірних свідчень про духовне і культурне життя народу. Тільки у „Гра дуалі” 1406 року знаходимо зображення польської музичної школи, діючої на території України. Співають 12 підлітків під керівництвом двох наставників. Учитель тактує диригентською паличкою, а його помічник співає і рукою відбиває такт [10, с. 172]. Такий факт дає підстави стверджувати про застосування диригентом ще на початку XV століття диригентської палички, а також, як і в країнах Західної Європи, для керування музично-виконавським процесом колективу використовувалось подвійне диригування.

Подальший розвиток диригентського мистецтва в Україні пов'язаний з виникненням у другій половині XVI ст. ремісничих музикантських цехів або так званих братств, які стали осередками професійної підготовки музикантів та функціонування оркестрових колективів, а також появі значної кількості співочих шкіл, в яких разом з вивченням музичної грамоти, музично-теоретичних дисциплін вивчались основи композиторської техніки та диригування [6].

Хоча з розвитком оркестрового виконавства значно змінились і методичні підходи до керування колективом, художнього трактування музичних творів, проте в цей період ще передчасно вести мову про диригування. Адже як і в Західній Європі, воно скоріше нагадувало „охудожнене керування”.

Вперше про певні прийоми диригування згадується в „Мусикійській граматиці” Н.П.Дилецького у 2-й половині 17 ст., де ціла нота відповідала двом помахам руки, половинна нота одному, а серед перших оркестрових диригентів С.А.Детярьова, який керував кріпацьким оркестром в помісті Шереметєвих. Відомими диригентами у 18 столітті були скрипалі і композитори І.Є.Хандошкін і В.А.Пашкевич. Тобто з появи конкретних прийомів диригентської техніки можна вести мову про диригування як професійне мистецтво. Хоча на той час ще не було закладів, де б здійснювалась підготовка диригентів оркестрових колективів.

Варто зазначити, що колективне інструментальне виконавство та керування ним пройшло певний еволюційний розвиток. Беззаперечним є те, що на той час в Україні як і Західній Європі скоріше відбувалося управління (керування) творчим процесом колективу, а не диригування. Як правило, це здійснював провідний музикант-виконавець або автор твору. Його роль зводилась до навчання учасників гри на музичних інструментах, яких потім він об'єднував в оркестр для побутово-прикладного музикування.

Подальший розвиток диригентського мистецтва розвивався в процесі удосконалення оркестрового виконавства та інтеграції багатьох музикантів в Україну, котрі внесли певні традиції як оркестрової гри, так і керування колективом.

У зв'язку з тим, що з 40-х років XVIII століття осередком розвитку концертної музики є панський маєток, стає доброю традицією запрошувати відомих музикантів із-за кордону, що позитивно відбилосся на стані оркестрового музикування. Наприклад, у родини Розумовських, яка отримувала музичну капелу, роль диригента виконував відомий закордонний валторніст, удосконалювач рогового оркестру, чех за походженням Карл фон Лау та українець Андрій Рачинський. Інший італійський композитор і диригент тривалий час працював в Україні у Г.Потьомкіна Дж.Сарті [9, с. 12]. У цей час з'являються самостійні інструментальні твори для відповідної слухацької аудиторії, оркестрові переклади для супроводу пісень, популярних танців тощо.

Удосконалення керування оркестровими колективами відбувається також завдяки традиції ярмаркових виступів, що простежується з 60-х років XVIII століття. Вони були своєрідною демонстрацією їх професійного досягнення. Іншою, не менш поширеною формою, була гастрольна практика диригентів, започаткована в кінці XVIII століття, що сприяла їхньому спілкуванню та збагаченню досвіду в галузі диригентського мистецтва.

Необхідно зазначити, що на розвиток диригентського мистецтва мали позитивний вплив тогочасні культурно-історичні умови гетьмансько-старшинського середовища, у якому завдяки військовим традиціям було створено мережі полкових шкіл. Вони крім виконання загально-виховної функції, де вивчали музичну грамоту і спів, здійснювали також підготовку професійних військових музикантів та диригентів. Діяльність цих навчальних закладів відбувалася під контролем гетьмана, Генеральної військової канцелярії та інших державно-адміністративних органів [1, с. 14].

Розвиток світського професійного музичного мистецтва, вплив європейської музики, поширення музичних творів європейських композиторських шкіл і досконалих музичних інструментів висунули нові вимоги до виконавської майстерності співаків і музикантів. Наявні осередки музичної освіти в основному справлялися зі своїм призначенням. Свідченням високого рівня музичного навчання в Україні може служити Глухівська школа (відкрита в 1738 р., а на думку деяких дослідників – у 1728 р.), яка готувала співаків для Петербурзької придворної капели, духовних хорів і капел України. Учні школи вивчали музичну грамоту, спів, навчалися грати на музичних інструментах (скрипка, гуслі, лютня, бандура). Термін навчання був невеликим, але він забезпечував належну підготовку до роботи в професійному хорі.

Музична школа Київського магістрату була першим у Києві професійним навчальним закладом, що виконував професійне замовлення – підготовку музикантів для магістратського оркестру. З 1782 по 1786 р. у Кременчуці функціонувала перша військова музична академія, в якій започаткувалися основи професійної підготовки музикантів-інструменталістів, національні традиції навчання колективному виконавству на духових інструментах. Це був перший навчальний заклад, у якому готували й військових капельмейстерів (диригентів).

В подальший період на удосконалення диригентського мистецтва в Україні позитивно вплинули кріпацькі симфонічні оркестри, які були в маєтках багатих поміщиків. Після скасування панщини значна частина кріпацьких музикантів пішла у місто, поповнюючи там оркестри, а частина залишилась у селах, організовуючи різноманітні колективи та прищеплюючи початкуючим музикантам виконавські навички, які були набуті в поміщицьких оркестрах. Вони одночасно виконували роль вчителя гри на інструментах, організатора колективу та диригента (капельмейстера).

Спираючись на історичні джерела, можемо стверджувати, що поряд з професійним оркестровим виконавством, яке існувало при музичних товариствах, функціонує аматорське, завдяки якому формуються також диригенти-аматори, які не стільки музичними, як організаторськими здібностями підтримували музичне життя у певній місцевості.

Вагоме місце в організації аматорського концертування в Галичині у другій половині XIX – початку XX століття займали українські музично-хорові та просвітні товариства «Просвіта», «Рідна школа», «Руська бесіда», «Боян», які брали участь у проведенні літературно-музичних вечорів, ювілейних та розважальних концертів, активно пропагували національну музику.

У концертах, організованих цими творчими організаціями, переважала хорова та вокальна музика. Інструментальні твори в концертних програмах звучали дуже рідко. Цей факт можна пов'язати з відсутністю на той час у Галичині українських навчальних закладів та зі складністю опанування мистецтвом гри на інструментах [3, с. 4].

Етапною подією в музичному житті стало заснування у 1891 р. у Львові співацького товариства «Боян», а згодом і в інших містах Галичини та Буковини. Музично-просвітницька діяльність цих товариств була плідною і різноманітною. Наприклад, „Тернопільський Боян” влаштовував безкоштовні курси для сільських диригентів, які у 1910 р. закінчили 20 чоловік.

Також завдяки просвітницькій діяльності була відкрита музична школа, де викладались хоровий і сольний спів, гра на музичних інструментах.

Проте, значне місце в розвитку музичної культури (зокрема оркестрового виконавства та диригентського мистецтва) в Західних областях України посідає Львівська консерваторія, яка була відкрита у 1851 році (раніше, ніж Петербурзька й Московська). Упродовж ХІХ століття в консерваторії виховувались здебільшого польські музиканти. І, тільки у 1903 році під патронатом М.В.Лисенка у Львові був заснований Вищий музичний інститут [4, с. 361-362].

Так, з короткого звіту про діяльність філії товариства у 1925 році, дізнаємося, що з допомогою викладацького складу Вищого музичного інституту ім. М.В.Лисенка у Львові були створені тримісячні диригентські курси під керівництвом С.Людкевича. В програму цих курсів входили теоретичні (теорія музики, гармонія та сольфеджіо, аналіз хорових творів, загальна естетика) та практичні заняття (диригування на матеріалі творів церковної музики, народних пісень в обробках М.Лисенка, М.Леонтовича, О.Нижанківського, а також Д.Січинського та Р.Вагнера) [7, с. 39].

Спираючись на історичні джерела, можемо констатувати, що оркестрове диригування в Україні, як і країнах Західної Європи у той час мало стихійний характер. Передусім воно розвивалося завдяки національним музичним традиціям. Відповідно, у великих містах, де були музичні товариства, за сприяння яких організовувались різноманітні оркестри, диригентське мистецтво наближалось до професійного. Проте, професійне оркестрове диригування набуло стрімкого розвитку тільки з відкриттям музичних навчальних закладів, зокрема консерваторій, у яких на початку 20 століття почали функціонувати диригентські класи. Хоча початком розвитку професійного оркестрове диригування вважається період, коли навчальні заклади почали здійснювати підготовку оркестрових диригентів, проте його передумовою був значний культурно-історичний розвиток хорової та оркестрової музики.

Список використаних джерел

1. Барановська Л.І. Гетьмансько-старшинське середовище і культурно-музичне життя в Україні другої половини ХVІІ–ХVІІІ ст.: Автореф. дис... канд. мистецтвознавства / Л.І.Барановська. – К., 2001. – 25 с.
2. Висковатов А.В. Исторические описания вооружения и одежды русских войск / А.В.Висковатов. – СПб, 1841. С. 103.
3. Волощук Ю.І. Концертне життя Галичини і виконавсько-пропагандистська діяльність провідних галицьких скрипалів (1848-1939) / Ю.І.Волощук. – К. : Знання, 1999. – С.4.
4. Грица С.І. Історія української музики / АН УРСР Ін-т мист-ва, фолькл. та етногр. ім. М.Т.Рильського / С.І.Грица, М.П.Загайкевич, А.П.Калениченко. – К. : Наук. думка, 1989. Т.3. С. 361-362.
5. Древнерусское певческое искусство в духовной культуре Российского государства ХІІ–ХVІ в. Школы. Центры. Мастера. – Свердловск : Изд-во Уральского ун-та, 1991. – 234 с.
6. Ільченко О.О. Методологічні проблеми професійної музичної освіти / О.О.Ільченко, Я.В.Сверлюк. – Рівне : Перспектива, 2004. – 2000 с.
7. Костюк Н. О. Музична культура Західної України 20-30-х років ХХ століття: ідеї поступу і розвиток національних традицій: Дис... канд. мистецтвознавства: 17.00.01 / Київський держ. ун-т культури і мистецтв / Н.О.Костюк. – К., 1998. – 207 с.
8. Матвеев В.А. Русский военный оркестр / В.А.Матвеев. – Л., М., Музыка, 1965.
9. Рудчук Ю.А. Духова музика України у ХVІІІ–ХІХ століттях. Автореф. дис... канд. мистецтвознавства: 17.00.01 / Ю.А.Рудчук. – ДАКККиМ, 2001. – 15 с.
10. Стасов В.В. Статті о музыке / В.В.Стасов. – М., 1977. – Вып. 3. – С. 172.

The present article deals with the historical background of conducting and orchestral art in Ukraine. Attention is paid to musical cells, traditions that have influenced the evolution of orchestral music as well as forms and methods of its improvement.

Key words: conductor, orchestra, music shops, collective game.

УДК 378.016:784

Ситник Т. М.

АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ СПІВАКІВ

У статті визначаються аспекти формування та розвитку творчого потенціалу співаків як однієї з форм їх професійного становлення.

Ключові слова: творчий потенціал, кантилена, фразування, дихання, дикція, художній образ, співацька установка, свідоме, несвідоме, цільовий рівень, змістовий рівень.

Виховання співака є багатоплановим і надзвичайно відповідальним завданням. У формуванні творчого потенціалу майбутнього співака важливим є вчасне визначення сутності природних якостей і суттєвих ознак його особистості, важливими є реальні педагогічні умови, серед яких має домінувати принцип особистісного підходу.

Найбільш складним у цій роботі є формування співацького голосу, або “вокальної школи” співака. Пошуком шляхів оптимізації процесу вдосконалення виконавської майстерності співаків займалися різні покоління педагогів вокалу. Серед них П.М.Понтрягін, Є.А.Вознесенська, І Назаренко, Д.Аспелунд та інші, які у своїх роботах охоплювали процес становлення вокаліста, починаючи від загальних вимог, які ставляться перед учнем і педагогом, до часткових і конкретних методичних прийомів.

Проблема полягає у тому, що багаторічне стремління до створення якогось єдиного методу виховання співаків не дає своїх результатів. А якщо єдиний метод і буде застосовано у вихованні співаків, то вокальна практика неодмінно потече по звичайному руслу і кожний педагог буде навчати співаків власним, індивідуально виробленим методом. Метод викладання – це симбіоз внутрішнього досвіду і душевного складу педагога. Змінити його так само складно, як і переробити душевний стрій сформованої людини. Скільки є педагогів – вокалістів, стільки існує і методів викладання.

Мета публікації полягає у визначенні найбільш ефективних шляхів розвитку творчого потенціалу співаків і вдосконалення їх виконавської майстерності. У цій відповідальній, не простій роботі є чітко визначеними наступні загальні напрямки: розвиток голосового апарату, виховання художньо – вокального смаку, виконавська майстерність. Ці складові частини нерозривно пов'язані одна з одною і становлять єдине ціле – вокальну культуру співака. Розвиток кожного з цих напрямків досить складний і тільки тоді мистецтво співу можна вважати довершеним, коли всі компоненти будуть знаходитись в органічній взаємодії, в єдиному творчому процесі. Водночас розвиток кожного компонента становить довгу, щоденну, копітку працю, яка потребує від співака великого фізичного та інтелектуального напруження. Це ускладнюється ще й тим, що співак одночасно є музикантом і контролером вокальної технології, інструментом і виконавцем, творцем художньої концепції і її виразником. У цій єдності виявляється специфіка мистецтва співу і його надзвичайна складність. Особливо складним є поєднання двох різних напрямків інтелектуально-психічної діяльності співака-раціонального процесу фонації та творчого художньо-виконавського процесу.

Одним з найважливіших засобів художньої виразності в музичному виконавстві – мистецтві впливу на слухача за допомогою звуку є якість звучання. Тому зрозуміло, що робота над звуком вважається головною турботою і обов'язком будь-якого виконавця. Серед деяких педагогів-вокалістів існує думка, що вокально-технічна робота повинна базуватися переважно на застосуванні великої кількості вправ на голосні звуки і співі вокалізів. До роботи над творами з текстом, на їх думку, можна приступати тоді, коли учень буде технічно підготов-

лений співом вправ і вокалізів. Отже, твори з текстом тут є не навчальним матеріалом, а ніби кінцевим результатом, на якому студент демонструє вже набуті вокально-технічні навички. У своїй роботі над розвитком голосового апарату багато педагогів взагалі відмовляються від застосування вокалізів у початківців, вважаючи, що вокалізи у багатьох випадках є важчими за вокальні твори. Ще Мануель Гарсія (син) писав, що вокалізи придатні для учнів, які у же володіють своїм голосом, відтворюють його чисто, рівно, інтенсивно, згладжують регістри, володіють диханням і виконують гами, арпеджіо, трелі, мордент, одним словом володіють усіма ресурсами співака окрім вимови. [4, с.12]. Зрозуміло, що вироблений у студента в результаті співу великої кількості вокалізів і вправ співацький стереотип полегшить йому спів вокалізів та вправ на голосні, але при переході до співу творів з текстом вироблених технічних навичок буде недостатньо. Досить часто доводиться зустрічатися з тим, що студент, який щойно виконував складні вправи і вокалізи, стає безпорадним і зовсім не може застосовувати набуті технічні навички при співі творів з текстом. Адже виконання вокального твору потребує не тільки вокально-технічних навичок, але й уміння проникнути в образ, створений композитором і поетом, і, звичайно, володіння словом.

Слово в співі повинно бути простим, правдивим і живим, як у людському мовленні. Слово в поєднанні зі звуком голосу і мелодією повинно нести в собі конкретні живі думки і почуття людини. Вокальний звук співака знаходиться в прямій залежності від слова-думки. Якщо співаку зрозуміло слово-думка, то гармонійне злиття думки – слова – звуку допоможе йому формувати вірний вокальний звук і емоційну виразність. Одним з ефективних і дуже корисних видів роботи у формуванні взаємозв'язку „думка – слово – звук” є декламування на уроках сольного співу поетичних творів. Співак, знайомлячись з законами виразного читання, з законами орфоєпії, починає розуміти мелодику слова, розуміти інтонацію пунктуації, відтак отримує тверду основу для самостійної творчої роботи.

Яким би різноплановим не видавалось музичне мистецтво, сутність його завжди одна – наспівна природа музики. Людський голос незмінно залишається неперевершеним зразком наспівності, але, як це не парадоксально, не так багато є співаків, які розуміють цю надзвичайно важливу основу формування співацького звуку. Деякі співаки пов'язують наспівність тільки з широкою кантиленою або легато. Дійсно, кантилена – це поезія вокалу. Саме в кантилені втілюються глибина душевних переживань і сила емоцій. Але співати потрібно і незаліговані, і стакатовані звуки. І хоча легато є найбільш характерним проявом наспівності, змішувати поняття кантилени і легато з поняттям наспівності не можна. Саме наспівність у виконавстві є основою передачі людських думок і почуттів засобом співу.

При відтворенні безперервної звукової лінії велику роль відіграє вірне дихання, рівномірна витрата запасів повітря. Цей процес становить для виконавця значну складність, тому що є результатом вірного співвідношення слуху і м'язово-фізіологічних відчуттів. Не потрібно фіксувати увагу співаючого на встановленні «опори», тому що це призводить до форсування дихання. Співак, набираючи занадто багато повітря, втомлюється, не може справитись з підзв'язочним тиском і тому важко переходить до потрібної норми повітря, що видихається. Нерівномірність витрати дихання обов'язково приводить до неоднакової щільності звукового потоку, а звідси – до підняття і опускання фізичної сили звуку. У співака повинно бути постійне відчуття, ніби все повітря, яке він видихає, перетворюється в корисний звук.

В співі дихання, окрім поповнення запасу повітря і окрім ролі розділових знаків, має ще й велике психологічне значення – дихання слугує найприємнішим і найважливішим виразником нашого душевного настрою – веселий дихає легко і жваво, засмучений важко і повільно, той, що страждає, або озлоблений сильно втягує повітря тощо. При передачі подібних настроїв, особливо на сцені, необхідно звертати увагу на дихання і використовувати його відповідно до вимог настрою. Коли співак користується диханням як засобом художньої виразності, то м'язи дихальних органів самостійно розвиваються, і поступово дихання стає слухняною зброєю в свідомості співака, підкоряючись його вольовому, творчому імпульсу. Не потрібно

початківцю посилено нав'язувати певний тип дихання. Дихання повинно розвиватися не всупереч індивідуальності співака, а на його природній основі.

Насиченість, повнота і пружність вокального звуку великою мірою залежить від вібрато. Наявність у голосі вібрато надає звуку емоційності, динамічності, життєвості і виразності. Однак тут також потрібно відчувати міру, оскільки надлишкове використання вібрато може викликати відчуття абстрактної «красивості», ніяк не пов'язаної зі стилем та змістом твору, який виконується. Співати з почуттям зовсім не означає вібрувати на кожній ноті. Вібрато – це засіб відтворення почуття, а не доведення його присутності. Іноді пошуки емоційного звучання йдуть шляхом штучного застосування прийомів „сомбрування”, „заглиблення”, або навпаки „висвітлювання”, „наближення” звучання голосу. Однак дійсного переконливого звучання, щирості й свіжості у відтворюваних емоціях можливо домогтись лише тоді, коли застосування різних вокально-технічних прийомів буде результатом природної необхідності, яка йде від внутрішнього психологічного настрою співака.

Порух душі має бути за кожною музичною фразою. Вокальна мова повинна залежати від творчих завдань, які ставляться перед співаком. Зрозуміти, визначити своє ставлення до образу, знайти оптимальний варіант художнього втілення – ось надзавдання кожної творчої людини. І, звичайно, чим більш інтелектуально розвинений виконавець, тим більш образною та змістовнішою буде його музична мова. Але одного інтелектуального зусилля тут недостатньо. Розв'язання художньо-виконавського завдання потребує також добре розвиненої уяви. Творча уява є особливою формою людського мислення, і вона потребує постійного розвитку. Щоб збагатити свою емоційно-творчу палітру, оволодіти мистецтвом відтворення почуттів, співак має пройти великий шлях пізнання.

Найвище завдання художника-вокаліста полягає у тому, щоб засобами добре сформованого голосу і вірної подачі слова, засобами гнучкого психотехнічного апарату, слухняного завданням волі та розуму, засобами зовнішнього утілення створювати сукупність артистичних засобів, створювати те художньо-ціннісне, яке закладено поетом і композитором в тому чи іншому творі. Процес створення художнього образу складається з безперервного ряду «вирішень», які митець повинен приймати, щоби матеріалізувати свій естетичний ідеал. Вибір естетично виправданих форм завжди базується на складному об'єднанні того, що митець усвідомлює і того, що ним як мотив вирішення усвідомлюється погано, або навіть не усвідомлюється зовсім. Цей не усвідомлюваний мотив вирішення завжди присутній в дійсно художній творчості. Якби творчий процес перетворювався до кінця в акт раціональний, ясно усвідомлюваний і логічно аргументований, то цим би підірвалася основа і сутність художнього процесу, його інтимність і сила проникливого бачення.

В вокальній педагогіці існує термін «співацька установка», яка передбачає зовнішню частину психофізіологічного комплексу і розглядається як особлива постава голови і корпусу співака. Але є теоретичні основи розширення змісту даного терміну до визначеного в науці розуміння установки як структури, яка об'єднує інтелектуальне і емоційне, свідоме і несвідоме регулювання діяльності.

Цільовий рівень вокально-виконавської установки фіксує навички, які виробляються або вже вироблені і автоматично можуть регулюватися на рівні свідомості. У звичайній ситуації установочна (автоматична) діяльність проходить успішно і безвідмовно. Свідомий контроль за вокальним виконанням значно впливає на слухачьке сприйняття. Слухач починає розуміти, що співак у цьому уривку вирівнював темпо-ритм, у другому – готувався до високої ноти та ін. Іншими словами, будь-яке активне втручання свідомості співака і постійна його увага до цілісної структури твору моментально відіб'ється на звучанні голосу і переведе таке виконання з розряду художніх явищ у розряд навчальної роботи над технікою вокального виконання.

Змістовий рівень вокально-виконавської установки – найвищий рівень регуляції. Змістовий рівень може бути як свідомим, так і несвідомим, але, незалежно від цього, саме

даний рівень регуляції «збирає» окремі дії (навички, автоматизми) в єдиний комплекс безперервної, оптимальної за швидкістю діяльності. Цим, в кінцевому результаті, забезпечується успішність виконання вокального твору. На цьому рівні свідомість співака «спостерігає» за емоційною і художньо виправданою формою реалізації твору. У цьому зв'язку слід згадати вислів відомого італійського актора Томазо Сальвіні, який стосовно акторської гри казав, що актор на сцені живе, вмирає, плаче, сміється, але за цим всім він спостерігає з боку. Перевтілення співака – особливий стан свідомості, під час якого на сцені, за влучним висловом великого співака, знаходяться «два Шалапіна». Один виконує вокальний твір зі всією силою почуттів, необхідних для створення та реалізації художнього образу, а інший спостерігає за ним, зберігаючи відносний спокій, готовий у будь-яку хвилину внести корекцію у вокальні, музичні або сценічні елементи створюваного образу. Завдання співака «відпустити» своє тіло, дати своєму «музичному інструменту» самостійно виконувати вивчену і доведену до автоматизму співацьку установку. При цьому він повинен контролювати імпульсивну реалізацію художнього образу. Свідомість співака націлена не на техніку, а на «емоційну партитуру» свого виконання. Вокаліст при цьому зберігає можливість у будь-який момент відкорегувати цільовий рівень без порушення відтворюваного образу. За допомогою регулювання рівня емоційного збудження свого «музичного інструменту» співак може керувати інтенсивністю темпо-ритму, артикуляцією, диханням, звуковисотністю тощо.

Р.Г.Натадзе [7, с. 32] провів у Тбіліському театральному інституті ряд дослідів, які підтвердили, що в основі перевтілення драматичного актора лежить особлива установка, сформована на уявну реальність. У актора, який дійсно перевтілюється на сцені, виникає установка, яка відповідає сценічній реальності. Сценічні завдання співака схожі із завданнями драматичного актора, але вони набагато складніші, ніж у нього, так як повинні враховувати музичні і вокальні завдання. Вони безпосередньо впливають на співака, ускладнюючи мистецтво перевтілення і його емоційну виразність. Робить складним завдання емоційного перевтілення і необхідність збереження прийнятної вокальної постановки голосу.

Музично-виконавська діяльність співака має свої особливі якості як в самому «музичному інструменті», так і в засобі «гри» на цьому інструменті. На відміну від інших музичних спеціальностей, інструментом співака є його власний організм. Співак не застосовує у своєму виконавстві клавіші, клапани і струни, але він використовує можливості «емоційної партитури» розвитку художнього образу. Тому співак використовує не тільки специфічний музичний інструмент, але й особливий метод гри на цьому інструменті. Він «грає» за допомогою відчуття і регулювання рівня емоційного збудження. Художня емоція, яка формується на змістовому рівні, перебудовує всі складові цільового рівня і забезпечує оптимальний режим роботи рівня співацької установки. Розуміння цих механізмів допоможе співаку опанувати себе на сцені під час виконання музичного твору. Перетворення усього фізичного апарату співака у виразний засіб акторської творчості – це мистецтво з мистецтв, і можливе воно тільки за умови повсякденної роботи над виразністю свого тіла. Почуття художньої міри, щирість, глибока внутрішня зосередженість – ось чого повинен прагнути кожен виконавець. Образ виникає в душі виконавця залежно від думки, сили його уяви, таланту, загального культурного розвитку. Найдорогоцінніші якості таланту співака – це безпосередність почуття, переконливість відтворення виконавського задуму. Повірівши в силу і правду образу, співак повинен докласти усіх зусиль до подолання технічних труднощів і, використовуючи усі засоби художньої виразності, віддаючись радощам творчого процесу, домогтися високої музично-виконавської культури.

У ході навчання співу всі методичні та виховні засоби мають спрямовуватись на духовне становлення особистості співака, на його індивідуальне виховання, згідно з яким професійне зростання особистості стане процесом художньої творчості, в результаті якої сформується, в ідеалі, індивідуальний образ співака – досконалий фахово та духовно.

Список використаних джерел

1. Арановський М.Г. О двух функциях бессознательного в творческом процессе композитора / М.Г.Арановський // Бессознательное. Природа, функции, методы исследования. – Тбилиси, 1979. – Т.2. – 686 с.
2. Бассин Ф.В. Проблема бессознательного / Ф.В.Бассин. – М., 1968. – 468 с.
3. Васенина К.В. Проблема слова в пении / К.В. Васенина. – М. : Музыка, 1969. – С. 145-162.
4. Гарсиа М. Школа пения / М. Гарсиа. – М. : Музгиз, 1957. – 127 с.
5. Кармин А.С. Интуиция и бессознательное / А.С. Кармин. – М., 1979. – С. 90-97.
6. Мирзоева М.О. Анализ исполняемого вокального произведения / О.М. Мирзоева // Вопросы вокальной педагогики. – М., 1964. Вып.2. – С.5-51.
7. Натадзе Р.Г. Воображение как фактор поведения / Р.Г. Натадзе. – Тбилиси : Мецниереба, 1972. – 344 с.
8. Платонов К.К. Осознанное и неосознанное в свете теории отражения / К.К. Платонов. – М., 1979. – 285 с.
9. Понтрягин П.М. Некоторые вопросы формирования и воспитания певца-актёра / П.М. Понтрягин. – М. : Музыка, 1971. – 176 с.

The article identifies aspects of formation and development of singers' creative potential as one of the forms of their professional growth.

Key words: *creative potential, singing setup, breathing, phrasing, conscious, unconscious, target level, content level.*

УДК 378.015.31:78]:37.015.3:005.32

Совік Т. В.

ВИКОРИСТАННЯ ТВОРІВ МИКОЛИ ЛЕОНТОВИЧА НА ЗАНЯТТЯХ З «МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І ОСНОВ ХОРЕОГРАФІЇ З МЕТОДИКОЮ ВИКЛАДАННЯ» ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ НАВЧАННЯ

У статті розглядається методика застосування творів Миколи Леонтовича як засіб формування позитивної мотивації навчання у процесі вивчення окремих засобів музичної виразності (динамічних відтінків, дводольного розміру, співвідношення тривалостей, способів звуковедення, поняття ладового відчуття – мажору і мінору, тридольного розміру) у курсі «Музичне виховання і основи хореографії з методикою викладання».

Ключові слова: *формування позитивної мотивації, учитель початкової школи, засоби музичної виразності, музичне сприйняття, музичний репертуар Миколи Леонтовича, пісня-гра, хорова обробка.*

На сучасному етапі вимоги до професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів залежать від запитів нашого суспільства [13]. Сьогодні, коли стрімкі соціальні зміни активують здебільшого вольові та ділові якості особистості, важливо зберегти, розвинути та примножити творчі та емоційно-естетичні якості майбутнього вчителя. Відповідно до закону України «Про загальну середню освіту» [5], саме вчитель початкових класів забезпечує «... здатність до творчого самовираження, особистісно ціннісного ставлення до праці, мистецтва, здоров'я, уміння виконувати нескладні творчі завдання» [1, с. 46].

