

ISSN 2309-9763

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 15

м. Кам'янець-Подільський
2013

УДК 371 (082)
ББК 74я43
П24

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;
Миринова 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 № 13 від 28.11.2013 р.)

Рекомендовано вченою радою Інституту педагогіки НАПН України (протокол № 13 від 28.11.2013 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)

Свідоцтво 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 / Кам'янець-Подільський національний університет ім. І. Огієнка; гол. ред. Каньоса П.С. – Випуск 15 – Кам'янець-Подільський : КПНУ – 2013. – 288 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>Вонсович В. П.</i> РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ	7
<i>Ворожбит В. В.</i> ЦІННІСНІ ОРІЄНТИРИ ОРГАНІЗАЦІЇ ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ В ІСТОРІЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ СТОЛІТТЯ	12
<i>Гончар І. Г.</i> ПРАВА ДІТЕЙ ТА ОСНОВНІ МЕХАНІЗМИ ЇХ РЕАЛІЗАЦІЇ В ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ К. ВЕНТЦЕЛЯ	18
<i>Гуліна М. С.</i> ФОРМУВАННЯ ДІЛОВОГО ЕТИКЕТУ У МАГІСТРІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПОЗААУДИТОРНІЙ РОБОТІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	23
<i>Жданова В. Г.</i> МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ПРАЦЕОХОРОННИХ УМІНЬ І НАВИЧОК	26
<i>Задорожна-Княгницька Л. В.</i> УПРАВЛІНСЬКА АНТРОПОЛОГІЯ ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КЕРІВНИКА СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ	34
<i>Ковальчук Г. П.</i> ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ В ШКОЛАХ УКРАЇНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ	39
<i>Ковальчук О. М.</i> СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАГІСТРІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	45
<i>Комишан А.І.</i> ПЕДАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ З НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН	49
<i>Косенчук О. Г.</i> ПРОГРАМА ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З ЛІДЕРАМИ УЧНІВСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ.....	57
<i>Кравець Н. Б.</i> ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ПСИХОЛОГА ПРИ ВИВЧЕННІ ПСИХОЛОГІЇ ВАЖКОВИХОВУВАНИХ ПІДЛІТКІВ.....	62
<i>Кучинська І. О.</i> ДИНАМІКА РОЗВИТКУ ІДЕЙ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ В УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ У 1917–1920 РР.....	67
<i>Невзоров Р. В.</i> ПОВІТРЯНИЙ БІЙ ЯК СТРУКТУРНИЙ ЕЛЕМЕНТ НАВЧАЛЬНОГО ПЛАНУ ПІДГОТОВКИ КУРСАНТІВ-ЛЬОТЧИКІВ.....	72
<i>Опалюк Т. Л.</i> АДАПТИВНА ФУНКЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ІННОВАЦІЙНОГО РІВНЯ В УМОВАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ	77
<i>Петрачков О.В.</i> ОСОБЛИВОСТІ СИСТЕМИ ОЦІНЮВАННЯ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ПРОВІДНИХ КРАЇН СВІТУ	82

<i>Попова Г. В.</i> СТРУКТУРА КУЛЬТУРИ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ	89
<i>Размолодчикова І. В.</i> ПРОБЛЕМНО-ПОШУКОВІ СИТУАЦІЇ ЯК МОТИВАЦІЙНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ СТВОРЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ІМІДЖУ ВЧИТЕЛЯ	95
<i>Сніца Т. Є.</i> СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ.....	100
<i>Староста В. І.</i> МІКРОВИКЛАДАННЯ: ОСОБЛИВОСТІ ТА НАВЧАЛЬНІ ЗАВДАННЯ	105
<i>Тришневська Г. Б.</i> ОРГАНІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ	111
<i>Трофименко А. О.</i> ПАРАДИГМАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО ЗМІСТУ КЛЮЧОВИХ ПЕДАГОГІЧНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ	115
<i>Шевченко В. М.</i> УМОВИ ТА ФАКТОРИ ЕФЕКТИВНОГО ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ КОХЛЕАРНОЇ ІМПЛАНТАЦІЇ	121
<i>Шевченко С. М.</i> РОЗВИТОК РОСІЙСЬКИХ ШКІЛ В УРСР (КІНЕЦЬ 30-Х-40-І РР. ХХ СТ.)	126

РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

<i>Бондарчук О. А.</i> ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ В АВСТРАЛІЇ	132
<i>Каньоса П. С.</i> ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО- ВИХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПІДРУЧНИКІВ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ.....	136
<i>Лисак Г. О.</i> МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	141
<i>Мартиненко В. О.</i> СТРУКТУРА І ЗМІСТ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ...	145
<i>Потюк І. Є.</i> ДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА ЗАСАДАХ СТРАТЕГІЧНОГО ПІДХОДУ	151
<i>Редько В. Г.</i> ЗАСОБИ ДІАГНОСТИКИ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА.....	157
<i>Ромашенко В. Є.</i> КОМП'ЮТЕРНИЙ ДИСКУРС ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО- КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ БАКАЛАВРІВ ФІЛОЛОГІЇ	166

РОЗДІЛ 3. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

<i>Гребьонкіна О.С.</i> ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ НАВЧАННЯ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ СТУДЕНТІВ ЕКОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	171
<i>Левін П. Б.</i> КРИТЕРІЇ УСПІШНОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ЕКОНОМІЧНИХ ЗНАНЬ УЧНІВ У ТЕХНОЛОГІЧНІЙ ОСВІТІ	177
<i>Люлькова Ю.М.</i> НЕОБХІДНІСТЬ ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ У НАВЧАННІ ГЕОГРАФІЇ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ	182
<i>Науменко С.О.</i> ГЕОГРАФІЧНІ ЗАДАЧІ ЯК ІНСТРУМЕНТ РЕАЛІЗАЦІЇ МОНІТОРИНГУ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ 6-7 КЛАСІВ.....	186
<i>Олійник Н. Ю.</i> ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНИХ ЗНАНЬ УЧНІВ НА УРОКАХ З БАЗОВИХ ПРЕДМЕТІВ	190
<i>Роман С. В.</i> ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ЯК КОМПОНЕНТ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГО-ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ШКІЛЬНОЇ ХІМІЧНОЇ ОСВІТИ	196

РОЗДІЛ 4. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

<i>Аліксійчук О. С.</i> МИСТЕЦЬКО-ПРОСВІТНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ОЛЕКСАНДРА ДЗБАНІВСЬКОГО В КОНТЕКСТІ СТАНОВЛЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ І КУЛЬТУРИ ПОЧАТКУ ХХ СТ.....	201
<i>Борисова Т. В.</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА	205
<i>Гук О. І.</i> ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА-КЕРІВНИКА АНСАМБЛЮ БАНДУРИСТІВ	210
<i>Маринін І. Г.</i> ТВОРЧА ОСОБИСТІСТЬ О. ЦАРУКА В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ НАРОДНО- ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО ВИКОНАВСТВА ПІВДЕННО-ЗАХІДНОГО ПОДІЛЛЯ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТ.)	215
<i>Мартинюк Л.В.</i> ОСОБЛИВОСТІ МУЗИЧНОЇ СЛУХАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПІДЛІТКА-ВИКОНАВЦЯ.....	220
<i>Прядко О. М.</i> ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК СПІВАЦЬКОГО ДИХАННЯ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ВОКАЛУ	225
<i>Сопіна Я. В.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	230
<i>Тихомирова Н. Ф.</i> ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ЯК МЕТОД ВИВЧЕННЯ СТИЛЬОВИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ МУЗИЧНИХ ТВОРІВ НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ.....	235

**РОЗДІЛ 5. МЕТОДИКА ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ
І ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ**

<i>Артемьєва І. С.</i> ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО СТАВЛЕННЯ ДО НАВЧАННЯ В УЧНІВ ПЕРШИХ КЛАСІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ.....	241
<i>Довженко Т. О.</i> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОСВІТИ БАТЬКІВ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	246
<i>Дуткевич Т. В.</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДИТЯЧОЇ ТВОРЧОСТІ.....	251
<i>Михалевська В. А.</i> ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ НАПОЛЕГЛИВОСТІ ТА ВПЕВНЕНОСТІ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	257
<i>Пономаренко О. В.</i> ПРОБЛЕМА ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ ВЧИТЕЛЯ В ДОСЛІДЖЕННЯХ ВІТЧИЗНЯНИХ УЧЕНИХ	263
<i>Садова І. І.</i> ПЕДАГОГІЧНИЙ ВПЛИВ У СТРУКТУРІ СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНИХ ВІДНОСИН УЧИТЕЛЯ І УЧНІВ.....	268
<i>Циплюк А. М.</i> ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ В СУЧАСНОМУ ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ	274
<i>Шевченко Ю.М., Дубяга С.М.</i> ШЛЯХИ ТА ЗАСОБИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	278
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	285

РОЗДІЛ 1

ПЕДАГОГІКА

УДК 323.15:37

Вонсович В. П.

РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ

На основі історико-педагогічної літератури, педагогічних теорій і концепцій розвитку освіти у статті зроблено аналіз періодів особистісно-орієнтованої системи навчання.

Ключові слова: ретроспективний аналіз, особистісно-орієнтована система навчання, гуманістичні принципи, емпірична педагогіка, функціональна педагогіка, вальдофська педагогіка.

Актуальність статті визначається становленням нової системи освіти, зорієнтованої на входження в світовий освітній простір та якісні зміни в педагогічній теорії і практиці. Відтак, метою пропонованої статті є аналіз стану організації та наукового забезпечення особистісно-орієнтованого навчання в історико-педагогічному аспекті.

Досвід шляхів і можливостей індивідуального розвитку особистості, умов саморозкриття та самореалізації людини на різних етапах її життєдіяльності варто розглядати як еволюцію категорій природо-відповідності, "спорідненості", індивідуалізації особистісної орієнтації. Це доцільно дослідити на основі аналізу педагогічних теорій, теоретичних концепцій розвитку освіти, праць видатних учених минулого, практичного досвіду впровадження навчання, орієнтованого на потреби, можливості, природні нахили.

Початок осмислення проблеми щодо необхідності орієнтації навчання на потреби людини – визначимо як **донауковий** (Ф. Хофман), або **період емпіричної педагогіки** (С. Гончаренко). Його можна віднести до часів накопичення людством емпіричних знань з проблем навчання та виховання, практики навчально-виховної роботи, що склалася стихійно й не дістала теоретичного обґрунтування та узагальнення [1, с. 116]. Перші спроби наукового дослідження навчання як прагнення до „всебічної освіти розуму” [6, с. 9] через досягнення природного стану гармонії з природою, яка формує особистість людини, пов’язані з іменами давньогрецьких філософів Левкіппа та Демокрита (V ст. до н.е.).

Висловлена Демокритом думка про природовідповідність виховання відповідала прагненням самої людини і знайшла свій подальший розвиток в ідеї гармонійного розвитку людини Аристотеля. Провідна думка філософського вчення Аристотеля, що основою пізнання є *власний чуттєвий досвід* людини як результат діяльності її душі, визначає необхідність фізичного, морального і розумового виховання в їх гармонійній єдності. Це зумовлює *врахування природних нахилів та здібностей людини*, які можуть розвиватися та вдосконалюватися в процесі навчання і виховання, „у відповідності зі своєю індивідуальністю і притаманними їй якостями” [6, с. 36].