Формування позитивної мотивації навчання є важливим завданням сучасної дидактики [12, с. 89]: вона виступає основною рушійною силою, стимулом до активної навчальної

діяльності особистості, її удосконалення. Зокрема це стосується формування музично-естетичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення музичних дисциплін. Аналіз наукових психолого-педагогічних джерел (А. Виготський [2], Е. Зеер [6], К. Платонов [14], Я. Коменський [8], М. Леонтович [9], М. Лисенко [10], А. Макаренко [11], В. Сухомлинський [16], К. Ушинський [17] та інші), спостереження за навчально-виховним процесом у вищих навчальних закладах дали підстави для висновку, що мотивація до навчальної музичної діяльності студентів немусичних спеціальностей знаходиться на досить низькому рівні. Це, в свою чергу, накладає негативний відбиток на весь навчально-виховний процес. Тому важливою педагогічною умовою, необхідною для забезпечення формування музично-естетичної компетентності майбутніх учителів початкової школи, є систематична мотивація навчання. Мотивація музично-естетичної діяльності майбутнього вчителя початкової школи включає у себе:

- спрямованість на музично-естетичну роботу в школі;
- інтерес до вивчення музичних дисциплін.

У психології спрямованість особистості розглядають як її ціннісні орієнтації, внутрішні спонукальні сили: переконання, потреби, інтереси [3, с. 187]. Інтерес розглядають як „прагнення людини пізнати глибше якийсь об'єкт, спрямування діяльності на певні предмети та явища” [3, с. 190].

У педагогіці до методів мотивації навчально-пізнавальної діяльності відносять методи формування пізнавального інтересу (пізнавальні та рольові ігри, дискусії та диспути, аналіз життєвих ситуацій) та методи стимулювання обов'язку і відповідальності у навчанні (оцінка, контроль знань і умінь студентів тощо). До шляхів і способів емоційного впливу на студентів зараховують проблемний виклад матеріалу, відбір матеріалу з емоційним потенціалом, використання технічних засобів навчання тощо. Розвиток вищої школи, зокрема мистецької освіти, прогнозує якісну зміну підходів до визначення змісту, форм, методів та засобів пізнавальної діяльності студента. Актуальним сьогодні є використання фольклорної пісенної спадщини українського народу, яка виступає як засіб інтенсифікації, стимулювання інтересу до навчально-виховного процесу, підвищення кваліфікації майбутніх учителів, їх саморозвитку та самоорганізації.

Проте, огляд та аналіз змісту музичного кругозору студентів педагогічних факультетів викликає занепокоєння – з-поміж класичних творів, які слухають студенти, немає українських композиторів-класиків. Студенти не назвали жодного музичного твору українських композиторів, за винятком естрадної музики. Однак знання і розуміння вітчизняного музичного мистецтва є необхідним для майбутнього вчителя початкової школи, оскільки складовими програми з музики для початкового навчання є твори українських композиторів.

Перелік музичних творів, яким студенти надають перевагу, показує, що їх уподобання зводяться до тих творів, які найбільш знайомі їм, частіше звучать на радіо і телебаченні. Вони для них звичні й не вимагають напруження уваги. Нерозбірливість у виборі музичних творів є свідченням того, що ставлення студентів педагогічних факультетів до музики поверхневе (немає власне розуміння художнього змісту і оцінки творів мистецтва). Поряд із цим, спостерігається категоричність у судженнях студентів: «популярна музика є віддзеркаленням сьогодення, передає смаки і вподобання сучасного покоління, а класична музика – пережиток, її зрозуміти молоді дуже важко», «чого не розумію, того уникаю» тощо.

Такий стан, на нашу думку, спричинений рядом негативних факторів. До вищого навчального закладу на спеціальність 6.010102 «Початкова освіта» вступають абітурієнти з різним рівнем музичної підготовки, який загалом можна охарактеризувати як посередній. Викликано це такими чинниками: недостатнє забезпечення шкіл вчителями музики, поверхневе викладання предмету. Такий рівень знань студентів утруднює й уповільнює процес викладання курсу «Музичне виховання і основи хореографії з методикою викладання», адже в його основі лежать знання з музичної грамоти та хореографії. Тому методика викладання цієї дисципліни

має бути адаптована до рівня сформованості музично-естетичних знань студентів педагогічних факультетів. Враховуючи окреслені в дослідженні особливості музично-естетичної підготовки майбутніх учителів початкових класів (неволодіння музичним інструментом, відсутність початкової спеціальної музичної освіти, недостатній обсяг годин для вивчення музичних дисциплін тощо), застосування фольклорної пісенної спадщини українського народу в процесі вивчення музичних дисциплін є доцільним та виваженим.

Мета статті – розробка методики застосування творів Миколи Леонтовича як засобу формування позитивної мотивації навчання при вивченні окремих засобів музичної виразності.

Вагому допомозі у розв'язанні цього питання надає педагогічна спадщина Миколи Леонтовича, а саме його педагогічний досвід, викладений у підручнику «Практичний курс навчання співу в середніх школах». У ньому подано систему і методику музичного викладання, яка ґрунтується на фольклорній пісенній спадщині українського народу. Підручник (упорядкувала матеріали Л. О. Іванова) включає у себе три частини:

- практичний курс навчання співу в середніх школах України (з нотними матеріалами);
- навчально-методичні розробки;
- шкільні твори.

Основу навчального матеріалу становлять пісні для хору, пісні-поспівки для сольфеджування, канони (для формування навички багатоголосого співу), які чергуються з розділами навчання музичної грамоти – знаків нотного письма, тривалостей, розмірів, знаків альтерації, інтервалів, будови мажорної і мінорної гами; до них додаються тренувальні вправи (ритмічний диктант, ритмічні вправи, мелодійний диктант і мелодійні вправи по нотах) [4]. Для кожної вправи, пояснення нотної грамоти, Микола Леонтович підібрав музично-дидактичний матеріал, що ґрунтується на фольклорі, репертуар для слухання музики в загальноосвітній школі, до якого увійшли українські народні пісні, оригінальні твори, уривки з опери „На русалчин Великдень” [15].

Ми пропонуємо для вивчення азів музичного мистецтва (музичної мови, засобів музичної виразності) в якості ілюстративного матеріалу вибрати із запропонованого Миколою Леонтовичем репертуару твори, які вивчаються у початковій школі під час слухання музики. Адже обробки М. Леонтовича легкодоступні у сприйманні: всі вони підпорядковані єдиній структурно-логічній схемі, зміст яких має скрізний розвиток; статичність мелодійного зерна збагачується новими гармонійними фарбами; їм характерна темброва різноманітність, а сама тема почергово переноситься у різні голоси” [7]. Всі ці ознаки сприяють легкому запам'ятовуванню і відтворенню голосом, що є важливим саме для педагогічних факультетів – студенти не навчаються грати на інструменті, тому спів фрагментів твору (за Н. Гродзенською) – єдиний «живий» спосіб презентації твору, що вивчається.

Поряд із цим, у навчальних програмах 1-4 класів загальноосвітньої школи до обов'язкового використання у навчальному процесі входять чотири твори М. Леонтовича зі слухання музики: «Щедрик», «Мак», «Дударик», «Грицю, Грицю до роботи», та для хорового співу – «Над річкою бережком» [7]. Така кількість творів, на наш погляд, є недостатньою, так як у його творчості вагоме місце займають колядки, щедрівки, веснівки й пісні-ігри, що є яскравим засобом музично-естетичного виховання молодших школярів.

Розглянемо методику застосування творів Миколи Леонтовича: «Щедрик», «Дударик», «Гра в зайчика», «Коза», «Женчичок-Бренчичок», «Мак», «Дала мені мати корівоньку», «Грицю, Грицю, до роботи», «Ой лис до лисиці», «А вже весна», «Ой сивая та і зозуленька» при вивченні окремих засобів музичної виразності (динамічних відтінків, дводольного розміру, співвідношення тривалостей, способів звуковедення, поняття ладового відчуття – мажору і мінору, тридольного розміру) у курсі «Музичне виховання і основи хореографії з методикою викладання».

Так, «Щедрик» є яскравою ілюстрацією до пояснення динамічних відтінків, підсилення передачі текстового змісту засобами музичної виразності: побажання щастя і грошей переда-

ється ff – «...В тебе товар весь хороший, будеш мати мірку грошей...», відсутність статку в домі – тр: «Хоч не гроші, то полова...».

Розгляд поняття дводольного розміру, співвідношення тривалостей половинної, четвертної і восьмої нот можна проілюструвати на прикладі твору «Дударик», де звертання «Ді-ду мій» – передано четвертними, опис-спогад: «ду-да-ри-ку, ти ж бу-ло се-лом і-деш, ти ж бу-ло в ду-ду гра-єш, те-пер те-бе не-ма-є, ду-да тво-я гу-ля-є...» – восьмими, щоб передати легкість і невимушеність літературного тексту; гра-імітація на дуді передана половинною «Ду-у-у-у».

Способи звуковедення legato, staccato, non legato можна пояснити на матеріалі твору «Гра в зайчика»: характер персонажу – зайчика, його «стрибання» передаються за допомогою штриха non legato: «зай-чи-ку, зай-чи-ку, мій бра-тчи-ку, не ска-чи, не ска-чи по го-ро-дчи-ку...», попередження і застереження біди передаються на legato: «з'їси капусту, зробиш доріжку, прийде хазяїн, ...», остання фраза затихання звучить на staccato: «зай-чи-ку...». Також як ілюстрацію, можна використати обрядову пісню-гру «Мак»: на початку твору у партії S (друга половина 1-го такту) місце дії передається широкою мелодійною лінією на legato: «При долині мак, проростає мак...», і характеристика маку на staccato: «Ко-ре-нис-тий, го-ло-вис-тий», зміна дії: «При долині мак, молотила мак» (legato), «... молодії молодичі не ходіте на вулицю, станьте ви у ряд, як в долині мак» (non legato).

Поняття ладового відчуття – мажору і мінору можна пояснити, використовуючи у якості ілюстрації обрядову пісню-гру «Коза»: Так, починається твір у G-Dur, що передає гру і вертлявість головного персонажу – Кози: «Го-го-го, коза,....», перехід у e-mol передає жаль, хвилювання: «Встрелили козу в правее ушко,... в саме сердушко...». Також можна використати побутово-жартівливу пісню «Дала мені мати корівоньку»: радість від отримання спадку передана за допомогою мажору (G-Dur): «Да-ла ме-ні ма-ти ко-рі-вонь-ку...», прикрість з приводу роботи виражається у мінорі (e-mol): «Та на мо-ю бід-ну го-лі-вонь-ку...», сподівання, надія: «Я ж думала, що музики там бубнять...» (G-dur), втрата, жаль: «А то вовки корову мою дублять...» (e-mol).

Ознайомлення з тридольним розміром можна провести на матеріалі жартівливої пісні «Женчикок-Бренчикок», кожен склад передається восьмою нотою, а наголос у слові – сильною долею у тридольному розмірі: «Ж`ен-чи-чок | Бр`ен-чи-чок | ...».

Вищезгадані твори варто використовувати не лише під час вивчення засобів музичної виразності, співу, слухання музики на уроках, а й у позаурочній діяльності (проведення розваг «Коляда», «Стрітіння», «А вже весна», «На Івана Купала» та ін.). Адже колядки, щедрівки, веснянки, пісні-ігри в обробці Миколи Леонтовича займають значне місце у світовій музичній скарбниці та є дієвим засобом розвитку музично-естетичного смаку майбутніх учителів початкової школи, що сприяє формуванню позитивної мотивації навчання та активізує їх інтерес до фольклорної пісенної спадщини українського народу.

Список використаних джерел

1. Волкова Л. П. Формирование и развитие ценностных ориентаций студентов как будущих специалистов: дис. ... канд. филос. наук : 26.00.01 / Л. П. Волкова. – К., 1986. – 153 с.
2. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – М. : Искусство, 1965. – 318 с.
3. Дубравська Д. М. Основи психології : навч. посібник / Д. М. Дубравська. – Львів : Світ, 2001. – 280 с.
4. Завальнюк А. Микола Леонтович. Дослідження, документи, листи. До 125-ї річниці від дня народження. – Вінниця: „Поділля-2000”, 2002. – С. 85.
5. Закон України „Про загальну середню освіту” – Стаття 3. – 13 травня 1999 р. – №651 – XIV.
6. Зеер Э. Ф. Психология профессий / Э. Ф. Зеер. – М. : Академический проект, 2003. – 343 с.
7. Иванова Л.О. Музично-педагогічна спадщина Миколи Леонтовича: Монографія. – Вінниця : ВМГО „Розвиток”, 2007. – С. 86-87.

8. Коменский Я. А. О культуре природных дарований : избр. пед. соч. / Я. А. Коменский. – М. : Учпедгиз, 1955. – С. 439–447.
9. Леонтович М. Збірка статей та матеріалів / Микола Леонтович. – К. : АН УРСР, 1947. – 136 с.
10. Лисенко О. Про Миколу Лисенка // Спогади сина / О. Лисенко. – К. : Радянський письменник, 1957. – 160 с.
11. Макаренко А. С. Педагогика индивидуального действия : соч. в 7 т. / А. С. Макаренко. – М., 1951. – Т. 5. – С. 179.
12. Максимюк С. П. Педагогіка: навчальний посібник / С. П. Максимюк. – К. : Кондор, 2005. – 667 с.
13. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України [за заг. ред. В. Г. Кременя.] – К. : Пед. думка, 2011. – 304 с.
14. Платонов К. К. Вопросы психологии труда / К. К. Платонов. – М.: Просвещение, 1970. – 274 с.
15. Практичний курс навчання співу у середніх школах України (3 педагогічної спадщини композитора). – К.: „Музична Україна”, 1989. – С. 8, 130-134.
16. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям // Вибрані твори в 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1977. – Т. 3. – 669 с.
17. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Собр. соч.: в 11 т. / К. Д. Ушинский. – М. – Л. : АПН РСФСР, 1950. – Т. 8. – 774 с.

In the article the method of application of works of Nick Leontovich as a tool of forming of positive motivation of teaching at the study of separate tools of musical expressiveness (dynamic tints, dicotyledonous size, correlation of trivalostey, methods of zvoucovedennyu, notion of the ladovogo feeling – major key and minor key, trilobate size) in a course is examined „Musical education and bases of choreography with the method of teaching”.

Key words: forming of positive motivation, teacher of primary school, tools of musical expressiveness, musical perception, musical repertoire of Nick Leontovich, song-game, choral treatment.

УДК 378.016:78]:378.091.39

Федорчук В. В.

ДІАЛОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

У статті розкриваються можливості діалогу в процесі підготовки майбутніх вчителів музики засобами інтерактивних методів навчання. Пропонуються способи використання окремих інтерактивних методів під час вивчення педагогічних дисциплін.

Ключові слова: діалог, діалогічна взаємодія, інтерактивні методи.

Зміна пріоритетів у сучасній освіті спричинила перехід до педагогіки партнерства, співробітництва, співтворчості, суб'єкт-суб'єктних стосунків між наставниками і вихованцями. Традиційна педагогіка Я.-А.Коменського – це педагогіка монологу. Монологічним є і знання, і форми спілкування вчителя з учнями. На уроці діти оволодівають спільними для всіх знаннями, вміннями, навичками. Ними володіє вчитель, він і передає їх учням. Якими би активними не виглядали діти зовні, чи вони задають питання, чи виконують хімічні досліди, чи складають комп'ютерну програму, – уся ця активність заздалегідь передбачена вчителем, запрограмована ним. У репліках дітей немає і не може бути нічого нового, нічого такого, що могло б змінити його кругозір, перевернути його погляди, здивувати по-справжньому.

У 80-х роках ХХ століття відбувається глибокі перетворення усього буття та мислення людини. На перший план виходить різноманітність культур (європейська, азійська, африкан-

ська...). Європейська культура теж є неоднорідною і постає як спілкування різних культур (античність, середньовіччя, новий час). Людині необхідно навчитися жити в умовах множинності культур. І справа не лише в умінні поважати інші точки зору. Сформуванню власної думки неможливо без відтворення в ній інших способів розуміння.

Крім того, передові сучасні науковці називають ще й інші аргументи на користь діалогічного підходу. Це діалогічність нормативного масиву знань, до якого слід прилучати молодь, потреба повнішого пізнання світу, подолання однобічного розуміння дійсності, необхідність залучати підростаюче покоління до філософського, рефлексивного мислення, що сприятиме відстороненому оцінюванню себе, своєї діяльності.

Можливо, найважливішим у сучасних концепціях філософії діалогового спілкування є те, що багато її представників надають великого значення аналізу діалогу між різними типами мислення, світогляду, між різними типами культури. Відтак ми повинні не відкидати чужу культуру, а, навпаки, намагатися виявити під час діалогу з її представниками цю істину і на такій основі досягти порозуміння з нею.

Видатні політики, вчені, діячі мистецтва по-різному визначають це нове мислення, але сходяться в одному: основа буття і мислення людини кінця ХХ століття – це діалог. У зв'язку з цим стає зрозумілою необхідність проникнення діалогу в саме серце навчально-виховного процесу.

Перший суттєвий крок назустріч діалогічному мисленню було здійснено проблемним навчанням. Ключовим моментом у засвоєнні знань тут стала постановка перед учнями проблем, організація особливих проблемних ситуацій, для вирішення яких у дітей не було готових засобів. Це потребувало від учнів не простого відтворення еталонних способів мислення, а пошукових дій для вирішення проблеми. Але діалог у проблемному навчанні був обмежений тим, що проблемні ситуації, пропоновані вчителем, мали однозначну, відому педагогу відповідь. Та чи можливе обговорення питань, які не мають такого наперед визначеного рішення? Наприкінці ХХ століття окремі педагоги-новатори на своїх уроках літератури задавали дітям питання, на які не знають відповіді ні автор, ні педагог, ні хтось інший. І такі питання можуть виникати не лише на уроках літератури. Багато вузлових питань математики, фізики, хімії, біології можуть виводити на парадокси, невирішені проблеми науки, що потребуватиме діалогічного осмислення.

Природу самого діалогу в контексті гуманістичного світогляду досліджували М.М.Баткін, М.М.Бахтін, М.Бубер. Різноманітні аспекти професійної підготовки майбутніх вчителів висвітлювалися такими дослідниками, як С.А.Дніпров, А.В.Коржуєв, Д.Л.Опрощенко, В.А.Попков.

Метою даної публікації є висвітлення значення діалогу та можливостей реалізації діалогічної взаємодії під час підготовки майбутніх вчителів музики на заняттях з педагогічних дисциплін шляхом використання інтерактивних технологій навчання.

На сьогоднішній день діалогічний принцип навчання – один із найважливіших елементів гуманістичної парадигми в педагогіці. За загальну дефініцію діалогу можна взяти сформульоване М.Баткіним визначення гуманістичного діалогу: "Діалог – зіткнення різних розумів, різних істин, несхожих культурних позицій, що становлять єдиний розум, єдину істину і загальну культуру" [1, с. 137].

Філософія діалогового спілкування ґрунтується на ідеї унікальності результату кожної елементарної взаємодії між будь-якими двома суб'єктами цього спілкування. Іншими словами, шлях до істини, за Бубером [4], полягає в тому, що партнеру діалогічного спілкування ("Ти") приписується не менша цінність та істинність, ніж собі, тобто "Я".

М.М.Бахтін [2], описуючи саму суть діалогу, наголошує на унікальності кожного з партнерів та їхню принципову рівність; оригінальності та відмінності їхніх поглядів; орієнтації кожного на розуміння й активну інтерпретацію його точки зору партнером; очікуванні відповіді та її передбаченні у власному висловлюванні; взаємодоповнюваності позицій учасників спілкування, співвідношення яких і є метою діалогу.

Ідеї діалогової взаємодії учня і педагога нині розробляються в багатьох педагогічних концепціях, зокрема, в нашій країні у різних варіантах “школи співробітництва” [6, с. 93]. Важливим засобом педагогічного діалогу є така методика, коли учень грає роль іншого суб’єкта – викладача, вченого чи філософа якогось напрямку, другого учня тощо. Це дає змогу значно глибше зрозуміти один одного, дійти кращої згоди між ”Я” і ”Ти”.

Користуючись монологічними формами викладу матеріалу, вчитель перетворює учнів лише в об’єкт свого впливу, стосунки між ними визначаються як суб’єкт-об’єктні, відбувається ігнорування оцінок, думок, інтерпретацій іншої сторони. Натомість діалог у педагогічному спілкуванні забезпечує суб’єкт-суб’єктний принцип взаємодії педагога та учнів. Сучасна педагогічна наука [7, с. 205-208] визначає такі критерії діалогічного педагогічного спілкування.

1. Визнання рівності особистісних позицій, відкритість і довіра партнерів. У педагогічному спілкуванні це визначення активної ролі, реальної участі вихованця у процесі навчання. Педагог не зводить своїх дій до оцінювання поведінки учня і вказівок щодо шляхів його виправлення. Він має давати вихованцеві інформацію про нього, а той повинен сам учитися давати собі оцінку.

2. Домінанта педагога на співрозмовникові і взаємовплив поглядів. В центрі уваги вчителя є особистість співрозмовника, його мета, мотиви, погляди, рівень підготовки до діяльності. Зосередженість на співрозмовникові передбачає не лише увагу до іншого, а й готовність змінювати свої наміри, свої думки відповідно до реакції співрозмовника.

3. Модальність висловлювання і персоніфікація повідомлення. Спілкування-діалог пов’язане з відкритою позицією, засобом реалізації якої є персоніфікована манера висловлювання (“Я вважаю”, “Я гадаю”) і, якщо є можливість, мінімізація знеособлених суджень (“Вважається”, “Кажуть”).

4. Поліфонія взаємодії і надання вчителем розвиваючої допомоги передбачає пошук розв’язків у процесі взаємодії з урахуванням думок кожного учасника; протистоїть монологічному спілкуванню, яке репрезентує думку лише однієї особи, переважно вчителя. В індивідуальній бесіді з учнем вона реалізується у формі розвиваючої допомоги, коли взаємодія дає змогу партнерові самому впоратися із своїми проблемами.

5. Двоплановість позиції педагога у спілкуванні. У процесі професійного спілкування педагог веде діалог не лише з партнером, а й з самим собою: активно включаючись у взаємодію, він водночас аналізує ефективність втілення власного задуму, що дає йому змогу зберегти ініціативу у спілкуванні, дотримуватися надзавдання у педагогічній дії і перебудуватися під час діалогу.

Слід зазначити також, що діалогічна взаємодія особливо близька майбутнім вчителям музики, оскільки як сприймання, так і виконання музичних творів є діалогічним за своєю природою. Крім цього, М.С.Каган [5] вважає, що найяскравіше структура діалогу моделюється музикою, коли вона використовує не форму обміну аріями-монологіями, а форму дуету, тріо, квартету. За такої взаємодії кожна з вокальних партій настільки залежить від інших, що не може існувати самостійно, а лише в одночасному звучанні. Проте музична модель спілкування може набувати ще й форми полілогу, яка передбачає взаємодію не двох, а багатьох партнерів як співучасників єдиної ігрової дії. Саме музичний ансамбль, на відміну, наприклад, від драматичного, здатен однаково успішно поєднувати і два, і три, і багато голосів, моделюючи саме полілогічність реального людського спілкування.

До реального діалогу інструментальна музика найближче підходить у сучасних формах джазу та року, які надають дуже широкі можливості для імпровізації, адже спілкування людей завжди має імпровізаційний характер для кожного з учасників. Імпровізація виражає найбільш приховані якості особистості – її активність, здатність породжувати нову інформацію, долаючи стереотипність репродуктивної поведінки. Разом з тим імпровізаційність співбесідників обмежена програмою їхньої розмови та необхідністю досягти спільного результату. Те саме

стосується і співтворчості оркестрантів: кожен музикант знаходить власний шлях до загальної мети, узгоджуючи ритмомелодійний малюнок власної партії з поведінкою партнерів.

Водночас будь-яке музичне виконання є діалогічним стосовно його спрямованості на слухача. Останній, завдяки активному сприйманню, завершує роботу, розпочату митцем, реконструює й домислює певним чином створені автором образи.

Загалом зовнішній та внутрішній прояви діалогу у реальному спілкуванні дуже тісно переплітаються, взаємодоповнюють, взаємно впливають один на одного. Тому розвиток внутрішнього діалогу сприятиме вдосконаленню зовнішнього-міжособистісного спілкування.

Проблема спілкування є вельми актуальною для успішності навчання і виховання. Це взаємодія педагога з вихованцем, вихованців між собою, студента з навчальним матеріалом, студента зі своїм "Я", педагога зі своїм "Я". У контексті особистісно зорієнтованого підходу в освітньому процесі ці види спілкування повинні мати форму суб'єкт-суб'єктних стосунків. Іншими словами, співбесідники мають рівні права на: "свою систему цінностей; гідність і повагу; індивідуальність, своєрідність, відмінність від співбесідника; незалежність, суверенітет; вільну, нічим не регламентовану думку; обстоювання своїх прав, позиції; довіру з боку співбесідника; розуміння; пошук, помилку; почуття та їх відкрите вираження" [3, с. 211].

У педагогічній практиці зразки педагогічної творчості, співзвучні принципам гуманістичного, суб'єкт-суб'єктного діалогу, знаходимо в досвіді роботи Ш.О.Амонашвілі, Е.І.Львіна та інших педагогів-новаторів. Так, яскраві приклади навчальної, а не імітаційної взаємодії вчителя з класом наводить Амонашвілі, описуючи завдання, в яких учні повинні НЕ погоджуватись із вчителем, що спеціально помиляється, НЕ копіювати його дії. Характерно, що експериментальне навчання у формі навчальної діяльності сприяло народженню багатьох невиконавських завдань, робота з якими неминуче приводить до дискусії, суперечки між учнями та вчителем. Такими, зокрема, є завдання, що не мають вирішення, або задачі з недостатніми даними, в яких найкращою відповіддю є запитання учня, прохання надати йому потрібні відомості.

Перебіг внутрішнього діалогу особистості може сприяти їй у побудові спілкування з іншими людьми (приміром, у взаємодії педагог-вихованець). Відтак їй потрібні ґрунтовні знання про функції внутрішнього діалогу, форми його виявлення, особливості впливу на зовнішнє мовлення. Така інформація дасть змогу виробити шляхи і способи організації мислення майбутніх вчителів та їхніх учнів, що сприятиме ефективності їхньої міжособистісної взаємодії у навчально-виховному процесі. Отже, і під час спілкування викладача зі студентом внутрішній діалог дасть змогу кожному знайти правильний шлях до взаєморозуміння, подивитися на себе очима "іншого", запобігти конфлікту або подолати його.

Реалізації ідей діалогового навчання у вищій школі та підготовці майбутніх педагогів до їх застосування, на наш погляд, сприятиме використання інтерактивних технологій у навчальному процесі вузу.

Застосування "мозкової атаки" бачиться нам доцільним під час вивчення компонентів педагогічної майстерності вчителя в курсі "Основи педагогічної майстерності". Так, та першому етапі студентам пропонується подумати, якого вчителя можна назвати майстерним, які риси притаманні ідеальному педагогу? На другому етапі кожний студент самостійно (письмово) визначає якомога більше (не менше п'яти) основних, на його думку, рис ідеального вчителя. Після цього, на третьому етапі, просимо студентів утворити групи по 3-5 осіб. У межах кожної групи в процесі спільного обговорення потрібно визначити 5 найголовніших рис майстерного педагога. Наступний, четвертий етап, полягає в тому, що представники від кожної групи записують на дошці результати співпраці її учасників (тобто, 5 основних рис ідеального вчителя), а також обґрунтовують вибір своєї групи. Тоді ж в процесі колективного обговорення визначаються 4-5 основних (найважливіших, тих, що найчастіше зустрічаються, якостей майстерного, ідеального педагога). Останній, п'ятий етап "мозкової атаки" присвячується порівнянню отриманих результатів з компонентами педагогічної майстерності, поданими у підручнику з "Основа педагогічної майстерності".

Зазвичай, студенти з цікавістю ставляться до участі в “мозковій атаці”, активно включаються в роботу. При цьому запам’ятовування та усвідомлення компонентів педагогічної майстерності відбувається ефективніше, оскільки майбутні вчителі виступають активними учасниками пізнання і самі знаходять відповідь на поставлене запитання, враховуючи думку один одного.

Важливим засобом розвитку діалогічної взаємодії в процесі навчання є робота з дискусійними питаннями. Дискусію розглядають як публічне обговорення певного спірного питання. Участь в дискусійних обговореннях розвиває критичне мислення, вчить діалогічної взаємодії, дає можливість визначити власну позицію, поглиблює знання з обговорюваної проблеми.

Ми залучаємо студентів під час вивчення дискусійних видів роботи на заняттях з основ педагогічної майстерності та розглядаючи питання “Класно-урочна система та її альтернативи”, “Оцінка заважає дитині вчитися?” (педагогіка), “Розвиток української національної системи освіти в епоху Українського відродження – XVI-пер. пол. XVIII ст.”, (Історія педагогіки), “Педагогічна спадщина А.С.Макаренка і сучасність” (Основи педагогічної майстерності), «Лекція: за і проти» (Методика викладання у вищій школі дисципліни: педагогіка) тощо.

Використання зазначених інтерактивних методів навчання в процесі викладання педагогічних дисциплін допомагає формувати у майбутніх вчителів музики потребу спрямовувати увагу не лише на предмет викладання, але й на учнів, формує вміння розуміти іншого, ставати на його позицію, організовувати співпрацю як взаємодію з вихованцями у процесі спільної діяльності. Інтерактивні технології забезпечують основні вимоги до міжособистісної діалогічної взаємодії, а саме: вільність співбесідників, рівноправність та особистісний контакт між співбесідниками на основі співпереживання і взаєморозуміння [3, с. 203]. Ігрова атмосфера інтерактивного навчання сприяє вільному самовираженню студентів, а робота в групах, взаємодія під час виконання певних ролей створює умови для міжособистісних контактів та ефективного порозуміння учасників діалогічної взаємодії.

Широкі можливості для ефективного діалогу забезпечує також робота в малих групах, яка створює комфортні умови для висловлення своєї думки, дозволяє кожному з учасників спілкування бути почутим. Наприклад, вивчаючи джерела педагогіки, можна запропонувати студентам об’єднатися в групи, після чого кожна група повинна довести, що саме її джерело є найважливішим для розвитку сучасної педагогіки. Подібні завдання спонукають учасників бути не лише креативними, винахідливими, красномовними, але й прислухатися до відповідей інших груп і вибудувати свої аргументи відповідно до почутого, що і передбачає діалог у навчальному процесі.

Важливе значення для розвитку діалогічних навичок в контексті гуманістичного діалогу відіграють і рольові ігри. На практичних заняттях з педагогіки студенти можуть виступати в ролі різних педагогів, представників певних поглядів, течій, відстоюючи їхні ідеї та переконання. При цьому решта слухачів мають змогу задати запитання відомому діячеві, посперечатися з ним тощо. Так, майбутні педагоги відстоюють позиції авторів різних теорій розвитку особистості (Дж.Дьюї, Дж.Локка, З.Фрейда, Ж.Піаже, К.Роджерса) або представників основних дидактичних систем (Й.Гербарта і Дж. Дьюї).

Отже, ідеї гуманістичного діалогу дедалі глибше проникають у теорію та практику освітнього простору. Тому підготовка майбутніх педагогів до участі в діалогічній взаємодії повинна бути важливою складовою вузівського навчання. Інтерактивні навчальні технології, на наш погляд, є ефективним засобом розвитку діалогічної взаємодії у навчальному процесі. Крім цього, правильна реалізація внутрішньодіалогового потенціалу сьогоденних студентів-музикантів, дасть змогу вдосконалити їхню підготовку до міжособистісної взаємодії в ході навчально-виховного процесу та до організації музично-пізнавальної діяльності. Результати внутрішньодіалогової рефлексії майбутніх вчителів допоможуть їм робити свідомий вибір, гнучко реагувати на перебіг подій під час занять, коригувати власні дії, самовдосконалюватися, розвивати творчі здібності, пізнавати особистісну суть музич-

ного твору, творчо інтерпретувати музичний образ, ефективно організувати відповідний процес музичного пізнання у початковій школі. Це, звичайно, піднесе студентську молодь на новий щабель професійного зростання, а реалізація їхнього потенціалу в практичній діяльності наблизить сучасне шкільництво до якісно нової, особистісно зорієнтованої, діалогічної педагогіки. Та подальша робота над цією проблемою потребує розширення спектру навчальних предметів та застосованих технологій, що дозволить знайти оптимальні шляхи організації діалогічного навчання та підготовки до організації діалогічної взаємодії між майбутніми педагогами.

Список використаних джерел

1. Баткин М.Л. Итальянские гуманисты: стиль жизни, стиль мышления. – М. : Наука, 1978. – 199 с.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М. : Искусство, 1986. – 444 с.
3. Братченко С.Л. Межличностный диалог и его основные атрибуты // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. – М. : Смысл, 1997. – 336 с.
4. Бубер М. Я и Ты: Пер. с нем. – М. : Высшая школа, 1993. – 175 с.
5. Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъективных отношений // М.С.Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 319с.
6. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти. Навчальний посібник. – К.: “Центр Магістр-S” Творчої спілки вчителів України, 1996. – 256 с.
7. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін.; За ред. І.А.Зязюна. – К. : Вища шк., 1997. – 349 с.

This article deals with the possibility of dialogue to the formation of professional competention of future teachers of music through the interactive methods of teaching. The ways of using of some interactive methods in the process of studying of pedagogical subjects by the students of pedagogical faculty are described in this article.

Key words: *dialogue, interactive methods, “brain storming”, discussion.*

УДК 784.4 (477):37.015.311

Чайка М. М., Чайка С. В.

ВИХОВНІ ОСОБЛИВОСТІ УКРАЇНСЬКОЇ НАРОДНОЇ ПІСНІ

У статті розглядається актуальність виховання майбутніх учителів музики на основі української народної музичної творчості.

Ключові слова. *Українська народна пісня, фольклор, українська культура, національна свідомість, українська мова.*

Важливе місце у теорії і практиці особистості займає музично-пісенна творчість українського народу. Безпосередньо впливаючи на почуття і настрої, українська народна пісня відіграє неабияку роль у розвитку національної свідомості особистості в її ставленні до навколишнього світу.

Дослідженню української народної музичної творчості присвячено чимало науково-методичних та нотних видань, зокрема заслуговують уваги праці Г.Сковороди, Т.Шевченка, І.Франка, І.Огієнка, М.Леонтовича, Ф.Колесси, О.Потебні, які визначали виховні особливості української народної творчості, проте питання і надалі залишається актуальним.

Мета статті – проаналізувати і обґрунтувати важливість виховання особистості на основі української народної музичної творчості.

© Чайка М. М., Чайка С. В., 2013

Навчання та виховання студентів, майбутніх фахівців, сьогодні неможливе без глибокого вивчення народної творчості. Формування професійно-педагогічних навичок майбутніх педагогів шляхом розвитку інтересу до музичної народної творчості, її виконавців та до народних музичних інструментів є одним із головних завдань вивчення музичних дисциплін на педагогічних факультетах, де готують музично-педагогічні кадри. Всебічне вивчення студентами художньої народної творчості українського народу, зокрема музичної, його багатющої духовної спадщини розкриває перед ними невичерпні можливості народного таланту, виховує любов і повагу до своєї землі, гордість за свій народ. Відповідно до концепції середньої загальноосвітньої на національній школи України споконвічність, первинність культурно-історичних традицій народу, діалектична єдність їх із загальнолюдською культурою є вихідним принципом при конструюванні змісту освіти і виховання.

Видатні українські мислителі Г.С. Сковорода, Т.Г. Шевченко наголошували на необхідності використання фольклору – одного з впливових засобів морального становлення молоді. Т. Шевченко високо цінував педагогічну роль кобзарів і лірників, народних оповідачів, які мали велике значення для морального виховання дітей засобами фольклору (твори «Перебендя», «Мар'яна черниця», «Сліпий» та ін.). Народним словом «Кобзар» він назвав свою поетичну збірку, фольклорні твори Т.Шевченка включив до «Букваря південноукраїнського», призначеного для недільних шкіл. Творча спадщина геніального Кобзаря ґрунтувалася на народній творчості. І повісті «Прогулянка із задоволенням і не без моралі» є такі рядки: «нещодавно хтось у пресі порівнював наші, тобто малоросійські, історичні думи з рапсодіями хіосського сліпця, праотця епічної поезії, і всі вони такі піднесено-прості і прекрасні, що якби воскрес сліпець хіосський та послухав хоч одну з них від такого ж, як і він сам, сліпця, кобзаря або лірника, то розбив би доценту свій луб'янець, що зветься лірою, і став би міхоношею у найбільшого нашого лірника [11, с. 236-239]. Таке поетове зіставлення українського народного епосу з гомерівськими творами має ніби жартівливе забарвлення, та воно свідчить про важливе значення, що його надавав Т.Шевченко українській народній творчості.

Розширення сфер виховного впливу народного мистецтва відповідає стратегічним завданням суспільства: максимально використовувати в роботі з молоддю все те, що опирається на прогресивні традиції народу, що пов'язане з його національною самобутністю і неповторністю в усіх галузях духовного життя.

Г.Сковорода, високо цінуючи народну творчість, саме в фольклорі шукав джерело натхнення, зразки для творчості. Про це свідчать його пісні, які за своїми мотивами близькі до народної основи: «Всякому городу нрав и права», «Ой ты, птичко, желтобоко», «Ах поля, поля зелені». Твори Г.Сковороди дуже популярні в народі і кобзарі виконували їх по всій території України не лише в ХУІІІ, а й у ХІХ столітті, з іменем Г.Сковороди, його творчою спадщиною, насамперед пов'язані ідеї відродження української культури, науки, громадської думки, відродження історичної свідомості і національної гідності народу. Сам з народу, він закликав інтелектуальні сили нації йти в народ і там шукати джерело насаги для боротьби за національне визволення, «щоб українство жило власним і повним життям», зберегло свою музично-пісенну спадщину. Г.Сковорода вважав, що твори мистецтва мали надихати людину, пробуджувати в ній прагнення до прекрасного і корисного. Він мріяв про духовне вдосконалення людини, один із важливих засобів виховання вбачав у мистецтві, яке, на його думку, здатне невимушено, через емоційно-чуттєву сферу прищеплювати уявлення про високі моральні і естетичні ідеали.

Високо цінував народну творчість як педагогічний розум трудового народу і виховний засіб І.Франко. Народні пісні та думи Франко називав «одним з найцінніших наших національних надбань і одним із предметів оправданої нашої гордості» [8, с. 1]. Щоб краще розкрити погляди І. Франка на народну творчість, доречно згадати, яку характеристику він дав коломийкам. «Слухаючи коломийки, одну за одною, – писав І. Франко, – співані безладно, пригідно селянами, нам певно і в голову не приходять, що це перед нами перекочуються

розрізнені перлини великого намиста, частки великої епопеї сучасного народного життя. Зведені до купи в систему, що гуртує їх відповідно до змісту, вони складаються на широкий образ нашого сучасного народного життя, безмірно багатий деталями і кольорами, де бачимо сльози і радості, працю і спочинки, турботи і забави, серйозні мислі і жарти нашого народу в різних його розверстуваннях, його сусідів, його соціальний стан, його життя громадське і індивідуальне від коліски до могили, його традиції і вірування, його громадські й етичні ідеали. Все це наповнює нас правдивими гордощами, коли в тім поетичнім дзеркалі бачимо здорову, чисту чи так рухливу та невтомну творчу душу нашого народу» [9].

Джерелом, що дає знання про наших попередників у думках, почуттях, відносинах, про визначні події, які відбуваються в їхньому житті, є фольклор, у тому числі й українська народна пісня, про своєрідність якої І. Огієнко писав так: «Наші пісні – це тихий рай, це привабливі чари, ті чари, що всім світом признано за ними» [6, с. 5].

У багатющій скарбниці українського фольклору вбачали виховний потенціал і багато інших письменників, педагогів, музикантів, понад двадцять років працював учителем співів у школах різного типу український композитор-педагог М.Леонтович. Головним засобом виховання для нього завжди була народна пісня. Леонтович, як відомо, увійшов в історію світової культури як палкий шанувальник і натхненний поет рідної пісні, як незрівнянний майстер її художнього перетворення і збагачення. Тому природно, що початковий етап музичного виховання у системі народної школи він пов'язував з піснею – найправдивішим за своєю етичною і художньою сутністю життєвим явищем. Він послідовно дотримувався принципу визначальної ролі фольклору в справі музичного навчання дітей, «пропонував починати з безнотного співу на основі народних мелодій, вважав ці мелодії незамінними в оволодінні нотною грамотою» [1, с. 5].

Як один з жанрів музичного фольклору, народна пісня є результатом колективної творчості широких народних мас. Вона не тільки узагальнює життєві факти, а й дає їм об'єктивну оцінку, формує певне ставлення до них. Народно-пісенне мистецтво за своїм внутрішнім характером є реалістичним, і в цій правдивості закладено його виховну силу. Народну пісню нерідко називають «скарбницею народної мудрості». І це не випадково: глибоке викладення душі, поетичність і чистота образу поєднуються в ній з простотою, дохідливістю і водночас з удосконаленістю форми, відшліфованою багатьма поколіннями людей. Свого часу видатний діяч української культури І.Огієнко писав: «У який бік життя не поглянемо, скрізь побачимо, як оригінально, своєрідно складав свою культуру народ український. Скрізь, на всьому поклав цей народ свою ознаку, ознаку багатой культури й яскравої талановитості. Візьмемо його пісню: її утворив народ такою, як ніхто з інших народів» [6, с. 5]. Пісенне мистецтво дійшло до нас у живій, різнобічній формі, що зумовлюється словесно-музичним виконанням, оскільки слово й музика з'явилися разом і доповнюють одне одного. Завдяки поетичному тексту, пісня звертається безпосередньо до емоційного світосприйняття особистості, її почуттів її свідомості, поетичний текст надає мелодії чіткої змістовної ясності, фіксуючи увагу на тих подіях, про які співається в творі. Цілісність твору забезпечується єдністю віршованого тексту і музики. Мова і пісня є найважливішими і невід'ємними рисами духовності народу, це два рівнозначні здобутки його творчого генія. Їх не можна розмежувати, відтак, коли йдеться про мову народу, неодмінно згадується і пісня. Тому кожен цивілізований народ високо цінує і оберігає як свою рідну мову, так і свою рідну пісню.

Музично-пісенна спадщина українського народу є високохудожньою за змістом, глибоко емоційною і різнобічною за засобами виразності вона здатна зачепити за живе, викликати кохання і співпереживання, радість і смуток, гнів і непримиренність. Народну пісню потрібно розглядати не тільки як джерело емоційної насолоди, а й як засіб естетичного і морального виховання. Чим правдивішим, глибшим є зміст твору і виразнішою його форма, тим краще закладену в ньому ідею зрозуміє і сприйме слухач, тим ефективнішим буде його виховний вплив на особистість, Якщо виховання розуміти як певний і систематичний цілеспрямований

вплив на психологію виховання учня, щоб прищепити йому бажані якості, то можливості пісенного фольклору можна вважати безмежними. Народно-пісенна творчість відіграє значну роль у вихованні особистості. Вона розвиває інтерес до музичної народної творчості, художній смак, музичну пам'ять, пробуджує любов до прекрасного. Висока художність і доступність надають народній пісні високого педагогічного значення, адже найкращі зразки допомагають виховувати в особистості високі моральні, естетичні та світоглядні якості. Отже, не випадково в піснях усіх часів головною дійовою особою є позитивний герой, його прекрасні, піднесені емоції.

Значний інтерес становить педагогічна діяльність і спадщина фольклориста зі світовим іменем, композитора і педагога Ф. Колесси, який написав близько сотні наукових праць про народну творчість, узагальнивши в них свої багаторічні дослідження української народної пісні. Відмітимо цінні педагогічні погляди композитора на виховні можливості фольклору. Виступаючи на просвітницько-економічному конгресі (Львів, 1909), Ф. Колесса про діалектику фольклорних процесів сказав так: «Народні пісні так само, як і мова, являють собою органічне творіння народного духу: вони живуть і розвиваються, поєднуючись з духовним життям народу, як його найсильніше вираження. Всякі важливі зміни, які проходять всередині народу, дають імпульс до створення нових пісень» [2, с. 237]. Підкреслюючи їхнє значення для духовного життя народу, композитор пише: «Народні пісні пробуджують любов і повагу до рідного слова. Українська народна поезія пронизана гуманними і свободолюбивими ідеями, розвиває і піднімає все, що тільки є хорошого і прекрасного в душі людській, тому має освітній і виховний вплив на маси» [2, с. 245-246]. Відомий фольклорист відмічає велике значення пісень у музичному розвитку, оскільки пісня плекає в народних масах почуття краси, розвиває природні обдарування народу, його фантазію, пробуджує любов до музики, іншими словами, є могутнім культурним чинником [2, с. 246]. Центральне місце в педагогічній спадщині Ф. Колесси займає «Шкільний пісенник», виданий 1925 року і перевиданий 1993 року видавництвом «Музична Україна» як «Шкільний співаник». У посібнику 226 пісень, поданих відповідно до методичної вимоги науки співів. Головна його мета, як зауважує автор, добрати пісенний матеріал для науки співів у народній і середній школі таким чином, щоб за його допомогою «привчалася молодь пізнавати і цінити народну творчість і проникатися її духом» [3, с. 3], справедливо підкреслюючи при цьому, що «високий артистизм і поезія, які відображуються в народних піснях, – це наймогутніший виховний засіб» [4, с. 6].

З любові до рідної пісні починається самовіддана любов до Батьківщини, формується почуття гордості за надбання культури українського народу. Народна пісня, що пережила тисячоріччя, є основою усієї української культури. Це неоціненна класична спадщина, яку слід дбайливо зберігати і розвивати. Українській народній пісні властиві багатство слова, мелодика, точність слововживання, перлини діалектів і образів, емоційність та історична достовірність. У пісні розкривається душа народу, характер, його естетичні смаки, ставлення до об'єктивної дійсності і суспільних явищ. Пісня – надзвичайно вагома частка світогляду народу, його освіченості, моралі. Тисячі народних пісень, які дісталися нам у спадщину, – це результат творчості багатьох поколінь народу, про якого композитор П. Чайковський сказав: «Бувають щасливо обдаровані натури, Я ж бачив такий народ, народ-музикант – це українці» [10, с. 48].

Народна музична творчість – це одне з основних джерел дидактичного матеріалу музичного виховання. Як вважав видатний український вчений, філолог, фольклорист О. Потебня, пісня така ж давня, ж і мова, є продуктом колективної праці, витвором багатьох поколінь. З мови й пісні розвиваються першоелементи духовної культури, на їхній основі зростає національна література, музика, філософське сприйняття світу [7, с. 74]. Тому цивілізований народ оберігає рідну мову й пісню. Загальновідомо, що чим вищим є інтелектуальний рівень людини, тим більше вона піклується про збереження і розвиток своєї пісні. Жоден жанр музичної народної творчості за силою свого впливу на емоційний світ людини не може зрівнятися з піснею. Безпосередньо впливаючи на почуття і настрої, вона глибоко сприймається

і усвідомлюється особистістю, відіграє значну роль у розвитку її свідомості, ставленні до навколишнього світу, сприяє процесу становлення національної самосвідомості особистості. Це пов'язано з тим, що найвищим призначенням творів народної музично-пісенної спадщини є вираження того чи іншого ідеалу, закладеного в ній автором (народом). Саме тому ми маємо змогу говорити не тільки про емоційний вплив фольклору на свідомість і серця вихованців, а й про ідейний – вищий вплив музики, в їхній єдності і взаємозв'язку.

Отже, вивчення української народної музичної творчості, яка має вагомий виховний потенціал навчання, поєднання досвіду народу з педагогічною наукою, спонукає і зобов'язує до ефективних методів виховання студентської молоді.

Список використаних джерел

1. Гордійчук М. М. М. Д. Леонтович-педагог / М.М. Гордійчук // В кн. : Практичний курс навчання у середніх школах України. – К.: Муз. Укр. – 1969. – С. 5-7.
2. Колесса Ф.М. Музикознавчі праці / Ф.М. Колесса. – К. : Наукова думка, 3 ч. – 1990. – 592 с.
3. Колесса Ф. М. Шкільний пісенник / Ф.М. Колесса. – Львів : Укр. пед. т-во, 1925. – 208 с.
4. Колесса Ф.М. Шкільний співанник. – К. : Муз. Україна, 1993. – Колесса Ф. М 217 с.
5. Нудьга Г. А. Українська пісня в світі. Дослідження / Г.А.Нудьга. – К. : Муз. Україна, 1989. – 535 с.
6. Огієнко І. Українська культура. Коротка історія культурного життя українського народу / І.Огієнко– К.: Вид-во книгарні Е. Череповського, 1918. – 272 с.
7. Потебня О.О. Естетика і поетика слова / О.О.Потебня. – К. : Мистецтво, 1985, – 302 с.
8. Франко І.Я. Студії над українськими народними піснями / І.Я.Франко– Т. І. – Ч. 1, 2. – Львів. 1913. – 532 с.
9. Франко І. Я. Що таке поезія / Франко І. Я. – Львів, 1902. – 328 с.
10. Чайковський П. И. О народном и национальном элементе в музыке. – М. : Музгиз, 1952. – 107 с.
11. Шевченко Т. Г. Твори / Т.Г. Шевченко– К. : Дніпро, 1978. – У 5 т. – Т. 4. – 241 с.

Summary. In the article actuality of education of future music masters is examined on the basis of Ukrainian folk musical work.

Key words: Ukrainian folk song, folklore, Ukrainian culture, national consciousness, Ukrainian.

УДК 78.071.1(477)(092)

Яропуд З. П., Печенюк М. А.

ШИРОКИЙ СПЕКТР ДІЯЛЬНОСТІ ЛЕСІ ДИЧКО

У статті розкривається широкий різноплановий спектр діяльності сучасного композитора Лесі Дичко, її творчі зв'язки з кафедрами музикознавчих дисциплін та творчими колективами Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, що виявляється в організації конференцій, методичних семінарів, проведенні конкурсів і фестивалів хорових колективів.

Ключові слова: композитор, творча діяльність, українське вокально-хорове мистецтво, мистецтвознавство, музична педагогіка, хорові колективи, фестивалі хорового мистецтва, конкурси.

Явище музичного мистецтва, як і кожне суспільне явище, життєздатне лише тоді, коли воно подібно до дерева корінням заглиблюється в минуле, а гіллям і листям тягнеться до майбутнього. Таким глибинним пластом української й світової музичної культури є творчість Лесі Дичко.

Постать Л. Дичко – самобутньої, унікальної композиторки-новаторки, творчість якої давно увійшла до української та світової музичної культури і вважається класикою – є знаковою

для українського хорового мистецтва. Працюючи в різних жанрах – камерному, симфонічному, оперному, – композитор досягла найбільших успіхів у ділянці хорової музики, до якої вона ставиться з особливим пієтетом, створила новий напрям її розвитку. Творчість Лесі Василівни – це її особистий звуковий простір, що наповнюється духовним світлом, своєрідною чутливістю до найтонших душевних порухів. Останній старець Оптиної пустелі Нектарій писав, що займатись мистецтвом (музикою – Я.З.) можна, як усякою справою, як теслювати чи корів пасти, але все це треба робити, мов перед Оком Господнім. Від кожного твору композиторки струменить чарівне світло, це, власне, відчуття відповідальності і вимогливості до того «що» відчуває композитор і «як» реалізує це у своїй творчості. Феномен творчості Лесі Василівни Дичко ще до кінця не розгаданий (біля 40 наукових статей про її творчість) і потребує нових музикознавчих досліджень.

Леся Василівна сповідує і гостро переймається ідеями національного і духовного, зокрема хорового, відродження України, вона «...що називається, громадська людина, з відкритим до світу обличчям» [1, с. 26] постійно піклується про хорові колективи, їх функціонування, про сподвижників жанру, допомагає їм музичним репертуаром, фаховими порадами і просто добрим словом. Не обійшла своєю увагою Леся Василівна і наше місто, зокрема Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. Так, з 1997 року вона підтримує тісні зв'язки з кафедрами музикознавчих дисциплін нашого університету, читає лекції для магістрантів і студентів з проблем сучасного хорового мистецтва, бере участь у проведенні багатьох науково-методичних конференцій, круглих столів, семінарів і майстер-класів з хорового диригування. Надає допомогу у підвищенні кваліфікації викладачам мистецьких кафедр, стимулює проведення фестивалів і конкурсів, залучає університетські хорові колективи («Ясинець», «Мелос») до участі у міжнародних і всеукраїнських конкурсах і фестивалях. Показовим є той факт, що у свій буклет «Музичний світ Лесі Дичко» Леся Василівна помістила свою фотографію з нашим університетським студентським камерним хором «Ясинець» (художній керівник Марія Кузів). Такий педагогічний прийом – закидання камінчиків наперед, – застосований Лесею Василівною, служить стимулом у справі хорового виховання студентів нашого університету вже багато років поспіль.

За вагомих внесок у підготовку мистецьких кадрів і з нагоди 70-річчя від дня народження за поданням кафедри методики музичного виховання, вокалу і хорового диригування (протокол № 3 від 17.10.2009 р.) вчена рада університету підтримала кандидатуру народної артистки України, секретаря Національної спілки композиторів України, лауреата Державної премії імені Тараса Шевченка, професора Дичко Лесі Василівни і нагородила відзнакою «За вагомий внесок у розвиток освіти і науки в університеті».

Досить вагомим та актуальним є дослідження творчості Лесі Василівни в галузі музичної педагогіки. Адже вокально-хорова музика композитора виконується не тільки професійними колективами, вона успішно використовується в навчальному процесі як у закладах мистецького, так і педагогічного спрямування. На відміну від студентів мистецьких закладів, студенти музично-педагогічних факультетів, окрім виконавських навичок, отримують науково-методичні знання, розвивають вокально-слухові, набувають оцінювально-аналізувальних навичок.

Так, педагоги-музиканти у роботі зі студентськими хоровими колективами, солістами-вокалістами (здебільшого старших курсів, які мають виконавський досвід перед аудиторією) успішно вивчають твори Лесі Дичко, а також презентують її творчість на мистецьких змаганнях різного рівня. Твори Лесі Василівни вимагають драматургії виконання, мінітеатралізованого виконання, перевтілення. А це під силу більш підготовленим студентам. Прикладом може бути I частина з «Пейзажів» – однієї з трьох мініатюр для сопрано у супроводі фортепіано (слова М. Вінграновського). На перший погляд мініатюра не складна. Однак від студента-вокаліста вона вимагає не тільки витонченого слуху, а й уміння передати зміст і задум твору. Для цього, звісно, студент має володіти високим рівнем розвитку практичних вокально-технічних та

художньо-виконавських умінь та навичок. Розвинений слух, розуміння того, про що йдеться в творі, дозволяє студентів легко долати вокальні труднощі без великої затрати психічних та фізичних сил, дає змогу більше уваги зосереджувати на художньому виконанні, передачі змісту твору.

На сьогодні відчувається дефіцит нотної літератури, а також друкованої продукції Лесі Дичко, які мають стати доступними для виконавців. У бібліотеці мистецької літератури університету маємо вокальні і хорові твори Лесі Василівни з дарчими підписами автора, яку ми використовуємо у навчально-виховній роботі зі студентами на заняттях вокального, хорового класів, диригування. Серед них твори духовної музики «Тобі співаємо. Тебе благословимо», «Урочиста літургія», кантата №10 «У Києві зорі», дві дитячі кантати «Сонячне коло», «Здрастуй, день на всій землі», інструментальні твори та аудіозаписи.

Університетський хор «Ясинець» у 2003 році отримав диплом за краще виконання твору Л. Дичко «Отче наш» на IV Міжнародному хоровому фестивалі камерних хорових колективів (Ялта-Вікторія – 2003).

Великою подією для нашого міста став I Всеукраїнський фестиваль дитячих і юнацьких хорових колективів «Товтри-2007», який відбувся у рамках третьої наукової конференції «Творча спадщина М. Леонтовича в українській та світовій культурі і освіті» (до 130-річчя від дня народження М. Леонтовича), дві попередні відбулися відповідно у 1997 і 2002 роках. Тоді ж уперше в нашому місті через понад 80 років мовчання у церкві св. Йосафата студентський камерний хор «Ясинець» (худ. керівник Марія Кузів) виконав літургію М. Леонтовича. Прибули на фестиваль 19 хорових колективів з різних регіонів України. Фестиваль репрезентував різножанрове виконавство, що радувало і вселяло надію на проведення якісно нового мистецького дійства – хорового конкурсу у нашому місті. Ми виходили з того, що хоровий конкурс у нашому місті стане явищем українського хорового співу й представлятиме культуру рідного краю, українського народу, віддзеркалюватиме його найкращі риси – талановитість, ясне й життєствердживальне світосприймання, національну свідомість і гідність. Адже 600 років Кам'янець – адміністративний і культурний центр Поділля. Його історія тісно пов'язана з життям і діяльністю багатьох діячів науки і культури України: з письменниками-полемістами Ісайєю Кам'яничанином, Герасимом і Мелетієм Смотрицькими, письменниками А. Свидницьким, С. Руданським, етнографами К. Шейковським та К. Широцьким, філософом С. Гогоцьким, істориком Ю. Сіцінським, художниками В. Розвадовським, М. Жудіним, В. Гагенмейстром, мовознавцем та духовним діячем, засновником Кам'янець-Подільського державного українського університету І. Огієнком. Серед музикантів, чия спадщина примножила і збагатила музичну культуру і традиції міста, назвемо, насамперед, композиторів-педагогів А. Коципінського, В. Зарембу, композитора і піаніста М. Завадського, відомого скрипаля, педагога, диригента і композитора Т. Ганицького, що заснував дитячу музичну школу, якій у 2003 році виповнилось 100 років, хорових диригентів, композиторів Ю. Богданова, І. Лепехіна, М. Леонтовича і десятки інших відомих і невідомих митців і просвітителів.