Своєрідне тлумачення цього положення знаходимо у доробку видатного представника педагогічної спадщини давнього Риму Марка Фабія Квінтіліана. У трактаті „Про виховання

оратора” античний філософ не тільки висунув вимоги до наставника, який, насамперед, повинен був вивчити властивості розуму і характеру учня, але обґрунтував, висловлюючись сучасною термінологією, *необхідність індивідуального підходу* до кожного учня, шукаючи методи заохочення до навчання: „...один вимагає примусу, другий не терпить суворих наказів, деяких стримує страх, у інших він віднімає бадьорість, один робить успіхи завдяки старанності, на другого діє похвала” [6, с. 44-45].

Характерною ознакою навчання за часів давньогрецьких філософів та в епоху Середньовіччя стала орієнтація на власний індивідуальний темп просування людини в процесі навчання, який визначався її можливостями та здібностями.

Таким чином, **період емпіричної педагогіки** заклав основи особистісної орієнтації навчання з огляду на висунення вимог урахування природних, індивідуальних особливостей дитини, визнання потенційної здатності кожного учня до навчання, метою якого є гармонійно розвинута особистість .

Епоху Ренесансу ми співвідносимо з **періодом становлення гуманістичних принципів особистісно-орієнтованого навчання**. Зусиллями педагогів Мішеля Монтеня, Вітторіно да Фельтре, Еразма Роттердамського, Франсуа Рабле гуманістичні ідеали обстоювались як принципи розбудови гуманної, а, отже, особистісної педагогіки і характеризувалися: вимогою побудови навчального процесу на гуманних началах; повагою до особистості дитини; врахуванням того, що „...здібності їх (учнів) зовсім не однакові, а відрізняються за своїм обсягом і за своїм характером”, що, в свою чергу, за твердженням М.Монтеня, веде до необхідності використання різноманітних способів пояснення навчального матеріалу „відмовтесь від насилля і примусу; немає нічого, на мою думку, що б так калічило і псувало натуру з добрими задатками” „...нехай, пояснюючи щось учню, він (вчитель) покаже йому це з сотні різних сторін і застосує до безлічі різних предметів, щоб перевірити, чи зрозумів учень як треба і якою мірою це засвоїв”)[8, с. 86].

Зазначимо, що прагнення вдосконалити природні здібності дитини привели гуманістів до розуміння необхідності створення особливих, сприятливих умов для навчання та виховання („Будинок радості” В.Фельтре, Е.Роттердамський „Грубі вчителі”). Таке виховання мало бути легким, приємним, враховувати інтереси дітей, розвивати їх активність і самодіяльність.

Отже, епоха Відродження не тільки наповнила гуманістичним змістом ідею гармонійного розвитку людини, але й заклала основи гуманістичних принципів навчання, що є визначальними в системі особистісно орієнтованого навчання.

Третій період початкового теоретичного обґрунтування основ особистісно-орієнтованого навчання визначається науково-педагогічною спадщиною чеського педагога Я.А.Коменського. В основі його педагогічної системи – власне філософське бачення світу і людини в ньому.

Триєдину мету виховання (віру в благочестя, наявність доброї вдачі, знання мов і наук) Я.А.Коменський пов’язує з формуванням особистісних якостей дитини: поміркованістю в судженнях і вчинках, акуратністю, ввічливістю, послужливістю, працелюбністю, терпінням, вміннями приборкувати свої почуття, триматися з гідністю [102, с. 210]. Шляхами досягнення такої мети, що є важливим для нашого педагогічного розуміння основ особистісно-орієнтованого навчання, великий чеський педагог вважає: теоретичне обґрунтування та практичну розробку нових організаційних форм навчального процесу (класно-урочну систему); визначення сутності принципів навчання, провідне місце серед яких займає *принцип природовідповідності*. Звертаючись до особистості дитини як частини природи, що підлягає її основним законам („основоположенням”), намагаючись задіяти у процесі навчання та виховання природні, вікові, психологічні особливості дітей, Я.А. Коменський визначив 6 типів природжених здібностей дитини.