Сьогодні у Кам'янці-Подільському успішно функціонують, підтримуючи хорові традиції міста, 7 хорових колективів. З них 3 дитячі хори (зразковий дитячий хор «Любава» Кам'янець-Подільської міської музичної школи імені Тадея Ганицького, художній керівник і диригент Л. Мартинюк, народна дитяча хорова капела «Журавлик» Кам'янець-Подільської хорової школи, художній керівник і диригент І. Нетеча, зразковий дитячий хор «Дивоцвіт» Кам'янець-Подільської дитячої школи мистецтв №1, художній керівник і диригент О. Гора), 3 хорові колективи вищів II-IV рівнів акредитації (академічна хорова капела «Гомін» Кам'янець-Подільського училища культури, художній керівник і диригент О. Боднар, студентський хор «Мелос» Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, художній керівник і диригент Л. Мартинюк, камерний студентський хор «Ясинець» Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, художній керівник і диригент М. Кузів та народний хор МБК «Смотрич», художній керівник і диригент М. Мельник). З легкої руки і благословення

Лесі Василівни, до якої ми звернулися з офіційним листом як до секретаря Національної спілки композиторів України, з ініціативи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, виконавчого комітету Кам'янець-Подільської міської ради у нашому місті відбувся I Всеукраїнський конкурс дитячих і юнацьких хорових колективів «Товтри-2009» (29.10 – 1.11.2009 року). Подали заявки на участь у конкурсі 15 колективів майже зі всіх регіонів України, але журі на чолі з народною артисткою України, лауреатом державної премії імені Т. Шевченка, секретарем Національної спілки композиторів України, професором Лесею Дичко відібрало тільки 9 колективів. Серед них дитячий хор «Шкільний корабель» ДМШ № 24 міста Києва (художній керівник Галина Войцехівська), зразковий хор старших класів ДМШ №1 міста Івано-Франківська (художній керівник Степан Жовнірович), дитячий хор «Ластівка» Будинку дитячої та юнацької творчості Голосіївського району міста Києва (художній керівник Оксана Урсатій), народна дитячо-юнацька хорова капела «Журавлик» Кам'янець-Подільської дитячої хорової школи та міського Будинку культури (художній керівник Іван Нетеча), зразковий дитячий хор «Подільські солов'ї» ДМШ № 1 міста Хмельницького (художній керівник Наталія Бухта), народна хорова капела Чортківського педагогічного училища імені О. Барвінського (художній керівник Іван Кікіс), хор «Молодість» Хмельницького музичного училища імені В. Заремби (художній керівник Наталія Бородавко), студентський хор «Мелос» Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (художній керівник Любов Мартинюк), камерний студентський хор «Ясинець» Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (художній керівник Марія Кузів).

У вітальному слові Леся Дичко відзначила, що Кам'янецьчина, відроджуючи та проводячи хорові академії, наближає до джерел української та європейської культури все більше коло поціновувачів хорової музики. Започаткований тут у 2007 році фестиваль дитячих і юнацьких хорових колективів сьогодні переріс у Всеукраїнський хоровий конкурс «Товтри-2009»... Висловила свої сподівання, що у недалекому майбутньому цей конкурс переросте у якісно новий – міжнародний конкурс. Хоровий конкурс – це справді неповторна школа майстерності, лабораторія для хормейстерів, співаків і музичних педагогів [2, с. 5].

Про I Всеукраїнський конкурс дитячих і юнацьких хорових колективів «Товтри-2009» написані статті у періодичній пресі міста та області, на мистецьких каналах телебачення «Поділля-Центр» і УТ-1 транслювався запис конкурсних виступів.

Ця подія згуртувала провідні мистецькі сили України: видатних хорових диригентів, музичних педагогів і культурно-громадських діячів, творчу молодь, – які усі разом творять яскраву сторінку в історії розвитку національної музичної культури. Постійний творчий неспокій істинних подвижників хорового мистецтва дає надію на прекрасне майбутнє.

Список використаних джерел:

1. Грица С. Життя, присвячене музиці / Софія Грица // Українська культура. – 1999. – № 11-12. – С. 26.
2. Дичко Л. Вітальне слово / Леся Дичко // Буклет I Всеукраїнський конкурс дитячих і юнацьких хорових колективів «Товтри-2009» – Кам'янець-Подільський. – 2009. – 28 с.
3. Яропуд З. Багатоголосся кам'янецьких Товтр / Зиновій Яропуд // Подолянин, 30 квітня, №18.
4. Програма I Всеукраїнського конкурсу дитячих і юнацьких хорових колективів «Товтри-2009».

The wide spectrum of creative and public activity of modern composer Lesia Dychko opens up in the article, her creative connections with the departments of disciplines of musicologist and creative collectives of the Kam'ianets'-Podil's'kyi national university of the name of Ivan Ohienka, which appears in organization of conferences, methodical seminars, holding competition and festivals of choral collectives.

Key words: *composer, creative activity, Ukrainian vocally-choral art, study of art, musical pedagogics, choral collectives, festivals of choral art, competitions.*

РОЗДІЛ 5

МЕТОДИКА ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ І ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ

УДК 37.091.279.7

Біляковська О. О.

КОНТРОЛЬНО-ОЦІНЮВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧИТЕЛЯ: ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ

У статті аналізуються різні підходи до проблеми контрольної-оцінювальної діяльності вчителя, виокремлено спільні ознаки контрольної-оцінювальної діяльності педагога. Визначено ряд умов учителя для організації та здійснення успішного контролю та оцінювання за навчальною діяльністю школярів.

Ключові слова: контроль, оцінювання, контрольна-оцінювальна діяльність, оцінка, самооцінка.

Орієнтація суспільства на забезпечення якості сучасної освіти вимагає від учителя вміння розв'язувати професійні завдання педагогічної діяльності, які відповідають викликам часу, зокрема й ті, що пов'язані з контролем і оцінюванням успішності школярів. Водночас, як свідчить практика, вчителі у своїй професійній діяльності здебільшого застосовують традиційні підходи і форми аналізу, контролю й оцінювання результатів навчальної діяльності учнів. Для сучасної загальноосвітньої школи важливо, щоби вчитель оцінював навчальні досягнення школярів на максимально достатньому рівні, оскільки контроль і оцінювання в навчально-виховному процесі мають велике значення для формування особистості учня. Із змінами у підходах до якості освіти, у вимогах, які висуває суспільство до сучасного педагога актуалізується потреба у нових підходах до контролю й оцінювання успішності школярів.

Результати теоретичного аналізу наукових досліджень (Ш. Амонашвілі, А. Алексюк, С. Близнюк, К. Делікатний, Г. Ксензова, В. Паламарчук, І. Підласий, В. Полонський, В. Рісс, Е. Стоунс, В. Сухомлинський та ін.), ретроспективний аналіз власної педагогічної діяльності, вивчення методичної літератури з даної проблематики дали змогу виявити різні підходи до контрольної-оцінювальної діяльності педагога та виокремити їхні спільні ознаки.

У наукових доробках багатьох науковців досліджувалися функції перевірки, контролю й оцінювання знань в навчальному процесі, вимоги до знань, умов та навичок учнів, методи контролю. Також у психолого-педагогічних дослідженнях висвітлювалися проблеми виховного впливу оцінювання (виховна функція), аналізувався вплив педагогічної оцінки на формування самооцінки школяра, на інтерес та відношення учня до навчального предмета. На думку багатьох науковців, важливим для розуміння шляхів формування та функціонування оцінювання є поділ на процес та результат. Водночас у всіх дослідженнях з даної проблеми бачимо різні підходи до розуміння термінів «оцінка», «оцінювання», «контрольна-оцінювальна діяльність».

Мета статті – на основі теоретичного аналізу науково-педагогічних джерел здійснити характеристику підходів до контрольної-оцінювальної діяльності вчителя та визначити вміння педагога для організації та здійснення успішного контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів.

Науковці (В. Давидов, Д. Ельконін, Л. Фрідман та ін.) розглядають педагогічне оцінювання і контроль в межах певної діяльності педагога (гностичної, управлінської та ін.), зазначаючи, що контрольно-оцінювальна діяльність учителя – це один із етапів навчальної діяльності педагога. Контрольно-оцінювальний етап є завершальним у навчальній діяльності вчителя після мотиваційного й операційно-пізнавального. На цьому етапі забезпечується узагальнення вивченого матеріалу та підсумовуються результати роботи учнів з даної теми. Дослідники наголошують на взаємозв'язку всіх етапів навчальної діяльності. За такого підходу результатом контрольно-оцінювальної діяльності педагога є оцінка знань, умінь та навичок учнів.

Ряд дослідників (Ш. Амонашвілі, Е. Божович, Г. Ксензова, В. Полонський та ін.) зазначають, що оцінювання успішності школярів – це самостійна діяльність, яка супроводжує професійну діяльність учителя.

Дослідниками зазначено, що головною метою контрольно-оцінювальної діяльності вчителя є підсумковий контроль і оцінювання діяльності кожного учня за результатами вивчення будь-якої теми навчального матеріалу. Головними функціями контрольно-оцінювальної діяльності педагога визначено – навчальну, діагностичну, контролюючу, виховну. Так, Є. Перовський наголошував, що «оцінка знань учнів є вираження відношення між тим, що учень знає з даного питання програми, і тим, що він має знати у даний момент навчання. Оцінювання – це не просто завершальний акт перевірки, який полягає в тому, що вчитель ставить той чи інший бал або виголошує словесне оцінне судження» [6, с. 442-443]. Головними функціями оцінювання науковець вважає виховну, стимулюючу й орієнтуючу. Для диференціації оцінки науковець пропонує поєднувати бал з оціночним судженням.

Ш. Амонашвілі вважає, що оцінка є діяльністю оцінювання, тобто «оцінка – це процес, діяльність оцінювання, яка здійснюється людиною; оцінка ж є результатом цього процесу, діяльності, їхнім умовно-формальним відображенням» [2, с. 12]. Головне завдання вчителя науковець вбачає в тому, щоби навчити учня самооцінювати свій поступ в учінні [3, с. 41]. Серед функцій процесу оцінювання науковець виокремлює стимулюючу, стверджуючу, що оцінювання є могутнім стимулом розвитку мотивів навчальної діяльності школярів. У процесі оцінювання вчитель має оцінювати якість знань, умінь та навичок, що формуються в учнів в процесі навчання, а також вказувати на шляхи їх удосконалення. Головними засобами оцінки є розгорнуті оцінні судження.

Схожі погляди на процес оцінювання і в А. Алексюка, який стверджує, що «оцінювання знань – це активний систематичний і водночас разовий процес. Учитель не просто фіксує результати відповіді або письмової роботи учня, а відзначає його успіх вказує на недоліки, заохочує до подальшої роботи» [1, с. 215-216]. Головними функціями оцінювання, на думку науковця, є мотиваційна і стимулююча. Оцінка має бути мірою навченості учня, однак педагогічна сутність її подекуди є значно ширшою, оскільки вона характеризує ті чи інші риси учня як особистості.

В. Полонський визначає контрольно-оцінювальну діяльність учителя як процес, тобто оцінювання знань учнів – систематичний процес, що полягає у відповідності фактичних знань, умінь, навичок учнів до запланованих [7, с. 23]. Розкриваючи сутність процесу оцінювання, науковець виокремлює в ньому наступні компоненти: визначення цілей навчання; вибір конкретних завдань за допомогою яких можна здійснити перевірку запланованих цілей; оцінку чи інший спосіб визначення результатів перевірки. Важливими функціями оцінювання успішності школярів науковець вважає навчальну, контролюючу та виховну. Також наголошує на важливості оцінювального компонента в навчально-виховному процесі, оскільки перевірка й оцінювання знань – необхідна ланка цього процесу. Науковець вважає, що додаткове коментування вчителем оцінки значно підсилить її навчальний ефект.

Заслужують на увагу контрольні-оцінювальні підходи талановитого педагога-майстра В. Шаталова, який під час контролю знань учнів використовував «листки відкритого обліку знань». У випадку невиконання учнем навчальних завдань, педагог залишав порожньою першу клітинку у відомості відкритого обліку знань. В. Шаталов зазначав, що «в сучасній методиці кожна оцінка – акт. Вона виставляється імперативно і виправленню не підлягає. Звідси підтирання, підробки, ухиляння від записів. У новій методиці може бути виправлена будь-яка оцінка, а це вже прогрес» [11, с. 125]. Водночас у традиційній методиці оцінки є швидкоплинними і, ковзаючи по поверхні свідомості, не залишають в пам'яті майже жодних залишкових реакцій. Всупереч традиційному виставленню оцінок, листок відкритого обліку знань є послужним списком кожного учня [11, с. 120].

На важливості контролю у навчально-виховному процесі школи наголошував К. Делікатний, зазначаючи, що контроль знань, який є органічною частиною процесу навчання, водночас є засобом керування, корекції і стимулювання, настільки важливий компонент навчального процесу, що «без нього не може бути ні навчання, ні самої школи. Смысл контролю знань становить оцінка, яка виявляється у різних формах: словесній і бальній, якісній і кількісній», а «оцінювання знань – це активний, систематичний процес» [4, с. 44]. Учитель оцінює не лише знання учнів, а й певні якості (старанність, працелюбність, здібності, психологічні особливості), важливими також є оцінні судження («прокоментована оцінка») педагога про якість виконаної учнем роботи, які скеровують його дії у потрібне русло. Водночас оцінка фіксує рівень досягнутих учнями результатів і є важливим засобом стимулювання до навчання. На підставі оцінки формуються різні навчальні мотиви, зокрема пізнавальні, обов'язку, відповідальності, почуття успіху, задоволення від досягнутих результатів.

Російська дослідниця Г. Кзензова, аналізуючи контрольні-оцінювальну діяльність учителя, зазначає, що метою цієї діяльності є розвиток у школярів адекватної самооцінки. Дослідниця виокремлює таку функцію контрольні-оцінювальної діяльності вчителя як регулятивну, а також наголошує на взаємозв'язку оцінювальної діяльності та технології навчання [5, с. 46]. Оскільки, на думку науковця, оцінюватися має ступінь індивідуального поступу дитини в саморозвитку, то результатом контрольні-оцінювальної діяльності вчителя повинна бути адекватна самооцінка школяра.

Проблеми контролю й оцінювання в навчально-виховному процесі не залишали байдужими жодного науковця. Так, М. Скаткін, підкреслював, що під час оцінювання успішності школярів необхідно змістити акцент із уміння відтворити майже дослівно текст підручника на розуміння ключових фактів, понять, законів, теорій, вміння самостійно здобувати і застосовувати знання, міркувати, доводити, розв'язувати нові, нестандартні задачі [8, с. 55-56]. На певну залежність оцінювання від цілей навчання наголошує і Н. Тализіна, «оцінка і контроль безпосередньо залежить від цілей навчання. Одні і ті ж показники засвоєння при різних цілях навчання мають бути оцінені різними балами» [10, с. 131]. Дослідниця, зокрема, зазначає, що оцінка знань з предмета має бути оцінкою рівня засвоєння учнем знань з цього предмета. І абсолютно недопустимо, аби оцінка була засобом покарання – це «педагогічне невігластво», оскільки дитина має право на помилку, а обов'язок учителя полягає у допомозі уникнути її або виправити. Водночас учні мають знати, що процес засвоєння має свої часові межі й закінчується певним результатом, який буде оцінюватися [10, с. 121].

Контроль і оцінювання важливі компоненти навчально-виховного процесу. Е. Стоунс зазначав, що оцінювання має бути частиною системи навчання, взаємодіяти як з нею, так і з завданнями навчального процесу. Окрім того, вчений наголошував на «неперервності» оцінювання, а саме на оцінюванні, яке контролює навчання і забезпечує вчителю зворотний зв'язок з учнями у ключових моментах вивчення матеріалу. Саме таке оцінювання діагностично пов'язане із завданнями навчання [9, с. 400-401].

На важливості педагогічної уважності у процесі контрольної-оцінювальної діяльності педагога наголошує американський педагог Дж. Холт. Негативне оцінювання вчителем пізнавальних здібностей учнів призводить до різкого зниження у них інтересу до навчання і до заниженої самооцінки. Дж. Холт зазначає, що в учнів із заниженою самооцінкою спостерігається відсутність бажання сприймати навчальний матеріал, вони не намагаються навіть зрозуміти його. Часом, навіть, схоплюючи ідею, швидко від неї відмовляються [12, с. 11]. Дитина втрачає інтерес до навчання і погоджується з «ярликами і шаблонами», які «наклеюються» у процесі оцінювання її успішності.

На підставі досліджень можемо виокремити необхідні компоненти процесу оцінювання, контрольної-оцінювальної діяльності:

- визначення цілей навчання;
- вибір контрольних завдань, які забезпечать досягнення цілей;
- оцінку чи будь-який інший спосіб визначення досягнутих результатів навчання.

Всі компоненти взаємопов'язані і впливають один на одного. Окрім того, оцінювання успішності школярів як підсистему педагогічної діяльності ми розглядаємо як структуру, а контрольну-оцінювальну діяльність учителя як складову його професійної діяльності.

Таким чином, проведений аналіз показав, що існують різні погляди на контрольну-оцінювальну діяльність учителя. Науковці використовують різні поняття для характеристики діяльності вчителя, яка пов'язана з виявленням, аналізом, контролем, описом, поясненням результатів навчальної діяльності школярів: оцінка, оцінювальна діяльність, самооцінка та ін. Також науковці по-різному визначають місце цієї діяльності в структурі професійної діяльності вчителя (етап діяльності, самостійна діяльність, професійне завдання діяльності тощо). Окрім того, науковці в дослідженнях визначають різні цілі контрольної-оцінювальної діяльності педагога, її функції, способи, форми, об'єкти оцінювання, результати. Незважаючи на багатоманітність у підходах до проблеми, виокремимо спільні ознаки контрольної-оцінювальної діяльності вчителя: цілеспрямованість; зворотний зв'язок, єдність внутрішнього та зовнішнього, об'єктивного та суб'єктивного; взаємозв'язок оцінювання та самооцінки, регулювання та саморегулювання.

Теоретичний аналіз дав підстави стверджувати, що зміст контрольної-оцінювальної діяльності вчителя, яка є невід'ємною складовою його професійної діяльності, полягає у стимулюванні активності школярів як активних учасників навчально-виховного процесу. Метою цієї діяльності є не лише контроль за навчально-пізнавальною діяльністю учнів, а створення умов для розвитку адекватної самооцінки учнями своїх знань. Предметом контрольної-оцінювальної діяльності вчителя за таких умов стає організація навчального процесу загалом, а також власної професійної діяльності. Для організації успішної контрольної-оцінювальної діяльності педагог має володіти вміннями:

- планувати, організовувати контроль і оцінювання успішності школярів;
- визначати мету, завдання й об'єкт контролю;
- оцінювати результати контролю, сприймати предмет оцінювання;
- порівнювати, співставляти предмет оцінки з визначеними критеріями;
- обирати форму оцінки та повідомляти її учневі;
- організовувати оперативний зворотний зв'язок;
- корегувати результати навчальної діяльності;
- адекватно реагувати у конфліктних ситуаціях;
- враховувати психологічні та індивідуальні особливості школярів та ін.

Вважаємо за необхідне зауважити, що педагогічна оцінка – важливий засіб виховання у навчально-виховному процесі. Проте, якщо вчитель та учні не мають спільних цілей у процесі навчання, вчитель не є авторитетом для школярів, вони мають недовіру чи сумніви

щодо справедливості контрольно-оцінювальних дій педагога, об'єктивності оцінювання, тоді оцінка втрачає своє виховне значення, виховний вплив. Оцінка є важливим методом стимулювання активності школярів і засобом розвитку школяра, але лише тоді, коли він розуміє, що від нього вимагають; не має сумнівів в справедливості вимог до знань і умінь в процесі оцінювання; впевнений, що зможе досягти бажаного результату, що одержана оцінка залежить лише від його намагань і зусиль. Важливо також коментувати оцінки, адже при цьому в учителя є можливість вказати на типові помилки в роботі школяра; відбувається стимулювання інтересу до навчання, відкриваються перспективи; забезпечується внутрішнє погодження учня з оцінкою.

Водночас вважаємо за необхідне наголосити на деяких недоліках в процесі контрольно-оцінювальної діяльності педагога: оцінки залежать від відношення вчителя до учня (завищення або заниження оцінок); жорсткість в оцінюванні (в учителя практично не можливо одержати високий бал); великодушне оцінювання педагогом (учні не будуть виявляти належної старанності у навчанні при завищенні оцінок); логічні помилки при оцінюванні успішності учнів (оцінка виставляється згідно з певною вчительською логікою); стан учня (вміння володіти собою в ситуаціях опитування, при виконанні важкої контрольної роботи); оголошення оцінок (вміння вчителя не акцентувати на особистих рисах учня при виставленні негативної оцінки; заохочення, похвала).

Підсумовуючи, зазначимо, що контрольно-оцінювальна діяльність учителя є важливою складовою його професійної діяльності, успішність в якій буде основою для подальшого професійного самовдосконалення та самореалізації.

Список використаних джерел

1. Алексюк А. М. Ефективність методів навчання на уроці / А. М. Алексюк. – К. : Рад. школа, 1965. – 234 с.
2. Амонашвили Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников / Ш. А. Амонашвили. – М. : Педагогика, 1984. – 296 с.
3. Амонашвили Ш. А. Обучение. Оценка. Отметка / Ш. А. Амонашвили. – М. : Знание, 1980. – 96 с.
4. Делікатний К. Г. Оцінка знань як органічна частина процесу навчання / К. Г. Делікатний // Рад. шк. – 1989. – № 5. – С. 44-50.
5. Ксензова Г. Ю. Оценочная деятельность учителя / Г. Ю. Ксензова. – М. : Педагогическое общество России, 1999. – 121 с.
6. Перовский Е. И. Проверка знаний учащихся в средней школе / Е. И. Перовский. – М. : Изд. АПН РСФСР, 1960. – 510 с.
7. Полонский В. М. Оценка знаний школьников / В. М. Полонский. – М. : Знание, 1981. – 95 с.
8. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики / М. Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1980. – 96 с.
9. Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения / Э. Стоунс ; [пер. с англ.] – М. : Педагогика, 1984. – 471 с.
10. Талызина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников: Книга для учителя / Н. Ф. Талызина. – М. : Просвещение, 1988. – 175 с.
11. Шаталов В. Ф. Куда и как исчезли тройки. Из опыта работы школ г. Донецка / В. Ф. Шаталов – М. : Педагогика, 1979. – 136 с.
12. Holt J. How children fail. – Rev. Ed. New York: “A Merloyd Lawrence Book” / J. Holt. – Massachusetts, 2002. – 298 p.

The author of the article analyses various approaches to the issue of control and assessment in teacher's activity and distinguishes common features of student control and assessment. She defines a number of skills that teachers need in order to provide effective control and evaluation of students' learning activity.

Key words: control, assessment and evaluation, evaluating activity, grade, self-assessment.

УДК 37.012:373.2(477)"19/20"

Васильєва С. А.

ДО ХАРАКТЕРИСТИКИ ПОНЯТІЙНО-КАТЕГОРІАЛЬНОГО АПАРАТУ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ «РОЗВИТОК ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ РІЗНИХ ТИПІВ У СИСТЕМІ ОСВІТИ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТ.-ПОЧАТОК ХХІ СТ.)»

Визначено понятійно-категоріальний апарат для здійснення дослідження проблеми розвитку дошкільних навчальних закладів різних типів у системі освіти України у період з другої половини ХХ ст.-на початку ХХІ ст.

Ключові слова: *періодизація, період, критерій періодизації, типологія, типи дошкільних навчальних закладів*

У проєкті Концепції розвитку дошкільної освіти на 2010-2016 рр. вказано, що саме в умовах глобалізаційних процесів, прагненням України інтегруватися до європейського простору, зі зміною світоглядних позицій та ціннісних орієнтацій суспільства актуалізується проблема розширення мережі дошкільних навчальних закладів різних типів. Реформування дошкільної освіти в Україні можливе саме через створення мережі дошкільних навчальних закладів нового покоління для задоволення різноманітних освітніх потреб дітей дошкільного віку, тому дослідження питання розвитку дошкільних навчальних закладів різних типів у системі освіти України є актуальним для сьогодення. Відомо, що до концептуальних засад історико-педагогічного дослідження входить понятійно-категоріальний апарат, що є обов'язковою вимогою до наукового пізнання. Отже, дослідження питання розвитку дошкільних навчальних закладів різних типів у системі освіти України у визначений період вмотивовує до визначення відповідного понятійно-категоріального апарату, тобто означення вживання понять і термінів, що відповідають темі та завданням нашої наукової розвідки.

Попередній аналіз досліджень та публікацій дозволяє зробити висновок, що питання розвитку системи освіти в Україні, зокрема дошкільної освіти та дошкільних навчальних закладів, привертає увагу науковців-педагогів та істориків дошкільної та загальної середньої освіти Л. Артемової, З. Борисової, В. Кузьменко, Л. Лохвицької, Т. Поніманської, Т. Степанової; Л. Березівської, Н. Гупана, В. Курила, М. Левківського, О. Любар, Л. Медвідь, М. Стельмахович, О. Сухомлинської. Здійснено термінологічний аналіз сучасних наукових досліджень та встановлено, що понятійно-категоріальний апарат кожної наукової розвідки визначено відповідно до теми і завдань окремого дослідження. Результати дослідження підтвердили, що на сьогодні питання визначення категоріального апарату щодо завдань нашого дослідження, а саме виокремлення критеріїв та здійснення періодизації розвитку дошкільних навчальних закладів різних типів у системі освіти України у період другої половини ХХ ст.-на початку ХХІ ст., теоретичного обґрунтування типології основних дошкільних навчальних закладів у вітчизняній системі освіти України не були об'єктами спеціального вивчення.

Мета статті – визначити понятійно-категоріальний апарат для здійснення періодизації дошкільних навчальних закладів різних типів у системі освіти України у період з другої половини ХХ ст.-на початку ХХІ ст., теоретичне обґрунтування типології та об'єктивних умов розвитку дошкільних навчальних закладів різних типів у системі освіти України у визначений період.

Здійснено попередній аналіз сучасних наукових розвідок та визначено, що вищевказані автори послуговуються визначенням періодизації відносно феноменів свого дослідження.

Зокрема, Н. Гупан, вивчаючи підходи до визначення періодизації розвитку історико-педагогічної науки, під періодизацією розуміє логічне розмежування досліджуваного періоду відповідно до якісної характеристики його відносно самостійних окремих етапів. Така характеристика повинна відображати як загальні закономірності розвитку суспільного життя, так і специфічні, а також суттєві складники основних методів і форм генези проблеми [4, с. 19].

Л. Березівська розглядає періодизацію реформування шкільної освіти як домінуючу циклічної моделі досліджуваного історико-педагогічного процесу, що є фундаментом методології дисертації [2, с. 408].

В. Курило вважає, що при розробці періодизації треба враховувати найсуттєвіші характеристики системи освіти. Така точка зору, продовжує автор, дозволяє реально застосовувати парадигмальний підхід до аналізу педагогічних явищ, саме зміни парадигм обумовлюють розподіл історії освіти на ті чи інші етапи. Періодизація розвитку освіти, побудована на основі урахування розвитку зміни педагогічних парадигм, дозволяє з'ясувати сутність та спрямованість педагогічного процесу, являє собою точку зору на розвиток системи освіти та педагогічної думки. В. Курило наголошує, що визначені ним критерії відбивають найсуттєвіші характеристики системи освіти, які обумовлюють зміну парадигм [5, с. 47-48].

О. Сухомлинська розглядає проблему періодизації розвитку будь-якого явища як одну із найбільш складних, комплексних і багаторівневих проблем наукового знання та при періодизації розвитку педагогічної думки відштовхується від культурно-антропологічного та цивілізаційного підходу [8, с. 47, 49].

Термінологічний аналіз довідкових джерел, на наш погляд, сприяє визначенню понятійно-категоріального апарату дослідження означеної проблеми. *Періодизація* – розподіл на періоди [3, с. 753], де *період* – проміжок часу, обмежений певними датами, подіями і та ін.; час, коли відбувається яка-небудь подія, триває дія, розгортається чиясь діяльність і та ін.; відтинок часу, позначений існуванням, наявністю чого-небудь. Відповідно *період* – певна стадія, фаза чого-небудь; історичний етап у суспільному або культурному розвитку країни, народу, що характеризується визначними подіями, явищами або процесами; проміжок часу, протягом якого відбувається якийсь регулярно повторюваний процес або рух. *Періодичний* – який відбувається, настає через певні проміжки часу, повторюється час від часу; який закономірно повторюється через певні однакові проміжки часу; який складається з періодів або являє собою період [3, с. 753]. *Метод періодизації* сприяє розкриттю якісних змін у ході подій і явищ, що вивчаються, їх форм і змісту на певних етапах історичного розвитку та допомагає не лише виявити певні кількісні та якісні зміни педагогічних явищ, а також виявити причини їх перетворень [1, с. 20-22]. Цей метод дослідження спрямовує до певних критеріїв періодизації. *Критерій періодизації* – це той історичний фактор, який відбиває основний зміст певного відрізка конкретного історичного процесу [1, с. 20-22] або підстава для оцінки, визначення критерії або класифікації чогось; мірило [3, с. 465].

Послугуючись вищевказаними термінами, визначимо поняття: *періодизація* – науково обґрунтований розподіл хронологічних меж історико-педагогічного дослідження розвитку дошкільних навчальних закладів різних типів на періоди, де *період* – проміжок часу, протягом якого відбувається розвиток дошкільних навчальних закладів різних типів, пов'язаний із суспільним розвитком народу та України; *критерій періодизації* – мірило для оцінки історико-педагогічного фактору, який є рушійною силою процесу розвитку дошкільних навчальних закладів різних типів у певний період дослідження.

Звертаючи увагу на виокремлення типів дошкільних навчальних закладів у різні періоди розвитку системи дошкільної освіти в Україні, науковці класифікують дитячі заклади за різноманітними особливостями або критеріями: термін перебування дітей у дитячому закладі, приналежність дитячих закладів до різних форм власності, за видами, за типами, функціональним призначенням та особливостями особового складу вихованців (Л. Голиш, С. Дітков-

ська, Л. Покроєва, С. Попиченко, Т. Степанова), за специфікою захворювання (Т. Дегтяренко, В. Золотоверх, О. Таранченко, М. Ярмаченко).

Для теоретичного обґрунтування типології дошкільних навчальних закладів у межах нашого дослідження визначимо загальні поняття: *тип* – зразок, модель, форма, якій відповідає певна група предметів, понять, явищ. *Типологічний* – який ґрунтується на типології та пов'язаний з певним типом організму; властивий певному типу. *Типологія* – вид наукової систематизації, класифікація чогось за спільними ознаками [3]. *Типологія* є засобом наукової класифікації за допомогою абстрактних теоретичних моделей (типів), в яких фіксуються найважливіші структурні або функціональні особливості досліджуваних об'єктів. Важлива особливість *типології* полягає в тому, що вона дозволяє охопити класифікацією не тільки пізнані об'єкти, а й вказати на можливість існування об'єктів, ще не відомих на той час науці [3, с. 693].

Отже, відповідно до теми та завдань нашого дослідження *типи дошкільних навчальних закладів* розглядаємо як створенні практичні моделі, які, отримавши відповідне наукове та нормативно-правове обґрунтування, стають теоретико-практичними моделями. Саме в них фіксуються найважливіші функціональні особливості. Основними особливостями, які поєднують типи дошкільних навчальних закладів є *вік, клас та група захворюваності дітей*. Вік (ранній та дошкільний) визначає віковий період фізичного життя дітей, які відвідують дошкільні навчальні заклади різних типів у кожному періоді історико-педагогічного дослідження. Клас та група захворюваності дітей раннього та дошкільного віку вмотивовують до виокремлення дитячих установ, а з часом дошкільних навчальних закладів у типи, які різняться між собою змістом, медичними та методичними рекомендаціями щодо розвитку, виховання та навчання дітей. Рубрики, як складову групи захворюваності дітей не розглядаємо тому, що ангіна та інші хвороби не є визначальними у практиці організації та функціонування дошкільних навчальних закладів різних типів. *Типологія* – науково обґрунтована класифікація типів дошкільних навчальних закладів у вітчизняній системі освіти України за віком дітей та класами, групами їх захворюваності.

Відповідно визначено поняття основних типів закладів, на основі яких теоретично обґрунтовано типологію дошкільних навчальних закладів у вітчизняній системі освіти України:

- дитячі ясла – теоретико-практична модель закладу, діяльність якої спрямована на розвиток, виховання, навчання та клас, групу захворюваності дітей віком від двох місяців до трьох років;
- дитячий садок – теоретико-практична модель закладу, діяльність якої спрямована на розвиток, виховання, навчання та клас, групу захворюваності дітей віком від трьох до шести (семи) років;
- дитячий будинок – теоретико-практична модель закладу, діяльність якої спрямована на розвиток, виховання, навчання та клас, групу захворюваності, соціальну адаптацію дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування віком від трьох (чотирьох) до семи (восьми) років.

Для визначення *понятійно-категоріального апарату* нашого дослідження ми розглянули систему наукових категорій, які уявляють собою загальні, фундаментальні поняття, що відображають найбільш сутнісні, закономірні зв'язки і відношення реальної дійсності та пізнання. Категорії *сутність* та *явище* виражають перехід від різноманітності наявних форм історичного об'єкта до його внутрішнього змісту та єдності. *Сутність* – внутрішній зміст історичного об'єкта, який виражається в єдності всіх його різноманітних форм. *Явище* – внутрішня форма існування історичного об'єкта. Філософські категорії *необхідності* та *випадковості*. *Необхідність* уявляється як відображення внутрішніх, стійких та які повторюються, відношень дійсності. Вона використовується для визначення поведінки історичних суб'єктів та історичних процесів. *Випадковість* – віддзеркалення в основному зовнішніх, неістотних, нестійких одиничних зв'язків дійсності; вираження початкового пункту пізнання об'єкту,

результат перехрещення незалежних причинних процесів, подій, форма прояву необхідності і доповнення до неї. Категорія *історичної дійсності* розуміється як об'єктивна реальність. У ХХ столітті антропологічне, феноменологічне трактування категорії дійсності привело до включення в неї, крім матеріальних об'єктів, ідеальних абстракцій науково-технічного знання, цінностей культури, духовно-душевних актів. *Можливість* – об'єктивна тенденція при виникненні та розвитку історичного об'єкта або процесу, яка виражається в наявності умов для його виникнення. Можливості діляться на абстрактні та реальні. *Реальна* можливість передбачає наявність необхідних умов реалізації та при деякій ролі ймовірності реалізується, тобто стає новою дійсністю. Засобом фіксації особливостей стану того чи іншого суспільства, прояву зв'язків та мотивацій людської поведінки слугує категорія *менталітет*. Менталітет – особливий набір «звичок мислення» людини даної культури у визначений історичний відрізок часу. *Простір* – форма існування (буття) матерії, яка характеризується двома суттєвими компонентами, а саме протяжністю матеріальних об'єктів та їхньою взаємодією, особливістю простору як філософської категорії є його трьохмірність. *Час* – потрібно розрізняти в фізичному, філософському та історичному смислах. Час існує в двох видах – фізичне: «рахівний» час, використовується в хронології, та історичний час. Конкретність історичного часу безпосередньо виявляється в чіткій хронологічній локалізації процесів, які вивчаються. Історичний час – змістовний, наповнений подіями та залежить від характеристик цих подій. Визначений часовий проміжок та процес, пов'язаний з ним, являє собою невідривне ціле. Визнання змістовної наповненості історичного часу має важливе значення для періодизації історії, зокрема періодизації розвитку дошкільних навчальних закладів різних типів в Україні [7, с. 122-141].

Предметом нашого дослідження є об'єктивні умови розвитку дошкільних навчальних закладів різних типів в Україні у визначений період. Тому, пізнаючи суспільство у період із другої половини ХХ століття та на початку ХІХ століття як об'єктивну реальність, маємо розглядати різноманітні явища, зокрема політичні та економічні, педагогічні, як притаманні йому явища об'єктивної реальності. Дані явища є умовами, в яких розвивається суспільство. В історії філософської думки вирізняють три основних тлумачення розвитку: збільшення і зменшення; як перехід можливості у дійсність; речі в собі у річ для себе; як розуміння руху взагалі; як виникнення нового. Розвиток – це зміна, яка становить перехід від простого до більш складного. Від нижчого до вищого, процес в якому поступальне накопичення кількісних змін веде до наступу якісних змін. Будучи процесом відновлення, народження нового та відмирання старого, розвиток суперечить розпаду, регресу. Джерелом і внутрішнім змістом розвитку є боротьба протиріч, у ході якої нове перемагає старе. Умова як категорія філософії визначає відношення предмета до навколишньої дійсності, явище об'єктивної реальності, а також відносно себе та свого внутрішнього світу. Предмет виступає як обумовлене, а умова як відносно зовнішня предмету різноманітність об'єктивного світу. Саме від явищ об'єктивного світу залежить реалізація причинно-наслідкового зв'язку (принцип детермінізму), де причиною є явище, яке породжує інше або зумовлює в ньому зміни. Явище, породжене причиною, називається наслідком. Причини, що визначають появу дошкільних навчальних закладів різних типів, є історичними детермінантами. Закон детермінізму в освіті передбачає багатомірність детермінант соціального характеру, котрі впливають на процеси в освіті (за Н. Кудикіною). Багатомірність як філософська категорія виражає множинність незалежних і незвідних один від одного вимірів (аспектів, модусів) буття. Філософський принцип багатомірності обґрунтовує діюче в освіті положення про незалежні один від одного фактори, котрі детермінують різноманітні процеси в освіті та їх педагогічні наслідки. До детермінант соціального характеру відносимо соціально-політичні, соціально-економічні та педагогічні причини, які в тій чи іншій мірі пов'язані між собою. Розглянувши основні умови історичного розвитку українського суспільства, ми визначимо причинно-наслідкові зв'язки, які вплинули на розвиток дошкільних навчальних закладів різних типів у період нашого дослідження.

Отже, до основних умов історичного розвитку українського суспільства відносимо умови: *Соціально-політичні* – умови, що стосуються політичного життя України у період з другої половини ХХ століття на початку ХХІ століття та пов'язані з ним, як необхідні обставини, за яких відбувається процес розвитку дошкільних навчальних закладів різних типів.

Соціально-економічні – умови, що стосуються економіки суспільства та пов'язані з нею, як необхідні обставини, які уможливають створення дошкільних навчальних закладів різних типів.

Педагогічні – умови, що стосуються питань розвитку педагогічної думки у радянській період та у незалежній Україні та впровадження технологій, методик та засобів у практику існування дошкільних навчальних закладів різних типів.

Поняття *соціально* – означає із суспільного погляду; у суспільному відношенні та походить від *соціальний* – пов'язаний із життям і стосунками людей у суспільстві, тобто *суспільний* – породжений умовами суспільного життя [6].

Дефініції: політичні умови, економічні умови та педагогічні умови не можуть існувати у даному випадку без супроводу дефініції соціально так як зміст їх прямо пов'язаний із розвитком суспільства, його політичною, економічною та педагогічною діяльністю .

Аналіз наукових досліджень сучасних фахівців дошкільної та загальної середньої освіти дозволяє зробити висновок, що питання визначення понять *періодизація, період, критерій періодизації, типологія, типи дошкільних навчальних закладів* було об'єктом спеціального вивчення відповідно окремих феноменів дослідження. Враховуючи обов'язкову вимогу до наукового пізнання, а саме однозначність і означеність вживання понять і термінів, ми визначили поняття: *періодизація* – науково обґрунтований розподіл хронологічних меж історико-педагогічного дослідження розвитку дошкільних навчальних закладів різних типів на періоди, де *період* – проміжок часу, протягом якого відбувається розвиток дошкільних навчальних закладів різних типів, пов'язаний із суспільним розвитком народу та України; *критерій періодизації* – мірило для оцінки історико-педагогічного фактору, який є рушійною силою процесу розвитку дошкільних навчальних закладів різних типів у певний період дослідження. *Типи дошкільних навчальних закладів* – створенні практичні моделі які, отримавши відповідне наукове та нормативно-правове обґрунтування, стають теоретико-практичними моделями. *Типологія* – науково обґрунтована класифікація типів дошкільних навчальних закладів у вітчизняній системі освіти України за віком дітей та специфікою їх захворювання. Визначено основні умови історичного розвитку українського суспільства, що сприятимуть розкриттю причинно-наслідкових зв'язків, які вплинули на розвиток дошкільних навчальних закладів різних типів в Україні.

Дані поняття є робочими для подальшого здійснення історико-педагогічного дослідження розвитку дошкільних навчальних закладів різних типів у системі освіти України у визначений період.

Список використаних джерел

1. Аніщенко О.В. Наукові дослідження з історії професійної освіти та історії педагогіки: Методичні рекомендації науковцям-початківцям / Аніщенко О. В. – Ніжин : Видавництво НДПУ ім. М. Гоголя, 2003. - 20-22 с.
2. Березівська Л.Д. Організаційно-педагогічні засади реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. / Березівська Лариса Дмитрівна: Київ, 2009. - 408 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. - 465; 753 с.
4. Гупан Н. М. Українська історіографія історії педагогіки. – К. : «А.П.Н.», 2002. - с. 19.
5. Курило В. С. Становлення та розвиток системи освіти та педагогічної думки Східно-українського регіону в ХХ столітті: дис. ... д – ра пед. наук : 13.00.01. – загальна педагогіка та історія педагогіки / Курило Віталій Семенович. – Луганськ, 2000. – 47 - 48 с.

6. Новий тлумачний словник української мови у чотирьох томах. Том 4. Укладачі В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. Вид-во «Аконіт», с. 306.
7. Методология истории: Учебное пособие для студентов вузов / гуманитар. – экономич. негос. ин-т Респ. Беларусь. Ветвь Ассоц. «История и компьютер»; А. Н. Нечухрин, В. Н. Сидорцов, О.М. Шутова и др. / Под ред. А. Н. Алпеева и др. – Мн.: НТООО «Тетра Системс», 1996. – 240 с.
8. Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / Сухомлинська Ольга Василівна. – К.: А.П.Н., 2003. – 47; 49 с.

We defined the instrument of comprehension and the categories for implementation of a periodization of preschool educational institutions of different types in an education system of Ukraine during the period from the second half of the XX century -at the beginning of XXI century.

Key words: *periodization, period, criterion of periodization, typology, types of preschool educational institutions*

УДК 159.943-053.4

Галаманжук Л. Л.

ХАРАКТЕРИСТИКА ЧИННИКІВ, ЩО ВИЗНАЧАЮТЬ НЕСТИМУЛЬОВАНИЙ РОЗВИТОК МОТОРНОЇ ФУНКЦІЇ ДІТЕЙ У ДОШКІЛЬНИЙ ПЕРІОД

Розглянуто дані наукової літератури про утворення різних відділів головного мозку дітей, що забезпечують формування і розвиток їх моторної функції у дошкільний період. Виявлено сім основних груп і два додаткових чинників, що визначають природний (нестимульований) розвиток означеної функції дітей. Встановлено особливості їх вияву та значення для нестимульованого розвитку моторної функції дітей у дошкільний період. Відзначена необхідність пріоритетного впливу на цю функцію в процесі навчання в дошкільному навчальному закладі з огляду на її визначальне місце у загальному розвитку дітей у дошкільний період та необхідність подальшого вивчення питання, пов'язаного з наявністю чи відсутністю розбіжностей нестимульованого розвитку моторної функції дітей, які відзначаються різною спрямованістю мануальної рухової асиметрії.

Ключові слова: *діти, дошкільний період, моторна функція, розвиток.*

Результативність процесу навчання дітей у дошкільний період значною мірою залежить від стану розвитку їх моторної функції [3; 11]. Сучасна теорія і методика фізичного виховання [4; 26], дошкільна педагогіка [23] і дитяча психологія [21] розглядають рух як основу двоєдиного процесу, що сприяє нормальному росту і дозріванню систем організму дитини взагалі й становленню моторної функції зокрема. При цьому найефективнішим видом використання рухів у вирішенні комплексу завдань, а також однією зі складових означеного процесу, що відображає цілеспрямований (стимульований) вплив на моторну функцію, є заняття фізичними вправами [4; 5]. Щодо іншої складової, то вона характеризується як природний (нестимульований) розвиток – вікове перетворення систем організму дитини в умовах ординарних режимів елементарної рухової активності, тобто під час реалізації життєво важливих локомоцій, трудових, побутових рухових дій і автоматизмів. У зв'язку із зазначеним важливим для теорії і методики навчання дітей у дошкільний період є знання чинників, що визначають як стимульований, так і нестимульований розвиток функцій і систем організму

дитини взагалі, та провідної у цей період моторної функції зокрема. Зазначене зумовило необхідність проведення відповідного дослідження.

Робота виконується згідно зі зведеним планом науково-дослідної роботи на 2010–2014 рр. за темою «Педагогічна діагностика в системі фізичного виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів» (номер державної реєстрації 0112U002160).

У дошкільний період нормальні ріст і дозрівання систем організму дитини значною мірою залежать від стану розвитку моторної функції [11; 25]. Таке значення останньої зумовлено комплексом причин, а найважливіша полягає у тому, що рух є одним із універсальних виявів життєдіяльності людини взагалі та основною функцією дитини у дошкільний період [5]. Важливим у зв'язку з останнім є також те, що: за допомогою рухів дитина пізнає довкілля [21], вдосконалює свій нервово-м'язовий апарат і процеси регуляції обміну речовин [10; 27], а оптимальна взаємодія останніх, що має місце під час рухової активності (передусім у ході занять фізичними вправами, трудової і побутової діяльності), сприяють нормальному росту і розвитку організму [4; 8; 15]. Водночас рухові відводять надзвичайно важливу роль у розвитку інтелекту дитини [16], значною мірою – логічного мислення, пам'яті, уяви, самостійності [14; 28]. Відзначається також [12; 18], що активна діяльність дитини пальцями рук стимулює розвиток і підвищує ефективність функціонування різних відділів мозку.

У зв'язку із зазначеним вікова фізіологія [5], теорія і методика фізичного виховання [4; 26], дитяча психологія [21], певною мірою дошкільна педагогіка [23] розглядають реалізацію дитиною моторної функції у різних видах діяльності як провідний засіб вирішення комплексу важливих завдань, що на сучасному етапі стоять перед дошкільними навчальними закладами (ДНЗ). Тут необхідно зазначити, що на сучасному етапі розвиток моторної функції дитини у дошкільний період розглядають як двоєдиний процес, а саме як природний (нестимульований) розвиток та цілеспрямований (стимульований) вплив на цю функцію різними засобами задля підсилення першого у напрямі досягнення якнайбільшого позитивного ефекту [4]. Конкретизуючи поняття «нестимульований розвиток моторної функції», відзначаємо, що ним є процес вікового перетворення відповідних систем організму дитини в умовах ординарних режимів елементарної рухової активності (під час реалізації життєво важливих локомоцій, трудових, побутових рухових дій, автоматизмів), який відбувається за генетично визначеною індивідуальною програмою росту і розвитку організму дитини.

Що стосується стимульованого розвитку моторної функції дитини, то їй сприяють спеціально організовані педагогічні заходи, а саме спрямовані на підсилення природного розвитку цієї функції різні форми активності дитини. До останніх, урахувавши зміст чинної програми для ДНЗ [3], належить, насамперед фізична активність, а також емоційно-соціальна, пізнавальна, художньо-естетична і творча форми активності, оскільки при вирішенні визначених завдань широко використовують різноманітні рухи. У зв'язку із зазначеним важливим для вдосконалення процесу впливу на моторну функцію дітей є знання чинників, що визначають її нестимульований та стимульований розвиток.

Мета дослідження – виокремити й охарактеризувати на теоретичному рівні чинники, що визначають природний (нестимульований) розвиток моторної функції дітей у дошкільний період. Для досягнення поставленої мети використовували загальнонаукові *методи*, а саме: аналіз, систематизацію, узагальнення даних наукових літературних джерел. *Організація* передбачала загальноприйнятті на цьому етапі дії суб'єкта дослідження.

Згідно з останніми даними [27; 29], нестимульований розвиток моторної функції відбувається за закономірностями, пов'язаними з етапністю її становлення, та на основі особливостей розвитку біодинаміки елементів локомоцій, що зумовлені з віком і статтю індивіда. У зв'язку з цим розвиток нервової системи і психіки розглядають як визначальний у становленні моторної функції дитини, виокремлюючи при цьому комплекс відповідних

чинників. Одним із таких є *кінестетичний чинник*, основу якого становлять відчуття, аналіз руху, формування його образу та який пов'язаний з функціонуванням пропріоцептивного («відчуття тіла», формування схеми тіла) та рухового аналізаторів [2]. Прикладом вияву цього чинника є, наприклад, те, що у спокої та під час виконання руху людина свідомо чи підсвідомо відчуває своє тіло (тонус м'язів, натяг шкіри, фасцій, сухожиль, зв'язок суглобів) унаслідок передачі сигналів від рецепторів м'язів (сухожиль, зв'язок) до відповідних відділів мозку, змістом яких є інформація про взаємне розташування моторних апаратів у статичному положенні чи в режимі руху. Розпочинається формування означеного утворення дуже рано, а саме під час утримання дитиною голови. Тут необхідно зазначити, що під час реалізації моторної функції зазначений чинник нерозривно пов'язаний з іншими, передусім *модально-специфічними*. Останні є визначальними у роботі рук тих відділів головного мозку, до яких надходить інформація від органів чуття та які забезпечують сприйняття тактильних, слухових і зорових стимулів, а також які сприяють їх одночасному уведенню (у разі потреби) до системи пам'яті [1]. Одне з провідних місць поміж чинників цієї групи посідає сприйняття звуків мовлення (фонематичний слух). Водночас необхідно відзначити, по-перше, думку І. Сеченова (цит. за [6, 24]), що нерухоме око є так само сліпим, як і нерухома рука, оскільки процеси сприйняття неможливо розглядати без урахування в них руху; по-друге, органи чуття і відповідні зони головного мозку закономірно взаємодіють між собою, що сприяє виникненню обопільній активації їхніх аналізаторів, тобто сінес-тезії. Зокрема, міцний зв'язок між модально-специфічними та іншим, а саме *кінетичним чинником*, забезпечує значне посилення кожного іншими як у діяльності, так і розвитку дитини, оскільки кінетичний чинник зумовлений роботою передмоторних відділів мозку і забезпечує таку складову психічної діяльності як перехід від одного елемента дії до іншого. Тобто цей чинник фактично виводиться за межі виключно рухових процесів, оскільки набуває функціонального значення, а саме забезпечення психічних дій, що безпосередньо не пов'язані з моторною функцією [17].

Розгляд руху з таких позицій дозволяє краще зрозуміти його непересічне значення для розвитку і життєдіяльності людини: рух містить у собі реалізацію рухового акту (опорно-руховим апаратом і нервовою системою) в конкретних умовах середовища, організацію руху в центральній нервовій системі та його динамічний аналіз. Рух виступає найважливішим чинником середовища, який утворює базову властивість психічного. Саме завдяки тілесно-руховій діяльності (оскільки вона має предметний, безпосередньо-виробничий характер) біологічне в людині трансформується у соціальне [7].

Інший чинник, що визначає нестимульований розвиток моторної функції дитини, – *просторовий*, – за своєю сутністю і значенням є інтегративним комплексним утворенням нижньо-тім'яної ділянки мозку, яка займає проміжне положення між відділами мозку, що забезпечують переробку зорової, слухової і тактильної інформації. Складовими цього чинника розглядають практично всі вищезазначені чинники, оскільки він пов'язаний із найскладнішими процесами проєкції, орієнтації у просторі та представлений у зоні ближнього, середнього і далекого простору. Визначальними характеристиками цього чинника є такі: реалізується на основі активних рухів у реальному, складному, багатовимірному, динамічному просторовому середовищі; передбачає орієнтування дитини на схему свого тіла; обов'язковим є взаємодія органів чуття різної модальності. Найбільш виразний вияв – гра, оскільки вона є системою комплексного сенсорно-психомоторного розвитку дитини [19], а також виразні, розвивальні рухи (танці) та навчальна діяльність [24].

Інший виокремлений нами чинник, а саме *довільна регуляція*, є утворенням лобних відділів мозку, визначає, насамперед психічну діяльність, проте має безпосереднє відношення також до вияву моторної функції. Реалізується зазначена регуляція у декількох напрямках: основою першого є визначення мети дій відповідно до мотивів, потреб, актуальних і поточних завдань, основою другого – планування шляхів досягнення мети з вибором оптимальних способів

дії і встановленням їх послідовності. Третій напрям передбачає здійснення контролю за виконанням сформованого плану дій з можливістю його корекції під час реалізації, що в свою чергу потребує постійного порівняння, підсумовування проміжних результатів і відмови від побічних дій і асоціацій, що виникають під час досягнення мети [13].

Наступний чинник, що визначає нестимульований розвиток моторної функції дитини у дошкільний період, – це *енергетичне забезпечення* діяльності мозку, є утворенням його енергетичних і емоційних систем, а саме ретикулярної формації і лімбічної системи. Основними характеристиками цього чинника є узагальнений ступінь виразності нервових процесів, зокрема емоційність, потенціал нервової діяльності, передусім функцій пам'яті, уваги, стійкість до втоми від розумової і фізичної діяльності.

Визначальним у забезпеченні ефективності психічної діяльності, що досягається латералізацією (взаємодією між півкулями) мозку, є інший чинник, а саме *взаємодія між півкулями головного мозку*. Зокрема робота структур, об'єднаних у лівій півкулі, забезпечує сукцесивність, об'єднаних у правій – симульганність. Взаємодія між цими півкулями відбувається так, що кожна доповнює іншу, а біологічна основа існуючої латералізації мозку нерозривно пов'язана з організацією перехресних рухів, координацією роботи лівих і правих частин тіла й органів чуття [9; 16].

Водночас дані професора В. К. Бальсевича [4] щодо біодинаміки елементів локомоцій людини в онтогенезі свідчать, що їхній аналіз буде далеко неповним при неврахуванні впливу на ці характеристики інших важливих чинників, а саме *параметрів фізичного розвитку і фізичної підготовленості*. Ураховуючи зазначене вивчили особливості вияву та динаміки їхніх показників у дівчаток і хлопчиків протягом 3–5-го років. Встановили, що розвиток моторної функції у цей період відбувається на фоні щорічного зростання довжини тіла, – до 5-ти років вона майже подвоюється порівняно з першим роком життя [20]. Водночас протягом зазначеного періоду маса тіла дитини щорічно збільшується, у середньому, на 2–2,5 кг, досягаючи у 6–7 років удвічі більшого значення, ніж наприкінці першого року життя; окружність грудної клітки щорічно збільшується, у середньому, на 12–15 см.

Розвиток кісткової системи, що у досліджуваній період відзначається великою кількістю хрящової тканини, м'якістю, гнучкістю, недостатньою міцністю кісток, пов'язаний із розвитком скелетних м'язів: з віком, під дією багаторазових повторень дитиною різноманітних рухів, протягом 3–5-го років збільшуються м'язова маса і скорочувальні можливості скелетних м'язів, а саме з 3,5–4 кг у 3–4 роки до 10–12 у 6; починаючи з 4-х років значення цього показника у дівчаток і хлопчиків починають суттєво відрізнятися. Водночас розвиток м'язів-згиначів є інтенсивніший, ніж м'язів-розгиначів, у зв'язку з цим часто діагностують такі відхилення від норми: сутула спина, опущена голова, зведені плечі тощо [22]. Щодо м'язового тонусу, то з віком він зростає, насамперед у м'язах живота і спини, а також нормалізується взаємодія м'язів-згиначів і розгиначів, оскільки у перші місяці життя тонуус останніх поступається першим. Зазначене, у свою чергу, сприяє вдосконаленню рефлекторної регуляції розслаблення і напруження найбільших груп м'язів, що призводить до надання тілу певної пози, – у дитини формується постава.

У аспекті досліджуваної проблеми необхідно також відмітити провідну, навіть визначальну роль, яку в становленні й розвитку моторної функції дитини відіграє така фізична якість як координація [7; 8; 25; 26]. При цьому найбільш значущими для організму є зорово-моторна, слухо-моторна і ритмічна сенсомоторні координації, оскільки вони визначені еволюційним процесом та присутні в онтогенезі у випадку розвитку організму без відхилень. Взаємодія у таких координаціях відбувається послідовно на рівні першої та другої сигнальних систем, а визначальними для них, так само як розвитку моторної функції і всього організму, є вищезазначені чинники розвитку нервової системи. Водночас відзначається [7], що розвиток цих координацій вирішує не тільки і не стільки завдання покращення стану функціонування

опорно-рухового апарату, скільки розвитку і вдосконалення стану функціонування головного, спинного мозку й аналізаторів дитини.

1. Первинним у розвитку моторної функції дитини в дошкільний період є дозрівання або нестимульований розвиток, а вторинним – навчання (стимульований розвиток), що в останньому випадку потребує обов'язкового врахування зумовлених статтю і віком особливостей нестимульованого розвитку означеної функції.

2. Чинниками, що визначають нестимульований розвиток моторної функції дітей у дошкільний період є: модально-специфічні (пов'язані з органами чуття – тактильні, слухові, зорові, вестибулярні, стимули нюху і смаку); кінестетичні; кінетичні; просторові (простір світу, схема тіла, квазіпросторовий, модальний); довільної регуляції; енергетичного забезпечення; взаємодії між півкулями головного мозку (симультанність і сукцесивність), а також на думку окремих дослідників – параметри фізичного розвитку і фізичної підготовленості.

3. Дані поодиноких досліджень засвідчують, що нестимульований розвиток моторної функції дітей у дошкільний період значною мірою визначається біологічною закономірністю симетрій-асиметрій в організмі взагалі та однією з функціональних асиметрій півкуль головного мозку – моторною зокрема. При цьому вплив засобами фізичного виховання на координацію повинен вирішувати не стільки завдання покращення функціонування опорно-рухового апарату, скільки головного, спинного мозку й аналізаторів дитини.

У зв'язку з недостатнім вивченням питання, пов'язаного з наявністю чи відсутністю особливостей нестимульованого розвитку моторної функції дітей з різною спрямованістю мануальної рухової асиметрії, напрям подальших досліджень вбачаємо у вирішенні саме цього завдання.

Список використаних джерел

1. Адрианов О. С. О принципах структурно-функциональной организации мозга / О. С. Адрианов // Избранные научные труды. – М., 1999. – С. 88–96.
2. Алейникова Т. В. Физиология центральной нервной системы: учеб. пособие / Алейникова Т. В., Думбай В. Н., Кураев Г. А. – Ростов н/Д : Феникс, 2000. – 335 с.
3. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі». – К. : Світич, 2008. – 112 с.
4. Бальсевич В. К. Очерки по возрастной кинезиологии человека / В. К. Бальсевич. – М. : Теория и практика физ. культуры, 2009. – 218 с.
5. Бар-Ор О. Здоровье детей и двигательная активность: от физиологических основ до практического применения / О. Бар-Ор, Т. Роуланд ; пер. с англ. И. Андреев. – К. : Олимп. л-ра, 2009. – 528 с.
6. Безруких М. М. Физиология развития ребенка: теоретические и прикладные аспекты / М. М. Безруких, Д. А. Фарбер. – М., 2000. – 125 с.
7. Бернштейн Н. А. Биомеханика и физиология движений / Н. А. Бернштейн. – М. : Ин-т практической психологии, 1997. – 608 с.
8. Вільчковський Е. С. Фізичне виховання дітей у дошкільному закладі : навч. посіб. / Е. С. Вільчковський, О. І. Курок. – К. : ІЗМН, 2001. – 216 с.
9. Горбачевская Н. Л. Особенности профиля межполушарной асимметрии у здоровых детей дошкольного возраста / Н. Л. Горбачевская, Н. В. Черногорцева, Н. В. Григорьева и др. // Актуальные вопросы функциональной межполушарной асимметрии : сб. науч. тр. – М. : НИИ мозга РАМН, 2001. – С. 68–69.
10. Дубогай О. Д. Інтеграція пізнавальної і рухової діяльності в системі навчання і виховання дітей : навч. посіб. / О. Д. Дубогай. – К. : Оріяни, 2001. – 152 с.
11. Дубровинская Н. В. Психофизиология ребенка: психофизиологические основы детской валеологии : учеб. пособ. [для студ. высш. уч. завед.] / Дубровинская Н. В., Фарбер Д. А., Безруких М. М. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 144 с.
12. Жаворонкова Л. А. Правши–левши. Межполушарная асимметрия биопотенциалов мозга человека : монография / Л. А. Жаворонкова. – М. : Экоинвест, 2009. – 240 с.

13. Здоровье формирующее физическое развитие: развивающие двигательные программы для детей 5–6 лет : учеб.-метод. пособ. [для педагогов дошк. учреждений] / Шилкова И. К., Большев А. С., Силкин Ю. Р. и др. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 336 с.
14. Истратова О. Н. Практикум по детской психокоррекции: игры, упражнения, техники / О. Н. Истратова. – 2-е изд. – Ростов н/Д. : Феникс, 2008. – 349 с.
15. Ковальчук Л. В. Психофізичний розвиток як фактор готовності шестилітніх дітей до навчання в школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з фіз. вих. і сп. : [спец.] 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / Л. В. Ковальчук. – Львів, 2007. – 20 с.
16. Либин А. В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций / А. В. Либин. – М. : Смысл, 2000. – 312 с.
17. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии / А. Р. Лурия. – М. : Академия, 2004. – 384 с.
18. Малых С. Б. Основы психогенетики : учеб. пособ. / Малых С. Б., Егорова М. С., Мешкова Т. А. – М. : Эпидавр, 2009. – 744 с.
19. Марц В. Г. Беседы по методике и теории игры : учеб. пособ. / В. Г. Марц. – М. : СпортАкадем Пресс, 2001. – 159 с.
20. Оценка физического развития детей отдельных регионов Украины в возрасте 1–14 лет / Нагорная А. М., Хижняк Н. И., Оснач А. В. [и др.]. – К. : Республиканский центр научной мед. информации, 1999. – 54 с.
21. Павелків Р. В. Дитяча психологія : навч. посіб. / Р. В. Павелків, О. П. Цигипало. – К. : Академвидав, 2010. – 432 с.
22. Петрова Н. А. Особенности морфофункционального развития и формирование функциональной асимметрии детей 2–6 лет : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. биол. наук : [спец.] 03.00.13 «Физиология» / Н. А. Петрова. – Казань, 2006. – 19 с.
23. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : навч. посіб. / Т. І. Поніманська. – К. : Академвидав, 2008. – 456 с.
24. Сиротюк А. Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения / А. Л. Сиротюк. – М. : Сфера, 2003. – 220 с.
25. Степаненкова Э. Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка : учеб. пособ. [для студ. высш. учеб. заведений] / Э. Я. Степаненкова. – 3-е изд., стер. – М. : «Академия», 2007. – 368 с.
26. Теорія і методика фізичного виховання. Методика фізичного виховання різних груп населення : підручник [в 2-х томах / за ред. Т. Ю. Круцевич]. – К. : Олімп. л-ра, 2008. – Т. 2. – С. 21–73.
27. Хрестоматія по возрастній фізіології : учеб. пособие [для студ. высших учеб. завед. / сост. М. М. Безруких, В. Д. Сонькин, Д. А. Фарбер]. – М. : Академия, 2002. – 288 с.
28. Швецов А. Г. Формирование здоровья детей в дошкольных учреждениях : справ.-метод. пособ. [для врачей, мед. и пед. работн. дошк. учрежд.] / А. Г. Швецов. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. – 174 с.
29. Bouchard C. Physical activity and health / C. Bouchard, S. N. Blair, W. L. Haskell. – Champaign, IL. : Human Kinetics, 2007. – 410 p.

We consider the data of the scientific literature on the formation of various departments of the brain of children, ensuring the formation and development of motor function in the preschool period. Identified seven main groups and two additional factors that determine natural (unstimulated) development of the designated functions of children. The peculiarities of expression and meaning to the unstimulated motor function of children in the preschool period. Noted the need for priority effects on the function of learning in pre-school programs because of its decisive place in the overall development of children in the preschool period and the need for further study of the issue of the presence or absence of differences unstimulated motor function of children who observed different orientation manual motor asymmetry.

Key words: children, preschool, motor function, development.

УДК 37.013.42 : 37.018.3

Курінна С. М.

АНАЛІЗ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ-СИРОТАМИ В ДИТЯЧОМУ БУДИНКУ

У статті представлений теоретичний аналіз соціально-педагогічної роботи в дитячому будинку, тобто: специфіки соціально-педагогічної роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківських прав; загальних і специфічних технологій соціально-педагогічної діяльності соціальних педагогів; основних напрямів і методик соціально-педагогічної роботи в дитячому будинку. Висвітлено практичні методи соціально-педагогічної роботи в дитячому будинку інтернатного типу.

Ключові слова: соціально-педагогічна робота, технології, методики, метод супроводу та підтримки.

Особливе місце серед категорій населення, що потребують на державну та громадську турботу, посідають діти-сироти і діти, позбавлені батьківської опіки. Саме вони поповнюють дитячі соціальні заклади, власне дитячі будинки. В Україні (згідно з офіційними даними) 103000 дітей залишилися без батьків, біля 30000 виховуються в закладах інтернатного типу державної форми власності: дитячі будинки, школи-інтернати тощо. Завдання зазначених закладів і суспільства в цілому полягає в тому, щоб зростити з них повноцінних соціально здорових громадян, прищепити їм різні навички життєдіяльності, які полегшать наступну їх адаптацію в соціумі.

Сучасна наука не дає однозначної відповіді на питання про ефективність роботи дитячих будинків і виконання ними основних задач з соціального розвитку, виховання, соціалізації та соціального захисту дітей-сиріт і дітей, які залишилися без батьківської опіки. Вихованці дитячих будинків, на думку деяких вчених, характеризуються труднощами у розбудові міжособистісних відносин, високим рівнем особистісної тривожності, неадекватною самооцінкою, агресивністю, перевантаженням негативного досвіду, негативними цінностями і зразками поведінки, що підтверджує існуючі проблеми соціально-психологічної дезадаптації дітей в умовах дитячого будинку. Інша група вчених, ураховуючи наявність дезадаптаційних проблем, вважає, що вони не є обов'язковим атрибутом дитячого будинку. Але в будь-якому випадку, вітчизняна наука і практика, дотримуючись передових зарубіжних тенденцій, покладає великі надії на процеси трансформації інституту дитячих будинків у бік поглиблення процесів модифікації дитячого будинку як державного закладу суто інтернатного типу в дитячий будинок сімейного типу.

Вивчення й узагальнення досвіду практичної роботи та літературних джерел з проблеми організації соціально-педагогічної роботи в дитячих будинках, а також фундаментальних праць з теорії та методології соціальної педагогіки (О. Безпалько, В. Бочарова, І. Зверева, А. Капська, Л. Коваль, М. Кратінов, Г. Лактіонова, С. Харченко, С. Хлебик) дозволило нам виявити три головні стратегії соціально-педагогічної роботи в дитячих будинках. Перша стратегія – включення вихованця дитячого будинку в соціум (його соціалізація, соціальне виховання, соціальний розвиток). Друга стратегія – „педагогізація” середовища дитячого будинку (раціональне використання його педагогічного потенціалу). Третя стратегія – оптимізація взаємодії вихованців і середовища. Визнання зазначених стратегій реалізації соціально-педагогічної діяльності в дитячому будинку в якості головних дозволяє обґрунтувати його роль як центру соціально-педагогічної роботи у вирішенні соціальних проблем його вихованців. Єдність цих трьох стратегій зумовлює сутнісні характеристики соціально-педагогічної роботи в дитячому будинку та віддзеркалює її інтегрований зміст. Поряд з цим зазначена єдність також забез-

печує „стик” дитячого будинку з „зовнішнім світом” – соціумом у всіх його проявах, що додає інституту дитинства відкритого характеру.

Соціально-педагогічна робота в дитячих будинках спрямована на вихованця в ситуації його взаємодії з тим чи іншим елементом соціуму. При цьому, люди, які включені в соціальну взаємодію, можуть бути умовно згруповані в три великі групи: соціально-перспективну, соціально-стабільну та соціально-проблемну. Критеріями зарахування людей до тієї чи іншої групи є сукупність їхніх ціннісних орієнтацій і пріоритетів життєвих цілей, а також їхня відповідність суспільно-обізнаним соціальним цінностям [1]. Соціальний педагог дитячого будинку здійснює свої функції в режимі планомірного відновлення життєвих сил й соціального статусу вихованця, який у такому випадку стає партнером соціально-педагогічної діяльності. Варто зазначити, що такий підхід забезпечує також і превентивний, профілактичний, випереджувальний характер практичної соціально-педагогічної роботи в дитячому будинку. Вона, звичайно, спрямована на попередження чи усунення причин, які формують сиріт як соціально-проблемну групу; на повернення дітей-сиріт з соціально-проблемної групи в соціально-стабільну. Отже, такий підхід, згідно з яким партнером соціально-педагогічної роботи з вихованцями дитячого будинку, окрім безпосередніх суб'єктів цієї роботи (колектив дорослих і вихованців), стає кожна свідомо людина – громадянин.

У процесі соціально-педагогічної діяльності з вихованцями дитячого будинку реалізуються її функції: інтегративно-освітня, адиктивно-коореляційна, експресивно-мобілізуюча, контрольна-санкціонована, реабілітаційно-розвантажувальна, захисно-профілактична (І. Філонов) [6]. Сукупність цих функцій відповідно до їхньої реалізації в умовах дитячого будинку має педагогічну спрямованість на перетворення. У відповідності до означених функцій визначаються і завдання соціально-педагогічної роботи з вихованцями дитячого будинку. До них, в першу чергу, належать: адаптація, реабілітація, мобілізація, компенсація, профілактика, корекція, стабілізація, контроль, пропаганда, просвіта й інше (Ф. Мустаєва, Р. Овчарова, Л. Шипіцина). Адже специфіка соціально-педагогічної роботи в дитячому будинку складається з того, що процес вирішення того чи іншого завдання реалізує їхній соціально-педагогічний зміст. Наприклад, соціальна профілактика повинна бути і медико-соціальною, і соціально-правовою, і педагогічною, але в нашому випадку мова йде про соціально-педагогічну профілактику у відповідності до галузі практичної соціальної педагогіки.

Соціально-педагогічна робота з вихованцями дитячого будинку, що є складовою практичної соціально-педагогічної роботи взагалі, залучена до різних рівнів у царині її професійно-практичного впливу:

- державний рівень (соціалізація, соціальне виховання, соціальне формування та розвиток різних груп дітей і молоді, соціальна політика, соціальне право, соціальні аспекти економіки);
- регіональний рівень (регіональна соціальна політика, регіональні моделі соціально-педагогічної діяльності та соціальної роботи);
- територіальний рівень (територіальні програми соціального розвитку, плани розвитку соціальної сфери конкретної території, соціальна орієнтація економічного розвитку території);
- інституційний рівень (моделі соціально-педагогічної діяльності дитячих будинків інтернатного та сімейного типів);
- міжвідомчий, міжінституціональний і міжорганізаційний рівень (міжвідомчі моделі служб соціальної роботи в соціумі) (І. Липський, Л. Мардахаєв) [3].

Варто зазначити, що в нашому дослідженні в якості системоутворювального рівня, наведеної нами системи рівнів і просторової царини професійно-практичного впливу соціально-педагогічної роботи, виступає інституційний рівень, оскільки дитячий будинок є центром соціально-педагогічної роботи у вирішенні проблем його вихованців.

Акцентуємо увагу, що соціально-педагогічна робота в дитячому будинку впливає на розширення простору царини діяльності, який визначається структурними елементами держави та суспільства. У структурі держави (перший сектор) соціально-педагогічна робота в дитячому будинку знаходиться під впливом інститутів освіти, охорони здоров'я, культури, науки, виробництва, силових органів, органів управління, органів соціального захисту й інших інститутів соціуму. У структурі суспільства на соціально-педагогічну роботу в дитячому будинку впливає інститут сім'ї; різні соціальні групи населення; суспільні об'єднання; рухи й організації, в тому числі й релігійні; засоби масової інформації й інші соціальні інститути громадянського суспільства. Соціально-педагогічна робота в дитячому будинку відчуває також серйозний вплив бізнес структур як у якості розвитку соціальної благодійності (в різних формах), так і шляхом залучення інвестицій цього сектору в розвиток соціальної сфери дитячих будинків.

На підставі всього зазначеного вище, наголошуємо, що функціонально вплив означених структурних елементів держави та суспільства на соціально-педагогічну роботу в дитячому будинку здійснюється під час використання та подальшого розвитку його педагогічного потенціалу в педагогізації сфери дитячих будинків (О. Безпалько) [1].

Суб'єкти соціально-педагогічної роботи в дитячому будинку застосовують увесь технологічний арсенал, до якого, на нашу думку, належать як загальні, так і специфічні технології соціально-педагогічної діяльності. Серед загальних варто зазначити технології соціально-педагогічного напрямку: діагностування, програмування, прогнозування, моделювання, проектування. До цієї ж групи належать такі технології: планування, реалізації цілей і ціннісних орієнтацій, існування зворотного зв'язку й інформаційного забезпечення. У своїй сукупності вони утворюють замкнутий цикл технологічного процесу соціально-педагогічної діяльності в дитячому будинку. До специфічних належать технології вирішення завдань соціально-педагогічної адаптації вихованців і їхньої реабілітації, соціально-педагогічної профілактики та компенсації, соціально-педагогічного забезпечення й мобілізації, соціально-педагогічної корекції та стабілізації, соціально-педагогічного просвітництва та пропаганди тощо [2].

Усе викладене вище створює, на наш погляд, теоретико-методологічне підґрунтя соціально-педагогічної роботи в дитячому будинку.

Сучасна методика соціально-педагогічної роботи як теоретична галузь знань і практична діяльність „пропонує” низку методичних моделей соціально-педагогічної роботи в дитячих будинках з його вихованцями. До найбільш загальних належать: супровід і підтримка розвитку дітей, мотиваційне програмно-цільове управління соціальним розвитком особистості вихованця дитячого будинку; соціально-педагогічна робота на принципах улаштування; група реалізації функцій соціально-педагогічної діяльності (діагностичної, прогностичної, комунікативної, педагогічного вирішення конфліктів, психотерапевтичної, соціально-профілактичної та реабілітаційної); реалізація функцій педагогічного впливу, спрямованого на суб'єктне формування особистості вихованця.

Згідно з логікою дослідження, коротко розглянемо кожну з зазначених моделей.

Згідно з теоретичною моделлю супроводу та підтримки розвитку дитини, проблеми розвитку дитини в кожному конкретному випадку містяться в самій дитині, її родинному оточенні, педагогах, найближчому оточенні товаришів. Тому виникає необхідність виокремлення в педагогічному процесі педагогічної підтримки. Головним в теорії педагогічної підтримки є проблема дитини. Це означає, що предметом педагогічної підтримки є процес спільного з дитиною визначення її власних інтересів, цілей, можливостей і шляхів подолання проблем, які заважають їй зберегти власну людську гідність і самостійно досягти бажаних результатів у навчанні, самовихованні, спілкуванні, уяві про життя (О. Газман). Головними принципами підтримки, які забезпечують соціально-педагогічну підтримку, є згода дитини на допомогу; опора на потенційні можливості особистості; віра в ці можливості; орієнтація на здібності дитини самостійно долати труднощі; сумісність, співробітництво, сприяння;

конфіденційність; доброзичливість; безпека, захист здоров'я, прав, людської гідності; реалізація принципу „не нашкодь”; рефлексивно-аналітичний підхід до процесу та результату (О. Казакова, Л. Шипіцина) [2].

Важливо зазначити, що процес соціально-педагогічної підтримки поєднується з процесом супроводу. Термін „супроводження”, „супровід” використовується для того, щоб додатково підкреслити самостійність суб'єкта соціально-педагогічної роботи у прийнятті рішень. Близькими до поняття „супроводу” є поняття „забезпечення” та „допомога”, які підкреслюють пріоритети особистості, що „забезпечує” та „допомагає”.

Супроводження (супровід) – це комплексний метод соціально-педагогічної роботи, в основу якого покладено єдність чотирьох функцій: діагностики існуючої або уявленої проблеми; інформації про шляхи можливого вирішення проблеми; консультації на етапі прийняття рішень і відпрацювання плану вирішення проблеми; первинної допомоги на момент його реалізації.

Отже, „супроводження”, „супровід” – це взаємодія того, хто супроводжує з тим, хто підлягає супроводженню, який спрямовано на вирішення життєвих проблем розвитку того, кого супроводжують [4].

Головними принципами супроводження (супроводу) вихованця в умовах життєдіяльності в дитячому будинку є рекомендований характер порад супроводжуючого; пріоритет інтересів супроводжуючого „на боці дитини”; неперервність супроводження; комплексний підхід до супроводження; прагнення до автономізації.

Основною складовою загальної теорії супроводу є концепція соціальної незахищеності. Діти-сироти є незахищеними, якщо вони зазнають впливу негативних чинників від контактів з дитячим будинком й іншими соціальними закладами і не отримують користі від них. В умовах дитячого будинку це означає, що соціально незахищена дитина буде об'єктом авторитарного впливу (слухати негативні зауваження, часто зазнавати покарання, підлягати насиллю й ін.) і не буде в повній мірі отримувати позитив від усього того, що пропонує оточуючий освітньо-виховний простір.

Щодо розуміння явища соціальної незахищеності та його впливу на якість соціально-педагогічної роботи в дитячому будинку, необхідно з'ясувати його сутнісні характеристики. До основних з них соціальна теорія (Л. Оліфіренко, Т. Шульга) зараховує декілька. По-перше, соціальна незахищеність належить до інтерактивних концепцій. Це означає, що обидва полюси взаємодії, в нашому випадку дитячий будинок і вихованець, повинні бути залучені до пошуку шляхів вирішення проблеми. По-друге, стан соціальної незахищеності має кумулятивний характер. Якщо дитині важко, некомфортно в одному дитячому будинку, то ці складності можуть бути перенесені і в умови іншого дитячого будинку інтернатного чи сімейного типу. По-третє, незахищеність більше залежить від культурологічних властивостей особистості вихованця, ніж від її структурних характеристик. Так, наприклад, проблемне ставлення дитини до вихователя найбільше впливає на формування почуття незахищеності, ніж, скажімо, факт соціального сирітства. По-четверте, у процесі подолання дитиною соціальної незахищеності, її позитивний зв'язок із соціумом є вирішальним. Якщо вихованець, у першу чергу, продукує позитивний зв'язок із вихователем, психологом, соціальним педагогом, то цей зв'язок гальмує зростання поведінкових проблем. І навпаки, дитина, в процесі накопичення негативного досвіду взаємодії з вихователями дедалі більше відчуває свою незахищеність, тому й починає шукати підтримку в групі однолітків, розділяти з ними схожий негативний досвід.

У зв'язку з зазначеними вище особливостями явища незахищеності, метод супроводу та підтримки розвитку вихованців має у своєму активі методику профілактики соціальної незахищеності, яка містить не тільки завдання щодо попередження виникнення проблем, але й такі, як бажання посилити фактори, що стимулюють сприятливий розвиток. Алгоритм загальної профілактики соціальної незахищеності в системі супроводу та підтримки будується на підставі наступного підходу. Всі ініціативи (інформація, консультація, координація, попередження або стимуляція) спрямовані на усунення чи нейтралізацію факторів, які систе-

матично гальмують позитивний розвиток дитини, або на посилення факторів, що стимулюють позитивний розвиток вихованців [5].

У зв'язку з беззаперечною важливістю методу супроводу та підтримки в життєдіяльності вихованця дитячого будинку, в ньому повинна функціонувати соціально-педагогічна служба супроводу. У процесі її діяльності виконується комплекс заходів зі соціального захисту особистості в дитячому будинку, її розвитку, формування, виховання та навчання. Тут соціальними педагогами вивчаються медико-психолого-педагогічні особливості особистості вихованців і їхнього мікросоціуму, виявляються інтереси та потреби, труднощі й проблеми, конфліктні ситуації, відхилення від норми в поведінці дітей-сиріт для того, щоб своєчасно надати їм допомогу й підтримку. Соціально-педагогічна служба дитячого будинку здійснює роботу з ведення документації, яка зосереджує увагу на відомостях про кожну дитину з моменту її вступу в дитячий будинок. Це дає підстави не втратити зв'язок з дитиною і після закінчення нею освітнього закладу.

До найбільш важливої ділянки соціально-педагогічної роботи супроводу належить діяльність, яка пов'язана з улаштуванням дітей-сиріт у родину. Співпрацюючи з психологами різних соціальних служб регіону, служба супроводу дитячого будинку здійснює психологічну підготовку дітей до зустрічі з майбутніми батьками, опікунами (піклувальниками), надає допомогу, рекомендації з проблем спілкування та виховання дитини. Медичний сектор служби заздалегідь знайомить потенційних батьків з медичними діагнозами дітей, надає свідоцтво про те, яке лікування дитина отримує в дитячому будинку і яке повинна отримувати в подальшому житті, надає поради та рекомендації щодо лікування та збереження власного здоров'я дитини [4].

До найбільш загальних методичних моделей соціально-педагогічної роботи в дитячих будинках належить і модель мотиваційного програмно-цільового управління (МПЦУ) соціальним розвитком особистості вихованця дитячого будинку [5].

Нами з'ясовано, що підґрунтям МПЦУ є ідея про те, що завдання суб'єкта соціального виховання передбачає переведення соціальної ситуації розвитку вихованця в педагогічну, враховуючи управлінські функції щодо організації соціально-педагогічного, виховального середовища в мікро-соціумі, поєднання зусиль всіх суб'єктів соціального виховання для створення умов особистісного розвитку вихованця. Необхідно зазначити, що модель МПЦУ узгоджується з найбільш прогресивною, на думку більшості сучасних учених в галузі управління, теорією адаптивного управління. Згідно з цією теорією, застосування освітніх систем, стратегічною метою розвитку особистості є формування її „самості”, що досягається, в першу чергу, за рахунок здібностей людини до саморозвитку в умовах дії синергетичного фактору.

У якості найбільш перспективної організаційно-методичної моделі соціально-педагогічної діяльності в умовах дитячого будинку, яка значно сприяє процесу трансформації дитячого будинку з закладу інтернатного типу в заклад сімейного типу, на нашу думку, є модель організації соціально-педагогічної роботи з вихованцями дитячого будинку на принципах родинного устрою.

Акцентуємо увагу, що модель ґрунтується на концепції, де центральним поняттям є „другорядна сім'я” як мала соціальна група, в якій відбувається поєднання авторитарного („батьківського”) та демократичного стилів спілкування, гуманних взаємовідносин між членами родини, що пов'язані спільністю побуту, взаємною підтримкою.

Ця концепція реалізується за рахунок створення в дитячому будинку невеликих груп дітей або „сім'ї”, яка складається з різних за віком (12-15 років) дітей-вихованців з вихователями, які живуть, як повноцінна родина. Зауважимо, що в таких групах („сім'ях”) відбувається формування культурного простору життєдіяльності в умовах, які моделюють сімейні стосунки; розвиток способів спілкування усередині „сім'ї”, ґрунтуються на любові, взаємній підтримці, спільній праці, дружбі, радості, впровадженні здорового способу життя; використанні групових – „родинних”, індивідуальних і колективних форм співдружності педагогів і вихованців [5, с. 50-51].

До методичних моделей соціально-педагогічної роботи в дитячому будинку з дітьми-сиротами, на нашу думку, також належать моделі групи реалізації функцій соціально-педагогічної діяльності: діагностичної, прогностичної, комунікативної, педагогічної, вирішення конфліктів, психотерапевтичної, соціально-профілактичної та реабілітаційної.

З огляду на специфіку нашого дослідження, коротко розглянемо їхню сутність. Діагностична та прогностична функції соціально-педагогічної роботи з вихованцями дитячого будинку ґрунтуються на загальній теорії соціального прогнозу та діагностики. У відповідності до цієї теорії під соціально-педагогічним прогнозуванням розуміється соціальне дослідження з певних перспектив розвитку соціально-педагогічного об'єкту, в процесі якого вирішуються два основних завдання: визначається та мотивується мета певного розвитку об'єкта; визначаються засоби і способи досягнення цієї мети. Прогностична функція нерозривно пов'язана з діагностичною. Остання є вихідною в соціально-педагогічній роботі. Її реалізація в умовах дитячого будинку починається з комплексного соціально-психолого-педагогічного діагностичного обстеження розвитку особистості вихованця в соціумі, особливостей впливу зазначеного соціуму на соціалізацію дитини, її позитивні можливості та негативні впливи. Далі, на підставі реалізації прогностичної функції, планується діяльність усіх суб'єктів соціального виховання в дитячому будинку, координуються позитивні впливи суб'єктів з метою надання комплексної професійної допомоги дітям-сиротам у їхньому особистісному розвитку, успішній самореалізації в процесі соціалізації.

Отже, сутність і місце діагностико-прогностичної роботи з вихованцями дитячих будинків можна візуалізувати такою вербальною формулою: вивчати, щоб знати; знати, щоб розуміти; розуміти, щоб допомагати.

Загалом, прикладом найбільш спільної цільової соціально-педагогічної програми державно-суспільного рівня може бути Програма реформування системи закладів для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, де до соціально-діагностичних проблем, що існують в системі закладів для дітей-сиріт, додаються основи реалізації прогностичного принципу трансформації дитячих будинків на їхньому шляху до закладу сімейних форм виховання.

Резюмуємо зазначене: визначений аналіз соціально-педагогічної роботи в дитячому будинку довів, що цей процес складний, постійно оновлювальний і оптимально реагує на всі зміни, які відбуваються в державі, в регіоні та власне у місті.

Список використаних джерел

1. Безпалько О. Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді: теоретико-методичні основи : [монографія] / О.В.Безпалько. – К. : Наук.світ, 2006. – 363 с.
2. Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот: социально-эмоциональные проблемы / Под науч. ред. Л. Шипицыной и Е. Казаковой. – СПб., 2000. – 217 с.
3. Мардахаев Л., Липский И. Социальная педагогика : пути развития // Ученые записки : Научно-теоретический сборник. – М. : МГСУ, 1996. – С. 55-63.
4. Соціальна робота в Україні: Навч.посіб. / О.Безпалько, І.Зверева, С.Харченко та ін.; [За заг. ред. І.Зверевої, Г.Локтіонової]. – К. : Центр навчальної літератури, 2004, – 256 с.
5. Технології соціально-педагогічної роботи : Навчальний посібник /За заг.ред. проф.Капської А. – К.: УДЦССМ, 2000. – 240 с.
- 6.Филонов Г. Социальная педагогика: научный статус и прикладные функции // Педагогика, 1994. – №6. – С. 37-42.

The article presents a theoretical analysis of the socio-pedagogical work at the orphanage; the specific socio-pedagogical work with orphans and children deprived of their rights roditelskih, general and specific technologies of social and educational activities social workers, the main trends and methods of social and pedagogical work in an orphanage. Practically covered methods of social and pedagogical work at the orphanage boarding.

Key words: social and educational work, technologies, methods, method of maintenance and support.

УДК [372+37.015.3]

Макарова В. О.

РОЗВИТОК ДОПИТЛИВОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті розглядається психолого-педагогічна проблема розвитку допитливості дітей старшого дошкільного віку; уточнено зміст поняття «допитливість дітей старшого дошкільного віку», проаналізовано психолого-педагогічні джерела, в яких трактуються основні характеристики допитливості.

Ключові слова: допитливість, старший дошкільний вік, розвиток допитливості, пізнавальна діяльність, пізнавальний інтерес, дошкільник, психічна риса, прояв інтересу.

Розвиток допитливості – одна з багатьох проблем педагогіки. У різний час залежно від різних соціокультурних проблем, пропонувалися різні шляхи вирішення цієї проблеми. Психологи та педагоги минулого і сьогодення постійно зіштовхуються з проблемою: як зробити так, щоб дитина хотіла вчитися.

Допитливість охоплює всі психічні процеси. На ранніх етапах її можна вважати стійким психічним станом, що виражає високу активність психічних процесів.

Теорію та практику розвитку допитливості досліджували та продовжують досліджувати А.М. Вербенець, С.І. Ожогов, Ж.-Ж. Руссо, Н.І. Пирогів, І.Н. Новіков, а також М.А. Данілов, І.Я. Лернер і багато інших. Але це питання не втратило своєї актуальності.

Термін «допитливість» має багато підходів до свого тлумачення, тому відповідно до завдань нашого дослідження уточнимо поняття «допитливість дітей старшого дошкільного віку».

У Базовому компоненті дошкільної освіти (освітня лінія «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі») йдеться про те, що дитина повинна «виявляти інтерес до довкілля та самої себе. Активно сприймати предмети, об'єкти, людей, події. Бути спостережливою, кмітливою, допитливою, вміло використовувати побачене і почуте раніше, робити спроби самостійно доходити висновків. Знаходить нове у знайомому та знайоме в новому; радіти зі своїх відкриттів. Надавати перевагу новим, незнайомим завданням, що потребують розумових зусиль. Планувати свою пізнавальну діяльність, втілювати її на практиці. Виявляти інтерес до дослідництва, експериментувати з новим матеріалом; за допомогою моделей матеріалізувати математичні, логічні, часові відношення, використовувати умовно-символічні зображення тощо». Все це реалізується дитиною за допомогою активної пізнавальної діяльності дитини до дійсності, тобто допитливості [2].

У педагогічному словнику С.У. Гончаренка зазначено, що «допитливість – психічна риса, властива інтелекту людини. Виявляється у прагненні до широти і глибини знань про довколишній світ і саму себе. Допитливість є однією із форм вияву любові до знань як соціальної і духовної потреби розвинутої особистості... Допитливість розвивається в процесі пізнання, практичного освоєння людиною об'єктивної дійсності» [5, с. 101].

Дослідники К.М. Рамонова [18], С.Л. Рубінштейн [19], М.Д. Ярмаченко [23] та ін. ототожують поняття «допитливість» з поняттям «інтерес». Допитливість спонукає людину активно шукати шляхи і засоби задоволення потреби в знаннях. Реалізуючись в інтересі, допитливість немовби зберігає інтерес, також зумовлює внутрішню перебудову й осмислення здобутих знань, сприяє появі нового інтересу, що відповідає вже вищому рівню пізнання. Таким чином, допитливість через інтерес постійно збуджує «механізм» пізнання, а не є тим самим інтересом.

У педагогічному словнику М.Д. Ярмаченка відмічається, що саме «допитливість викликає пізнавальний інтерес до всього навколишнього, поєднує пізнавальну та емоційно-вольову сторону в цілісній психологічній діяльності людини» [23, с. 161].

Проблема розвитку допитливості дітей старшого дошкільного віку надзвичайно важлива для системи дошкільної освіти. Необхідність компетентно орієнтуватися в обсязі знань, що постійно зростають, вимагає нових підходів до виховання підростаючого покоління. На перший план виходять завдання розвитку здібностей до активної пізнавальної діяльності.

До пізнавальних відносять психічні процеси, за допомогою яких людина пізнає навколишній світ, себе і інших людей. До таких процесів належать: відчуття, сприйняття, увага, пам'ять, мислення і уява. Результатом пізнавальної діяльності, незалежно від того, в якій формі пізнання вона здійснювалася (за допомогою мислення або сприйняття), є знання.

У тлумачному словнику В.І. Даля поняття «допитливість» визначається як окрема цікавість, любов до наук, до пізнання, бажання навчатися [7].

Під допитливістю О.І. Брежнева розуміє самостійну, ініціативну діяльність дитини, спрямовану на пізнання навколишньої дійсності й зумовлену необхідністю розв'язати завдання, що постають перед нею у конкретних життєвих ситуаціях. [4, с. 12].

Вона стверджує, що допитливість у дітей старшого дошкільного віку розвивається активніше, під впливом поєднання ігрових та неігрових методик та методичних ігор [4, с. 13].

Д.Е. Берлайн визначає допитливість як умову мотивації прагнення до виконання пізнавальних дій для отримання необхідної інформації. Він відмічає, що допитливість є орієнтовно-дослідницькою і пізнавальною, що реалізовується в пошуку знань [3, с. 54].

Н.Ц. Купарадзе зосереджує свою увагу на середовищі формування допитливості. Він стверджує, що саме життєві умови накладають значний відбиток на розвиток допитливості, а люди, що оточують суб'єкт, лише стимулюють її [14, с. 61].

Найчастіше допитливість інтерпретується як пізнавальна потреба і пізнавальний інтерес.

С.Л. Рубінштейн розглядав допитливість як синонім «живого пізнавального інтересу», показником якого виступає кількість і різноманітність питань, що задаються дітям [19, с. 136].

В.С. Юркевич відзначає, що «...допитливість виражається в інтересі до тих або інших занять, в схильності до вивчення того або іншого предмету» [22, с. 84].

Л.М. Проколієнко стверджує, що допитливість є як причиною виникнення інтересу, так і формою його існування. Під формою існування слід розуміти самостійну, ініціативну діяльність дитини, спрямовану на пізнання навколишньої дійсності (як прояв допитливості) й зумовлену необхідністю розв'язати завдання, що постають перед нею у конкретних життєвих ситуаціях [17, с. 88].

Л.І. Котлярова вважає допитливість своєрідним показником пізнавальних запитів і інтересів дітей [12, с. 45].

М.Ф. Добринін визначає допитливість як нижчий рівень в розвитку пізнавального інтересу, він описує різні форми інтересу, серед яких допитливість є нижчою стадією, спрямованою переважно на зовнішні чинники, які зацікавлюють дитину своєю новизною і несподіванкою [9, с. 48].

Інші дослідники (В.Г. Іванов, А.І. Аржанова та інші) відносять допитливість до інтелектуального відчуття. Так, В.Г. Іванов, характеризує допитливість як «активне прагнення до найбільш глибоких і точних знань в якій-небудь одній області або різних областях...». Водночас «...відбувається позитивна оцінка значущості отриманих знань для себе, для інших і для суспільства» [11, с. 19]. Л.І. Аржанова пропонує характеризувати допитливість «складним відчуттям любові до знань», що виникають в процесі розумової роботи і що виявляється в схильності набувати все нових і нових знань [1, с. 24].

Представники наступного підходу розглядають допитливість, не відносячи її до якогось-небудь конкретного психологічного явища (Л.М. Зюбін, Н.Б. Шумакова і ін.). На думку Л.М. Зюбіна, допитливість є загальною недиференційованою спрямованістю особистості дитини [10, с. 46]. Н.Б. Шумакова проводить паралель між допитливістю і дослідницькою

активністю, розглядаючи допитливість як потужне джерело пізнавального і творчого розвитку, що виявляється в постановці безмежних і всіляких питань [21, с. 12].

Автори А.М. Матюшкін [16], Н.Т. Лобова [15] розглядають допитливість як інтегральну освіту. А.М. Матюшкін, говорячи про зовнішні прояви творчого розвитку, відзначає «перш за все, швидкий розвиток (мови і мислення) в дитинстві, ранню захопленість (музикою, малюванням, читанням, рахунком), допитливість дитини, його дослідницьку активність. Загальна дослідницька активність характеризується за своєю умовною позначкою (діапазоном) широти і стійкості. У обдарованої дитини вона виявляється як дуже різноманітна допитливість до всього нового» [16, с. 9].

На думку Н.Т. Лобової, допитливість означає готовність суб'єкта до активної пізнавальної діяльності, в якій вона і проявляється. Спонукаючу роль при цьому виконує пізнавальна потреба (пізнавальний інтерес). Виходячи з цього, вона виділяє в структурі допитливості три компоненти: мотиваційний, операційно-результативний і оцінний. Мотиваційний компонент допитливості людини полягає в особливостях його пізнавальної потреби, пізнавальних інтересів. Операційно-результативний компонент виявляє способи інтелектуальної діяльності, розумові дії, якими володіє суб'єкт і без яких не може бути виконаний і завершений цілісний процес пізнавальної діяльності. Оцінний компонент допитливості полягає в здатності суб'єкта до оцінки розумової діяльності. Окрім цього автор відмічає, що виконання інтелектуальної дії супроводжується емоційним переживанням і вольовою напругою [15, с. 67].

Н.Т. Лобова вважає, що допитливість означає готовність суб'єкта до активної пізнавальної діяльності, в якій і виявляється. При цьому основою спонукування є пізнавальна потреба (пізнавальний інтерес) [15, с. 34].

Зв'язок допитливості з цікавістю і, відповідно, з орієнтовно-дослідницьким рефлексом приводить до розуміння властивості, що вивчається, як досконаліша ланка психологічної освіти, умови і шляхи формування якої, на думку К.М. Рамонової, залежать як від зовнішніх об'єктивних причин, так і від багатьох вікових і індивідуальних особливостей дітей [18; с. 93].

Таким чином, питання про поняття допитливості в педагогічних роботах відносно природи допитливості, остаточного вирішення так і не набуло. Немає єдиної думки і у визначенні поняття допитливості, її місці в структурі пізнавальної активності. До теперішнього часу залишається недослідженою проблема динаміки розвитку допитливості, а також механізми її формування.

Для уточнення поняття «допитливість дітей старшого дошкільного віку» ми виділили ключові характеристики.

Ключові характеристики допитливості дітей старшого дошкільного віку:

- психічна риса;
- властивість інтелекту;
- прагнення до широти і глибини знань;
- активна пізнавальна діяльність дитини;
- прояв інтересу;
- джерело функціонування пізнавальних процесів;
- потреба розвинутої особистості;
- окрема цікавість, любов до наук, до пізнання, бажання вчитися;
- інтелектуальне відчуття дитини;
- потужне джерело творчого розвитку;
- інтелектуальна сфера дошкільника.

Отже, проаналізувавши психолого-педагогічні джерела, в яких трактуються основні характеристики допитливості, ми дійшли висновку, що допитливість дітей старшого дошкільного віку – це один із найважливіших чинників, зумовлений потребою дитини, який виникає в процесі розумової діяльності, виявляючись у прагненні до глибини та широти знань. Допитливість є умовою мотивації прагнення до виконання пізнавальних дій для отримання необхідної інформації та є психологічною передумовою розкриття сутності та подій.

Список використаних джерел

1. Аржанова, А.И. Изучение и воспитание интеллектуальных эмоций учащихся / А.И. Аржанова // Учебные записки Андиганского пединститута. – 1955. – №2. – С. 21-29.
2. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні [Електронний ресурс] <http://mon.gov.ua/images/files/doshkilna-crednyia/doshkilna/bazoviy-komponent-2.doc>.
3. Берлайн Д.Е. Любознательность и поиск информации / Д.Е. Берлайн // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 54-60.
4. Брежнева О.І. Формування пізнавальної активності / О.І. Брежнева // Дошкільне виховання. – 1998. – № 2. – С. 12-14.
5. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
6. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения [Текст] / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 320 с.
7. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка [Електронний ресурс] http://v-dal.ru/word_s-35424.html
8. Демидова А.С. Формуємо пізнавальну самостійність у старших дошкільників / А.С. Демидова // Дошкільне виховання, 2006. – № 10. – 10 с.
9. Добрынин Н.Ф. Проблемы значимости при образовании временных связей у человека / Н.Ф. Добрынин // Тезисы докладов на совещании по психологии. – М.: АПН РСФСР, 1953. – С. 46-50.
10. Зюбин Л.М. О связи интеллектуальной активности и сознательного отношения школьника к учению / Л.М. Зюбин // Учебные записки. – Л.: ЛГУ, Вып. 9, 2006. – 124 с.
11. Иванов В.Г. Развитие и воспитание познавательных интересов старших школьников / В.Г. Иванов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1959. – 83 с.
12. Котлярова Л.И. Изучение познавательных запросов учащихся / Л.И. Котлярова // Вопросы психологии. – 1969. – № 2. – С. 43-50.
13. Крутецкий В.А. Любознательность. Педагогическая энциклопедия / В.А. Крутецкий. – М., 1965. – Т. 2. – 696 с.
14. Купарадзе Н.Ц. Формирование любознательности у детей старшего дошкольного возраста / Н.Ц. Купарадзе. – М., 2001. – 121 с.
15. Лобова Н.Т. Диагностика и стимулирование развития любознательности как профессионально значимого свойства личности будущего учителя: дисс ... кандидата психол. наук / Н.Т. Лобова – К., 1986. – 192 с.
16. Матюшкин А.М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности / А.М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1982. – № 4. – С. 5-17.
17. Проколиенко Л.Н. Формирование любознательности у детей дошкольного возраста / Л.Н. Проколиенко. – К.: Рад. школа, 1979. – 88 с.
18. Рамонова К.М. Особенности и пути развития любознательности у детей дошкольного возраста: дисс ... кандидата психол. наук / К.М. Рамонова. – Северо-Осетинский государственный университет, 1970. – 187 с.
19. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 720 с.
20. Сорокина А.И. Умственное воспитание в детском саду / А.И. Сорокина. – М.: Просвещение, 1975. – 175 с.
21. Шумакова Н.Б. Диалог и развитие творческой активности у детей. // Развитие творческой активности дошкольников / Н.Б. Шумакова – М.: Педагогика, 2001. – С. 10-35.
22. Юркевич В.С. Развитие начальных уровней познавательной потребности у детей / В.С. Юркевич // Вопросы психологии. – 2008. – № 2. – С. 83-92.
23. Ярмаченко М.Д. Педагогічний словник / М.Д. Ярмаченко – К.: Педагогічна думка, 2001. – 516 с.

In the article discussed the psycho-pedagogical problem of curiosity preschool children; clarified the meaning of “curiosity preschool children”, analyzed psycho-educational sources, which treats the main characteristics of curiosity.

Key words: *curiosity, preschool age, the development of curiosity, cognitive activity, cognitive interest, preschooler, mental trait, expression of interest.*

УДК 378.016:78:373.2.011.3-051

Пушкар Л. В.

МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті розглянуто проблему розробки методів організації музичної освіти, проаналізовано різні позиції щодо їх визначення; представлено комплекс методів, за допомогою яких здійснюється формування музичних компетенцій.

Ключові слова: методика музичного навчання й виховання, методи, музичні компетенції, майбутні вихователі дошкільних навчальних закладів.

Оновлення змісту та гуманізація цілей освіти в Україні, перехід на особистісно орієнтоване навчання, орієнтація на новий тип педагогічного світогляду, пріоритетність у реалізації компетентнісної парадигми – ці та інші позиції сьогодення мають позначитися на професійних та особистісних якостях майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Серед існуючих методологічних підходів до розгляду професійно-педагогічної діяльності певною об'єднуючою домінантою стоїть компетентнісний підхід, який спрямовує педагогічний процес на формування необхідних компетенцій студентів напряму підготовки «Дошкільна освіта» (зокрема музичних).

Важливим складником галузевих стандартів за напрямом підготовки «Дошкільна освіта» є освітні та кваліфікаційні вимоги до певного рівня сформованості музичних компетенцій випускників. Актуалізація музичної складової у професійній діяльності майбутнього вихователя дошкільнят вимагає переосмислення не тільки підходів, змісту, мети й завдань фахової підготовки, але й упровадження у практику сучасних методик і технологій.

В останні десятиліття науковці стали більше уваги приділяти проблемам, що стосуються методики викладання дисциплін (С.У. Гончаренко, В.В. Раєвський, О. В. Михайличенко, Г.М. Падалка); класифікації комплексних методів музичного навчання (Е.Б. Абдулліна, Д.Б. Кабалевський, О.П. Рудницька, О.Я. Ростовський, О.В. Михайличенко, О.М. Олексюк); музично-естетичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів у вищих педагогічних закладах (І. Арановська, С. Барановська, Л. Кожевнікова В.В. Мішеченко, С.В. Олійник, В.В. Федорчук, О.П. Хижна та ін.); фахової підготовки вчителя музики (Е. Абдулін, О. Апраксина, Л. Арчажникова, Л. Василенко, А. Козир, В. Крицький, Г. Ніколаї, О. Отич, В. Орлов, Г. Падалка, Л. Паньків, В. Ревенчук, В. Шульгіна та ін.); визначення методів і прийомів поліхудожнього навчання майбутніх учителів (О.Бузова, Л.Масол, Г.Шевченко, Б.Юсов); формування професійної та методичної компетентності майбутніх учителів (В. Адольф, О. Зубков, О. Маркушевська, Я. Цимбалюк).

Вітчизняними та зарубіжними науковцями активно досліджуються теоретико-методологічні та прикладні питання розвитку дошкільної освіти, як то: з'ясування загальних засад музичного виховання дітей дошкільного віку (Н. Ветлугіна, О. Кульчицька, В. Кьон, С. Науменко, Т. Тютюнникова, С. Якимчук); висвітлення питань теорії та методики музичного виховання дітей дошкільного віку та проблем підготовки студентів факультетів дошкільної освіти (А. Гогоберідзе, В. Деркунская, Т. Лісовська, Т. Степанова).

Проте в теорії і практиці музичного виховання методи формування музичних компетенцій майбутніх вихователів дошкільних закладів не були предметом спеціального дослідження. Водночас аналіз стану підготовки студентів педагогічних університетів за напрямом «Дошкільна освіта», студювання літературних джерел дали змогу виявити невідповідність між потребами дитячих навчальних закладів у компетентних, музично освічених вихователів

і реальним станом їхньої музичної підготовки в межах фаху. Тому саме це питання стало метою нашої статті.

До головних категорій методики викладання дисциплін, серед інших (закономірності навчання окремого предмета; принципи навчання, викладання, учіння; форми організації навчання), належать також методи навчання окремого предмета. Зазначимо, що термін *методика* (від грец.) у педагогічній літературі має два значення: «1) Розділ педагогіки, що вивчає і складає правила і методи викладання певного навчального предмета. 2) Узагальнення досвіду, способів, прийомів доцільного здійснення будь-якого завдання» [10, с. 536].

Методику викладання навчального предмета (дисципліни) О. В. Михайличенко визначає як «галузь педагогічної науки, яка являє собою окрему теорію навчання (приватну дидактику), обумовлену особливостями та специфікою набуття знань, умінь і навичок окремого предмета» [5, с. 13]. Саме якість методики викладання суспільних і гуманітарних дисциплін у вищому навчальному закладі, вважає автор, відіграє провідну роль у поліпшенні ефективності навчального процесу в цілому.

Принципові доміанти мають своє втілення у варіативному застосуванні методів навчання та виховання, які у свою чергу припускають різноманітні способи побудови уроку. «Саме в методах методологічні положення та принципи набувають свого дієвого, інструментального вираження» [2, с. 34]. Тобто здійснюється конкретизація принципів у методах. «Метод (від грец. – шлях дослідження, спосіб пізнання) – 1) спосіб організації практичного і теоретичного освоєння дійсності, зумовлений закономірностями розглядувального об'єкта; 2) спосіб, прийом або система прийомів для досягнення якої-небудь мети, для виконання певної операції» [10, с. 536].

Визначення методів та форм організації музичної освіти базується на стрижневих поняттях педагогіки – навчання й виховання. Характеристику методів навчання В.В. Краєвський пов'язує з визначенням змісту освіти. Науковець перераховує методи навчання у послідовності, яка відображає прямування (рух) учня до все більшої самостійності, тобто від рецептивно-відображальної до конструктивно-діяльнісної позиції: інформаційно-рецептивний (пояснювально-ілюстративний) і репродуктивний методи, метод проблемного викладання, евристичний (частково-пошуковий) та дослідницький. Разом з тим, кожний попередній метод є основою наступного. Автор відзначає також зв'язок між методами під час реалізації виховної функції навчання [6, с. 44].

С.У. Гончаренко розділяє поняття *навчання й виховання* та виокремлює методи цих процесів. Методами навчання науковець називає «упорядковані способи взаємопов'язаної діяльності вчителя й учнів, спрямовані на розв'язання навчально-виховних завдань» [3, с. 206]. Згідно з однією з класифікацій, автор називає такі методи навчально-пізнавальної діяльності учнів: інформаційно-повідомні, пояснювально-ілюстративні, проблемні (проблемний виклад вчителя, частково пошуковий, дослідницький), логічні. Серед методів виховання С.У. Гончаренко називає методи художньо-естетичного впливу на свідомість, почуття і волю учнів (бесіда, лекція, диспут, позитивний приклад), методи організації групової діяльності й формування досвіду суспільної поведінки педагогічна вимога, громадська думка, вправа, привчання, створення виховних ситуацій), методи регулювання, корекції, стимулювання позитивної поведінки й діяльності вихованця (змагання, покарання, заохочення) [3, с. 206].

У своїй праці «Педагогіка мистецтва» Г.М. Падалка підкреслює, що під методами мистецького навчання в сучасній педагогічній науці розуміють упорядковані способи взаємопов'язаної діяльності вчителя і учнів, спрямовані на розв'язання художньо-навчальних і художньо-виховних завдань. Автор пропонує таку класифікацію методів навчання мистецтва: за джерелами передачі та характером сприйняття художньої інформації; відповідно з характером мистецької діяльності; відповідно з характером художніх завдань по етапах навчання; залежно від завдань розвитку особистісних художніх властивостей учнів. До методів навчання мистецтва за джерелами передачі та характером сприйняття художньої інформації науковець

відносить словесні методи навчання мистецтва, демонстраційно-образні (наочні) і художньо-творчі (практичні) [8, с. 177 - 210].

Науковець О.В. Михайличенко переконаний, що «процеси навчання й виховання в педагогічній науці розглядаються окремо і мають свої чітко визначені методи» [4, с. 130]. Автор зазначає, що методи навчання являють собою взаємодії між викладачем і студентами, під час яких відбувається передача та засвоєння знань, умінь, навичок [5, с. 13, 14]. Загальними методами музичного навчання й виховання О. В. Михайличенко називає взаємодії між учасниками музичного навчально-виховного процесу, під час яких відбувається передача та засвоєння музичних знань, умінь, навичок практичної музичної діяльності та розвиток особистісних музично-естетичних якостей [4, с. 76].

У сучасній педагогічній науці загальноприйнятим вважається розподіл методів навчання на чотири основні групи: методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності; методи стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності; методи контролю та самоконтролю; бінарні (від лат. «binarius» – подвійний) методи навчання [5, с. 14].

При визначенні методів, які б охоплювали загальні вимоги музичного навчання, О.В. Михайличенко пропонує враховувати тісне поєднання конкретних взаємодій викладача, студента з формами та видами музичної діяльності, що в результаті веде до засвоєння музичних знань, умінь і навичок. Загальні методи музичного навчання науковець відносить до бінарної групи методів, «де суто метод, тобто взаємодія, поєднується з формою або видом діяльності» [4, с. 169-170]. Загальні методи музичного навчання автор умовно поділяє на три групи: методи навчання теорії та історії музики (словесно-інформаційні, словесно-наочні, словесно-практичні); методи навчання гри на музичних інструментах, співу та диригуванню (практично-пошукові, практично-евристичні, комплексні); методи навчання та розвитку музичних якостей (методи розвитку музичних здібностей, методи навчання довільного музичного відтворення) [4, с. 170–174].

Зазначимо, що у практиці музичного навчання основоположним вважається використання комплексних методів, що закладає підвалини як професійного становлення музиканта-виконавця, так і загально-естетичного та музичного виховання школярів і студентів. Їх визначення та класифікацію здійснено у працях Е.Б. Абдулліна, Д.Б. Кабалевського, О.П. Рудницької, О.Я. Ростовського, О.В. Михайличенка, О.М. Олексюк.

У музичному вихованні молодших школярів, зазначають М.С. Осеннева та Л.О. Безбородова, використовуються як загально педагогічні методи, так і методи, що визначаються специфікою музичного мистецтва. Серед загально педагогічних методів застосовуються групи методів: за джерелом знань (практичний наочний, словесний, робота з книгою, відеометод); за призначенням (надбання знань, формування вмінь та навичок, застосування знань, творчої діяльності, закріплення, перевірки знань, умінь, навичок); за характером пізнавальної діяльності (пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, евристичний, дослідницький, ігровий); за дидактичними цілями (методи, що сприяють першочерговому засвоєнню матеріалу, закріпленню та вдосконаленню надбаних знань) [7, с. 195].

За Е.Б. Абдуллінін та О.В.Ніколаєвою основними методами реалізації музично-орієнтованої поліхудожньої діяльності на художньої образному рівні є:

- співвіднесення музичних явищ з аналогічними явищами в інших видах мистецтв;
- активізація різних видів музичної діяльності через художню навчально-творчу діяльність учнів у галузі інших мистецтв [1, с. 145].

Існує низка методів, що виокремлюються відомими музикантами та педагогами з оглядом на специфіку музичного мистецтва: метод спостереження за музикою, метод не нав'язувати музику, а переконувати, не розважати, а радувати нею, метод імпровізації (Б.В. Асаф'єв); метод співпереживання (Н.А. Ветлугіна); методи музичного узагальнення, забігання вперед

і повернення назад до пройденого матеріалу, роздуми про музику, емоційної драматургії (Д.Б. Кабалевський, Е.Б. Абдуллін); метод стильового розрізнення (Ю.Б. Алієв); метод моделювання художньо-творчого процесу (Л.В. Школяр); метод інтонаційно-стильового осягнення музики (О.Д. Критська); метод створення «композицій» (О.Д. Критська, Г.П. Сергеева); активне слухання, наслідування (Ш. Сузукі). Ми вважаємо, що саме специфіка музичної педагогіки зумовлює формулювання подібних методів.

Як ми зазначали, за О.П. Рудницькою, розвиток людини вимагає організації взаємопов'язаних процесів навчання та виховання. «Виховання так чи інакше включає елементи навчання, а організація навчання передбачає виховну спрямованість» [9, с. 25]. Науковець доходить до висновку про важливість створення таких педагогічних ситуацій, які дають учням можливість не тільки отримати необхідні знання, але й особистісно пережити навчальний матеріал, виробити своє ставлення до нього і закріпити у процесі виконання спеціальних вправ.

Музичні компетенції студентів напряму підготовки «Дошкільна освіта» мають охоплювати не тільки окремі знання або навички, це положення має цілісну природу. Тому й формування музичних компетенцій ми розглядаємо як цілісне явище, при якому процес передачі знань за умови його виховної орієнтації зараджує психофізичному, емоційному та інтелектуальному розвитку, що, у свою чергу, сприяє гармонізації сутнісних сил людини. У зв'язку з цим, методи формування музичних компетенцій мають також цілісний характер.

Стає очевидним, що у сучасній теорії та методиці музичного навчання існують різні підходи до класифікації широкого спектра методів. Більшість дослідників виявляє взаємозв'язок між навчальними методами в залежності від характеру упорядкування. На нашу думку, конкретний результат педагогічної діяльності щодо формування музичних компетенцій може бути досягнутим через використання низки методів навчання. Відповідно до формату нашого дослідження виділимо методи, що, на наш погляд, слід вважати основою процесу формування музичних компетенцій студентів педагогічних університетів.

1. Загально-педагогічні методи повідомлення та отримання інформації:

- за зовнішньою формою прояву: бесіда, розповідь, пояснення, інформаційно-повідомний, робота з книгою (засобом є слово як основне джерело спілкування учня з навчальним матеріалом через педагога, текстовий посібник, технічний пристрій); ілюстрування, демонстрування, спостереження (через засоби наочної передачі інформації); самостійна робота, вправи (через практичне виконання);
- за змістом: репродуктивні, пояснювально-ілюстративні, проблемні (через пізнавальну діяльність учнів); індуктивні, дедуктивні, традуктивні (аналогії) методи (шляхом логічного мислення); аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікація (через об'єднання чи розчленування знань).

2. Методи та прийоми музичного навчання (з опорою на класифікацію О.В. Михайличенка та Г.М. Падалки):

- *методи навчання теорії та історії музики*: словесно-інформаційні (розповіді, пояснення, бесіди з історії та теорії музичного мистецтва, поточний коментар); словесно-наочні (використання схем, таблиць, фонозаписів, виконання викладачем фрагментів музичного матеріалу на інструменті); словесно-практичні (складання доповідей студентами, написання тестів, самостійна робота з книгою, в мережі Інтернеті, активне слухання музики);
- *методи та прийоми музикування* на елементарних музичних інструментах, активного слухання музики, ритмічно-рухової інтерпретації музичних творів та застосування їх у корекційних і терапевтичних цілях: наочно-інформаційні (прослуховування музичних творів, демонстраційний показ гри на елементарних музичних інструментах, інформація

щодо складностей технічного характеру); практично-пошукові (багаторазове повторення, технічне відпрацювання прийомів гри; «забігання наперед та повернення до пройденого матеріалу», виконання спеціальних вправ, ритмічно-рухова інтерпретація музичних творів, прийоми звуковидобування); практично-евристичні (самостійне складання студентами музичних вправ, ігор та забав); комплексні (створення «композицій» у формі діалогу, музичних ансамблів та ін., що передбачає комбінації різних видів музичної діяльності у процесі навчання, організації групової діяльності);

- *методи навчання та розвитку музичних та особистісних якостей*: практично-аналітичні (аналіз музичних творів, підбір музичного матеріалу, шедеврів світової класики, їх реміксів, музичного фольклору тощо); навчання довільного музичного відтворення (імпровізація, колективне музикування за показом, створення проєктів); стимулювання музичного навчання (засіб формування орієнтацій студентів на істинні, справжні цінності музичного мистецтва, прийом розширення мистецького досвіду; активізації музичної діяльності.

Спираючись на погляди Г.М. Падалки, О.Я. Ростовського, О.В. Михайличенка, ми виокремимо для нашого дослідження методи навчання музичного мистецтва за джерелами передачі та характером сприйняття художньої інформації. Практика показує, що конкретного результату педагогічної діяльності щодо формування музичних компетенцій можна досягти через: а) поетапне проведення методики їх формування; б) використання комплексу спеціальних методів та прийомів навчання, об'єднаних у групи – пояснювально-інформаційні, практично-пошукові та художньо-творчі методи.

Перший, *пропедевтичний* етап, підпорядковано розв'язанню комплексу завдань – засвоєнню студентами необхідних елементарних музично-граматичних понять і навичок активного сприймання музичних творів; вивченню теоретичної частини курсу «Методика музичного виховання»; уточненню фахової спрямованості на формування необхідних музичних компетенцій і забезпечення емоційного відгуку на музику, оцінного ставлення до неї. На цьому етапі раціональними є такі методи: серед *пояснювально-інформаційних* – розповідь, діалогічне спілкування, поточний коментар, ілюстраційно-словесне пояснення; серед *практично-пошукових* – методи активізації процесу слухання музики; серед *художньо-творчих* – музично-ігрові методи.

На другому, *основному* етапі, що здійснюється в ході реалізації практичної частини курсу «Методика музичного виховання», відбувається процес формування у студентів вокально-мовленневих, елементарно-виконавських, ритмічно-рухових компетенцій. Для досягнення мети пропонується такий комплекс методів: серед *пояснювально-інформаційних* – діалогічне спілкування, ілюстраційно-словесне пояснення; серед *практично-пошукових* – методи активізації процесу слухання музики, залучення студентів до створення ритмічно-рухових аналогій, до ритмічно-мовленневих ігор, до ескізної-драматургічної репродукції музичних творів; серед *художньо-творчих* – заохочення студентів до створення музично-ігрових етюдів та ритмічно-рухової інтерпретації музичних творів, а також до здійснення пластичної та інструментальної імпровізації.

Мета третього, *підсумкового* етапу, полягає: в узагальненні попереднього досвіду елементарного виконавства (розвиток здатності до імпровізації); у активізації студентської творчої діяльності (складання ігор, проєктів, інсценізація музичних творів, komponування існуючого музичного матеріалу); у контрольному оцінюванні досягнень студентів. Особливістю третього етапу стає активізація самостійних пошуків студентів, а також інтенсифікація їх творчого самовираження. На цьому етапі активно використовуються такі методи: серед *практично-пошукових* – застосування музично-рольової взаємодії, серед *художньо-творчих* – залучення до творчого проектування.

Специфіка проведення музичних занять з майбутніми вихователями дошкільних закладів полягає у широкому використанні таких методів як ігровий і проектний: за допомогою ігрового методу формується багато позитивних якостей студентів, інтерес і готовність до майбутнього навчання, розвиваються її пізнавальні та творчі здібності; метод проектів, впроваджений століття тому, нині набуває актуальності й широко використовується у педагогічній практиці; використання інноваційних технологій у реалізації проектів є новим якісним засобом навчання й виховання молоді; поєднання проективного навчання з проективною освітою може стати одним із шляхів модернізації професійної освіти з метою посилення її практичної й особистісної орієнтованості.

Таким чином, формування музичних компетенцій проводиться за допомогою *комплексу методів* – пояснювально-інформаційних (розповідь, діалогічне спілкування, поточний коментар, ілюстраційно-словесне пояснення), практично-пошукових (методи активізації процесу слухання музики, залучення студентів до створення ритмічно-рухових аналогій, до ритмічно-мовленнєвих ігор, до ескізно-драматургічної репродукції музичних творів, застосування музично-рольової взаємодії) та художньо-творчих (музично-ігрові, заохочення студентів до створення музично-ігрових етюдів та ритмічно-рухової інтерпретації музичних творів, до здійснення пластичної та інструментальної імпровізації, залучення до творчого проектування), – що сприяє досягненню мети й вирішенню завдань методики формування музичних компетенцій майбутніх вихователів дошкільних закладів.

Список використаних джерел

1. Абдуллин Э.Б. Музыкально-педагогические технологии учителя музыки: Учебное пособие [Текст] / Э.Б.Абдуллин, Е.Б.Николаева – М. : Прометей, 2005. – 232 с.
2. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Методичний посібник для студентів магістратури [Текст] / С.С. Вітвицька. – Київ : Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник [Текст] / С.У. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
4. Михайличенко О.В. Основи загальної та музичної педагогіки: теорія та історія: навч. посібник для студентів музичних спеціальностей [Текст] / О.В. Михайличенко. – Суми : Вид-во «Наука», 2004. – 210 с.
5. Михайличенко О.В. Основи методики викладання суспільних дисциплін у вищій школі: навчальний посібник [Текст] / О.В. Михайличенко. – Суми : ВАТ «СОД» видавництво «Козацький вал», 2006. – 102 с.
6. Общие основы педагогики: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 256 с.
7. Осеннева М.С. Методика музыкального воспитания младших школьников: Учеб. пособие для студ. нач. фак. педвузов [Текст] / М.С. Осеннева, Л.А. Безбородова. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 368 с.
8. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) [Текст] / Падалка Г.М. – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.
9. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навчальний посібник / О.П. Рудницька. – Тернопіль: Навч. книга – Богдан, 2005. – 360 с.
10. Словник іншомовних слів / [За редакц. акад. АН УРСР О.С. Мельничука]. Видання друге, виправл. і доповнене. – Київ : Головна редакція УРЕ, 1985. – 940 с.

The article deals with the problem of musical education organizational methods development. Different positions as for their determination are analyzed. Complex of methods for musical competence formation is presented.

Key words: *methodology of musical education, methods, musical competence, preschool educational establishments prospective teachers.*

УДК 376-056.264

Рібицун Ю. В.

ВИДИ ЛОГОПЕДИЧНОГО МАСАЖУ В РОБОТІ З ДІТЬМИ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ

У статті розкрито роль логопедичного масажу в системі корекційно-розвивальної роботи з дітьми, котрі мають порушення мовленнєвого розвитку, представлена авторська класифікація видів логопедичного масажу, охарактеризовано інструментарій, який використовується під час проведення кожного з видів логопедичного масажу.

Ключові слова: логопедичний масаж, інструментарій для масажу, діти з порушеннями мовленнєвого розвитку.

Розробка та реалізація нових форм, засобів і методів корекційно-розвивального навчання та виховання, формування у дітей мовленнєвої полікомпетентності є одним із основних завдань сучасної логопедії. Чільне місце серед провідних форм корекційно-розвивальної роботи з дітьми як дошкільного, так і шкільного віку з вадами мовлення займає логопедичний масаж – активний метод механічного впливу, який змінює стан м'язів, нервів, кровоносних судин і тканин периферійного мовно-рухового апарату (О. П. Архипова, І. В. Блискіна, О. О. Дьякова, О. В. Правдіна, О. Г. Приходько, К. О. Семенова, О. Є. Шевцова, О. Ю. Штеренгерц та ін.). Пошуки нових нетрадиційних видів масажу, оновлення матеріально-технічної бази логопедичного кабінету спеціальним обладнанням для проведення масажу допомагають зробити корекційні ігри-заняття цікавими та ефективними.

При складних мовленнєвих порушеннях у фонетико-фонематичній ланці (поліморфна дислалія, ринолалія, дизартрія) застосування логопедичного масажу є особливо корисним і продуктивним. В залежності від мети логопедичний масаж може бути розслаблюючим, стимулюючим, точковим (БАТ) або здійснюватися за основними масажними лініями.

З невинним розвитком логопедичної науки та практики з'являються все нові й нові технології, які допомагають педагогам при проведенні логопедичного масажу. В залежності від застосування того чи іншого інструментарію, нами виділені наступні види логопедичного масажу: а) зондовий, який здійснюється за допомогою спеціально розроблених логопедичних інструментів – зондів; б) логостимулонний, під час якого використовуються логостимулони; в) зондозамінний, інструментами для якого стають різні види зондозамінників; г) мануальний, який виконується руками; д) вібральний, під час якого застосовуються логопедичні вібромасажери; е) щітковий, який проводиться зубними щітками чи інструментами, що нагадують їх своїми структурними ознаками; є) контраст-термічний, під час якого застосовується обладнання для кріо- та термомасажу. Коротко розглянемо той інструментарій, який використовується під час проведення кожного з видів логопедичного масажу.

Зондовий масаж, як бачимо з його назви, здійснюється за допомогою спеціальних масажних логопедичних зондів. Масажні логопедичні зонди для можливості стерилізації і запобігання окисленню виготовлені з відполірованого дроту чи медичної нержавіючої сталі; зовні вони нагадують стоматологічні інструменти. Широко відомими у практиці логопедичної роботи є постановочні зонди Л. С. Волкової, Ф. А. Рау, які своєю різнокольоровою гамою (жовтий, синій, рожевий, бузковий) захоплюють дітей; масажні зонди Т. О. Воробйової, О. І. Крупенчук, О. В. Новікової, М. Ю. Хватцева; масажно-постановочні зонди „МіГ” Ю. В. Мікляєвої, що відтворюють образи тварин і т. ч. привертають дитячу увагу.

Універсальні зонди, на відміну від звичайних, які складаються з робочої основи та ручки, мають дві робочі основи (наприклад, кулька – петелька, кулька – кулька, кулька – товкачик тощо) і використовуються як для логопедичного масажу, так і для постановки звуків. Зокрема,

універсальний зонд „Логоїжачок” С. М. Томіліної на одному своєму кінці має рухомий ролик („їжачок”), що може обертатися по осі зонда в різних напрямках, здійснюючи таким чином масажні рухи язика, губ, підборіддя та щік, а на другому кінці – кульку, що використовується для постановки сонорів. В цілому логопедичні зонди застосовуються для постановки звуків, розтягнення під’язикової зв’язки, активного впливу на рефлекторні зони, рухову активність і / чи розслаблення м’язів периферійного мовленнєвого апарату, обличчя та рук, зменшення атаксій, гіперкінезів, синкінезій, гіперсаливації у дітей із дитячим церебральним паралічем (ДЦП), різними формами дислалії, дизартрії, ринолалії, заїкання, голосовими порушеннями.

Логостимулонний масаж здійснюється з використанням логопедичних інструментів, що за своїм зовнішнім виглядом схожі на зонди. Логостимулони виготовляються з медичної нержавіючої сталі, тому легко піддаються стерилізації. Логостимулони є двох видів. Логостимулони-фіксатори допомагають при масажі малих і великих щелепних м’язів, кутових м’язів рота, м’язів сміху, підборідних, щічних і жувальних м’язів. Логостимулони-розтягувачі сприяють корекції еластичності вкорочених верхньої і нижньої губної та під’язикової зв’язок шляхом розтягування. Логостимулони можна використовувати для постановки верхньоязикових звуків і як допоміжний засіб виконання мимічної гімнастики, тому вони особливо підійдуть для роботи з дітьми з поліморфною дислалією, ринолалією та дизартрією.

При відсутності зондів чи іншого масажного обладнання стане в нагоді зондозамінний масаж. Зондозамінники „Ложки” являють собою дитячі імітатори ложок і можуть бути виготовлені: а) з харчового силікону, мати різну форму отворів на робочій поверхні; б) з харчової пластмаси, мати нерівну поверхню нижньої основної частини; в) з харчової гуми, мати з обох боків структурне покриття; г) з харчового пластику та металу (ORA-LIGHT), мати заглибини та випуклості різної форми. „Ложками” можна здійснювати логопедичний масаж шляхом виконання повздовжніх рухів по язика. Гумові „ложки” легко згинаються навпіл і можуть використовуватися для фіксації положення язика чи виконання ним пасивних рухів.

„Ріжки” нагадують пластикові зубочистки, верхівки яких утворюють невеличкі пластмасові кульки (для постановки сонорів), а нижня частина – „виделку” з двох довгастих зубчиків, якими можна здійснювати обколювання поверхні язика, губ і щік дитини за масажними лініями. За потреби з „виделки” можна зробити „санчата”, потримавши зубчики на відстані 10 см над осередком відкритого вогню та загнувши їх зм’яклі кінці вгору (полозки).

„Товкачик” (Temper) зроблений із прозорої харчової пластмаси і складається з ручки, якою можна робити м’який масаж обличчя, та круглої основи з вісьмома заокругленими шипами, якими можна здійснювати натискувальні чи обколювальні рухи м’язів передпліччя, щік кінчика та середньої частини язика. Зондозамінники використовуються як для постановки звуків, так і для логопедичного масажу.

При відсутності у вчителя-логопеда спеціального масажного обладнання, застосовується мануальний масаж, який здійснюється чистими руками через стерильну марлеву серветку або з використанням одноразових стерильних медичних рукавичок. Присмак гуми в роті часто викликає у дітей блювотний рефлекс, небажання співпрацювати з педагогом.

„Чарівні рукавички” роблять логопедичні ігри-заняття приємними, „смачними” та духмяними. „Смачні” рукавички можна отримати завдяки нанесенню на звичайні гумові рукавички спрею зі смаком бананового, полуничного чи чорничного топленого морозива. Духмяні рукавички дарують запах м’яти, зеленого яблука, жуйки, вишні, винограду чи помаранча, відволікаючи дитину від механічного впливу на артикуляційний апарат.

На початкових етапах логопедичної роботи, коли діти тільки-но адаптуються до умов логопедичного кабінету та бояться маніпулювань за допомогою медичного обладнання (різних металевих інструментів), дієвим є вібральний масаж. Логопедичні ігрові вібромасажери виготовляються з харчових пластику чи гуми (без латексу) у вигляді казкових персонажів („Кажан”, „Жабеня”, „Рибка” тощо), що зацікавлює дітей і не викликає у них відрази та страху. Масаж здійснюється виступаючими частинами вібромасажера – крилами у „Кажана”,

плавцями – у „Рибки”. Вібромасажери працюють на батарейках, мають регулятори частоти вібрації, що, в свою чергу, допомагає забезпечити м'який, заспокійливий масаж ділянок рота, щік і губ. Окрім логопедичного впливу, вібромасажер може використовуватися під час навчання дітей годуванню з ложки, як за умов нормального онтогенезу, так і у дизонтогенезі, наприклад, при ДЦП.

Електричний логопедичний масажер має регулятор частоти вібрації. Від блоку живлення по дроту до невеличкої скляної трубочки за принципом вібрації надходять імпульси, що допомагають у здійсненні логопедичного масажу мовно-рухових органів дитини.

Лицьовий вібромасажер Five Vibe являє собою масажер зі змінними насадками в залежності від типу корекційного завдання. Він одягається на вказівний палець ведучої руки та повторює його форму. В комплект входять чотири насадки: а) з випуклою крапчкою для точкового натискання; б) з випуклим кільцем для охоплення більш широкої масажної зони; в) з сімома випуклими крапчками, одна з яких розташована по центру; г) з тринадцятьма випуклими дрібними крапчками для розслаблення чи посиленої активізації м'язів (в залежності від сили натискання). Вібромасажер можна використовувати для логопедичного масажу та як допоміжний засіб для проведення мімічної гімнастики, стимуляції пропріоцептивних відчуттів.

Логопедичний електромасажер Z-Vibe нагадує зубну щітку з трьома змінними насадками. В алюмінієвий корпус масажера вміщено вібратор із батарейками, на різьбу прикріплюються насадки, зроблені з харчової пластмаси. Перша насадка циліндричної форми. По всій своїй поверхні вона має випуклості у вигляді округлих зубчиків. Наступна площинна насадка прямокутної форми має три ряди повздовжніх смужечок. Насадка конусоподібної форми має округлений кінчик і невеличкі випуклості по боках. Окремо зроблено насадку, куди вставляється льодяник на паличці „Чупа-Чупс”. Будь-який логопедичний вібромасажер – незмінний помічник учителя-логопеда при підготовці до ігор-занять із постановки звуків, розтягнення під'язикової зв'язки. В залежності від сили натискання, масажер, завдяки коливанням високої частоти, здійснює тонізуючий чи розслаблюючий ефект на м'язи артикуляційного апарату (язика, губ і щік), лоба та підборіддя, стимулює мовленнєвий розвиток при його затримці шляхом аферентації у мовленнєві зони кори головного мозку.

Вчителі-логопеди досить часто використовують щітковий масаж. Він проводиться індивідуальними зубними щіточками, які можна придбати в кожній аптеці. В залежності від віку та корекційних завдань щіточки мають бути різними за розміром, формою, матеріалом, жорсткістю і кольором. До того ж цей масаж, після відповідного показу педагога, можуть виконувати з дитиною батьки в домашніх умовах.

Зубні дитячі щіточки з основою із щетини та ручок, поверхні яких мають випуклості та / чи заглибини різноманітної конфігурації, використовуються як альтернативний і допоміжний засіб логопедичного масажу. Щіточки (щетина і ручка) застосовуються для масажу обличчя та пальців рук, органів мовно-рухового апарату (альвеол, язика, губ, щік), зокрема після хірургічного втручання (урано-, хейлопластика). Яскраві кольори, зображення улюблених казкових чи мультиплікаційних героїв на неробочій поверхні щіточки викликають неабиякий інтерес у дітей, допомагають педагогам у виробленні міцної мотиваційної основи корекційно-розвивальної роботи та створюють позитивний емоційний фон ігор-занять. Відмежування за допомогою кільця („диску безпеки”) робочої поверхні щітки від ручки унеможливорює глибоке проникнення щітки у ротову порожнину дитини та попереджує виникнення блювотних відчуттів.

Удосконалення структури зубних щіток сприяло створенню на їх основі спеціальних логопедичних масажерів.

Масажер ARK нагадує зубну щітку з ребристою масажною насадкою. Використання масажера стимулює кінестетичні відчуття м'язів периферійного мовленнєвого апарату, дозволяє підготувати м'язи мовно-рухового апарату дитини до виконання складних рухів,

необхідних для артикуляції звуків, сприяє виробленню кінестетичного контролю. Отримання очікуваного ефекту при роботі з даним масажером потребує від учителя-логопеда активного механічного впливу.

Масажер NUK схожий на попередній, проте на відміну від нього, має круглу насадку-обмежувач глибини проникнення його у ротову порожнину, що важливо при роботі з такими дітьми, котрі мають когнітивну недостатність (розумова відсталість, затримка психічного розвитку, порушення аутичного спектру, ДЦП).

Перед щітковим масажем доцільно використовувати масажер-очищувач, що допоможе дитині розслабитися та підготуватися до сеансу основного масажу.

Масажер-очищувач „Свіжість” по формі нагадує стругачку-„рибку” для олівців – літа ручка видовжена у вигляді тулуба рибки, основа – каркас у вигляді її хвоста. На „хвості” розташований скребок для зняття нальоту на язиці – чудовий засіб попередження хвороб зубів і ясен, покращення чутливості смакових рецепторів, надання свіжості диханню, догляду за поверхнею язика у дітей, у т. ч. із захворюваннями шлунково-кишкового тракту, що конче необхідно для попередньої підготовки до логопедичних ігор-занять. Легкими рухами від кореня до кінчика максимально висунутого язика скребком знімають наліт, очищують масажер теплою водою. Масажують язик упродовж 1 хв. Слід уникати використання цього масажера в роботі з дітьми, що мають гострий стоматит або запальні інфекції в роті, особливо на язиці.

Коли ротова порожнина дитини мала, доцільно користуватися спеціальними напальчниками, які нагадують укорочений варіант зубних щіток. Силіконові напальчники Інфа-Дент, виготовлені із харчового міцного латексу, мають робочу поверхню, вкриту щетинками різної довжини та / чи випуклими краплинками. Напальчники слугують для логопедичного масажу ясен, язика та внутрішньої поверхні щік дітей, починаючи з самого раннього віку. Стерилізуються спеціальними розчинами.

При дитячому церебральному паралічі, різних формах дизартрії, коли у дітей спостерігається артикуляційна апраксія, виражена спастичність м'язів артикуляційного апарату, наявні гіперкінези язикової та мимічної мускулатури, доцільне використання гіпо- (кріо-масажу) та гіпертермії (термо-масажу) – контраст-термічного масажу. Така штучна локальна контраст-термія за допомогою спеціального обладнання дозволяє нормалізувати тонус м'язів мовно-рухового апарату та мимічних м'язів, що сприяє швидшому оволодінню дітьми правильним мовленням.

Масажери-прорізувачі застосовуються парами (один із них здатний нагріватися, інший – охолоджуватися) для контраст-термічного масажу, який дозволяє попередити прояви атрофії, нормалізувати тонус м'язів артикуляційної мускулатури, знизити надчутливість ясен, язика, щік, покращує трофіку тканин, що надзвичайно корисно для дітей із ДЦП і різними формами дизартрії. Дезинфікуються спиртом.

„Льодяна паличка”, виготовлена з харчового полімеру, нагадує заокруглену бурульку. Вона здійснює не лише кріотерапевтичний вплив, а і являє собою пристрій для вироблення зімкнення та рухливості губ. Спеціальний гель, яким наповнена „паличка”, можна багаторазово заморожувати та розтоплювати. Особливо ефективно її використання під час логопедичної роботи з ринолаліками та дизартриками.

Мішечки (10×15 см), виготовлені з вовни, атласу чи бавовни та наповнені вишневими кісточками, використовуються для контраст-термічного масажу, адже вишневі кісточочки не лише швидко нагріваються, а й досить повільно віддають своє тепло, т. ч. здійснюючи прогриваючий вплив на спастичні м'язи, сприяють релаксації та зняттю психоемоційного і м'язового напруження. Мішечки, наповнені сухою гірською лавандою, м'ятою чи материнкою, здійснюють ароматерапевтичний ефект, що допомагає нормалізації процесів збудження і гальмування в корі головного мозку, сприяють зняттю гіпертонусу.

Слід пам'ятати, що логопедичний масаж доцільно проводити два-три рази на тиждень циклами з 10–15 процедур тривалістю 5–20 хв. в залежності від віку дитини та ступеня

тяжкості мовленнєвого порушення, зокрема, стану м'язового тонусу в артикуляційній та / чи м'язовій мускулатурі, рухових можливостей і вираженості патологічної симптоматики. Під час масажного впливу при гіпотонусі застосовують активні енергійні, ритмічні та швидкі рухи, які покращують кровообіг, прискорюють відтік венозної крові, підвищують активність м'язових волокон. При вираженому гіпертонусі м'язів, навпаки, здійснюють повільні погладжувальні рухи, що, в свою чергу, підвищує еластичність м'язових волокон, здійснюють заспокійливий вплив і викликають приємне відчуття тепла.

Підсумовуючи все вищезазначене, можна зробити висновок, що застосування логопедичного масажу є необхідною складовою комплексної та одночасно диференційованої корекційно-розвивальної роботи з дітьми зі складними порушеннями мовленнєвого розвитку, адже логопедичний масаж стимулює пропріоцептивні відчуття, сприяє нормалізації м'язового тонусу, активізації чи розслабленню м'язів мовно-рухового апарату, зменшує прояви гіперсаливації, негативних поведінкових реакцій, опосередковано покращує звуковимовну складову мовлення. Використання в роботі вчителя-логопеда спеціального масажного інструментарію викликає у дітей інтерес, стимулює їх мовленнєву та пізнавальну активність, значно підвищує ефективність логопедичних ігор-занять.

Список використаних джерел

1. Гревцева Е. В. Логопедический тренинг / Е. В. Гревцева. – СПб : СпецЛит, 2002. – 144 с.
2. Дедюхина Г. В. Логопедический массаж и лечебная физкультура с детьми 3-5 лет, страдающими детским церебральным параличом / Г. В. Дедюхина, Т. А. Яньшина, Л. Д. Могучая : [учеб.-практ. пособие для логопедов и мед. работников]. – М. : „ГНОМ и Д”, 2000. – 32 с. – („В помощь логопеду”)
3. Рібцун Ю. В. Професійний довідник учителя-логопеда дошкільного навчального закладу / Ю. В. Рібцун. – Х. : Вид. група „Основа”, 2013. – 239 [1] с. – (Серія „Професійний довідник”).
4. Чиркина Г. В. Дети с нарушением артикуляционного аппарата / Г. В. Чиркина. – М. : Педагогика, 1969. – 114 с.
5. <http://www.logoped.in.ua/>

The article revealed the role of speech therapy massage in system of correctional and development work with children with impaired speech development, presents the author's classification of speech therapy massage, characterized by a tool that is used during each of the types of speech therapy massage.

Keywords: *logopedical massage, massage tools, children with impaired speech development.*

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Абдуллина Дина Романовна – кандидат педагогических наук, доцент, Магнитогорский государственный университет

Алексеев Олександр Миколайович – доктор педагогічних наук, доцент, Сумський державний університет

Аліксіччук Олена Станіславівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Балабуст Надія Юріївна – аспірант, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Белякова Ирина Вячеславовна – кандидат педагогических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Магнитогорский государственный университет» (ФГБОУ ВПО «МаГУ»)

Біляковська Ольга Орестівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Львівський національний університет імені Івана Франка

Бобир Жанна Миколаївна – старший викладач, Східноєвропейський університет економіки і менеджменту

Боднарчук Тетяна Вікторівна – кандидат педагогічних наук, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Васильєва Світлана Андріївна – аспірант, Київський університет імені Бориса Грінченка

Вітер Світлана Анатоліївна – аспірант, Інститут педагогіки НАПН України

Волошина Людмила Григорівна – аспірант, Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова

Вонсович Валентина Павлівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Галаманжук Леся Людвігівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Герасимова Ирина Геннадіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Вінницький національний аграрний університет

Головко Микола Васильович – кандидат педагогічних наук, провідний науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України

Горбатюк Оксана Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Горох Галина Василівна – кандидат філологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Горук Наталія Михайлівна – кандидат педагогічних наук, асистент, Львівський національний університет імені Івана Франка

Груца-Мьонсік Уршуля – доктор гуманітарних наук, Жешівський університет (Польща)

Гук Світлана Володимирівна – магістр фізичного виховання, м.Хмельницький

Земба Аделіна – студентка Краківської політехніки (Польща)

Земба Беата Анна – доктор гуманітарних наук, ад'юнкт, Жешівський університету (Польща)

Иголевич Наталья Ивановна – доктор психологических наук, профессор, Южно-Уральский государственный университет

Казанішена Наталія Вікторівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Карпенко Галина Петрівна – асистент, Національний транспортний університет (м.Київ)

Карташова Жанна Юріївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Катревич Людмила Володимирівна – Національна академія державної прикордонної служби імені Б.Хмельницького

Кендзьор Петро Іванович – кандидат педагогічних наук, викладач, Львівський інститут менеджменту

Кузик Валентина Володимирівна – доктор філософії мистецтва, провідний науковий співробітник ІМФЕ імені М.Т.Рильського

Кулішов Володимир Сергійович – аспірант, Інститут педагогіки НАПН України

Ковтун Таміла Іванівна – викладач, Агротехнічний коледж Уманського національного університету садівництва

Кожушкова Наталія Валерьевна – кандидат філологічних наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Магнитогорский государственный университет» (ФГБОУ ВПО «МаГУ»)

Кришмарел Вікторія Юрївна – кандидат філософських наук, старший науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України

Кудашкіна Олена Зіновіївна – аспірантка, Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

Курінна Світлана Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

Кучинська Ірина Олександрівна – доктор педагогічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Лабунець Віктор Миколайович – кандидат педагогічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Ліпінська Ірина Олегівна – аспірантка, Житомирський державний університет імені Івана Франка

Лопухівська Алла Василівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України

Макарова Віра Олександрівна – пошукувач, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Макарова Ольга Владимировна – методист Методического центра Западного окружного управления образования Департамента образования, (г.Москва)

Маринін Іван Григорович – кандидат педагогічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Мартинюк Любов Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Мартинюк Тетяна Володимирівна – доктор мистецтвознавства, професор ДВЗН, Переяслав-Хмельницький державний університет імені Григорія Сковороди

Мельник Юрій Степанович – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України

Олійник Василь Федорович – доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Опанасенко Віталій Петрович – асистент, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

Орлова Ірина Олександрівна – вчитель-методист, спеціалізована школа з поглибленим вивченням англійської мови № 277, (м.Київ)

Очеретна Наталія Дмитрівна – старший викладач, Національний університет біоресурсів і природокористування України

Палюх Марек – доктор габілітований, професор надзвичайний, Жешівський університет (Польща)

Печенюк Майя Антонівна – кандидат педагогічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Прядко Олена Михайлівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Пушкар Лариса Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка

Рібцун Юлія Валентинівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут спеціальної педагогіки НАПН України

Романюк Ігор Миколайович – кандидат педагогічних наук, доцент, Гуманітарний інститут Національного університету оборони України

Ромащенко Інна Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Академія муніципального управління

Сверлюк Ярослав Васильович – доктор педагогічних наук, професор, Рівненський державний гуманітарний університет

Свириденко Олена Олегівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

Середня Світлана Сергіївна – аспірант, Херсонський державний університет

Ситник Тамара Миколаївна – професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Сіренко Марина Володимирівна – аспірант, Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

Слатвінська Олена Анатоліївна – кандидат біологічних наук, докторант, Інститут професійно-технічної освіти НАПН України

Собчинская Светлана Анатольевна – керівник лабораторії начального образования Методического центра Западного окружного управления образования Департамента образования (г. Москвы)

Совік Тетяна Віталіївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Сушко Зінаїда Михайлівна – доцент, Східноєвропейський університет економіки і менеджменту

Татаринів Сергій Йосипович – кандидат історичних наук, доцент, Навчально-науковий професійно-педагогічний інститут Української інженерно-педагогічної академії

Тишик Ірина Сергіївна – аспірант, Кіровоградський державний педагогічний університет імені В.Винниченка

Ткаченко Ірина Володимирівна – викладач, Харківський національний автомобільно-дорожній університет

Федорчук Вікторія Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Хом'юк Ірина Володимирівна – доктор педагогічних наук, доцент, професор, Вінницький національний технічний університет

Чайка Микола Михайлович – викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Чайка Світлана Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Чепурна Вікторія Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Харківський національний автомобільно-дорожній університет

Черток Лілія Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Одеський національний університет імені І.І.Мечникова

Чухно Людмила Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Подільський державний аграрно-технічний університет

Шарата Наталія Григорівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Миколаївський національний аграрний університет

Яропуд Зиновій Петрович – кандидат педагогічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Наукове видання

Педагогічна освіта: теорія і практика

Збірник наукових праць

Випуск 14

Підписано до друку 26.09.2013 р.
Формат 60x84/8. Гарнітура Times
Папір офсетний. Друк офсетний.
Зам. 1310-01. Ум. Друк. Арк. 39,06. Обл. - вид. арк. 35,94
Тираж 300.

Друк ПП Зволейко Д.Г.
вул. Кн. Коріатовичів, 9; м. Кам'янець-Подільський,
32300, Хмельницька обл.,
тел. (03849) 3-06-20.

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
серія ДК № 2276 від 31.08.2005 р.

За достовірність фактів, назв, дат, посилань та літературних джерел тощо відповідальність несуть автори.
Редколегія та видавництво не завжди поділяють їхні погляди.