У площині сучасного тлумачення сутності особистісно орієнтованого навчання лежать ідеї Я.А.Коменського: про досягнення гармонії у процесі навчання; основоположний принцип природовідповідності, що розкриває залежність між природними можливостями учнів та умовами навчання на основі визначення загальних закономірностей, яким підлягають закони природи і діяльність людини; вимоги до організації класно-урочної системи навчання з урахуванням віку та індивідуальних особливостей дітей хоча в силу власних переконань вважає їх „відхиленнями від справжньої, природної гармонії”; положення, що людина має потребу навчатися та самовдосконалюватися протягом усього життя [2, с. 311].

Педагогічні ідеї Я.А.Коменського знайшли своє відображення в просвітницькій спадщині видатного французького філософа-матеріаліста Дені Дідро, який визнавав наявність у людей природних „відмінностей” та необхідність їх урахування у навчальному процесі, мета якого – розвиток всіх природних обдарувань.

До розуміння необхідності системи природного та вільного виховання прийшов французький філософ-просвітитель Жан-Жак Руссо. У трактаті „Еміль, або про виховання” Ж-Ж. Руссо стверджував, що в основі виховання та навчання повинен лежати принцип слідування за вказівками природи, відповідно до яких кожному віковому періоду відповідають особливі форми навчання та виховання; виховання має бути трудовим і сприяти розвитку самодіяльності та ініціативи учнів; інтелектуальному розвитку повинні передувати справи для розвитку фізичних сил і органів чуття вихованців.

Власне, подальшого розвитку принцип природовідповідності набув у педагогічній теорії Йоганна Генріха Песталоцці. У праці „Лебедина пісня” він розвинув ідею природовідповідного розвитку „...здатків (нахил, здібність) людського серця, людського розуму і людських умінь” [6, с. 305].

Предметного характеру принцип природовідповідності набув у творах німецького вченого та педагога Фрідріха-Адольфа-Вільгельма Дістервега, який вважав, що головною вимогою до того, хто здійснює процес навчання, є „навчати природовідповідно” [9, с. 145]. Відповідно до педагогічної теорії А.Дістервега навчання повинно бути узгодженим з природою дитини і законами її розвитку, культуровідповідним і самостійним.

Виходячи з концепції особистості як суб'єкта навчального процесу, А.Дістервег сформулював правила навчання. Серед них: навчати, враховуючи рівень розвитку учня; навчати тому, що є для дитини актуальним, що вона здатна засвоїти; навчати, щоб закласти загальні основи людської, громадянської та національної освіти; рахуватись з індивідуальністю учня у визначенні предметів, обсягу їх вивчення з метою досягнення найбільшого успіху [9, с. 148-164], що, в сучасному розумінні, є необхідною умовою створення ситуації успіху в процесі особистісно орієнтованого навчання. Визначаючи три рівня розвитку людини (превалювання відчуттів (чуттєвого пізнання) або споглядання, пам'яті і роздумування), педагог обґрунтував правила навчання, які стосуються учня та вчителя як *суб'єктів* цього процесу, навчальний матеріал при цьому визначався як категорія *об'єкта*, що є домінуючим положенням у сучасній теорії особистісно-орієнтованого навчання.

Як відомо, кінець XIX-поч. XX століття ознаменував **IV період розробки проблеми особистісно-орієнтованого підходу до навчання – етап індивідуально орієнтованого підходу**, який розглядається як **педагогічний принцип** на рівні соціального, педагогічного та психологічного експерименту [5, с. 295]. Ідеологи *теорії вільного виховання* визначили провідним гаслом „йдучи від дитини” (Елен Кей „Вік дитини”), яке утверджувало провідну роль дитячого переживання і накопиченого дитиною власного (суб'єктного) досвіду у вихованні та навчанні.

Представники експериментальної педагогіки (В.А. Лай, Є. Мейман, А. Біне, О. Декролі, П. Бове, Є. Торндайк) визначили основний принцип здійснення навчально-виховного процесу – саморозвиток особистості. Концепція *педагогічного прагматизму* (пеоцентризм Д. Дьюї), характеризувалася твердженням, що дитина є центром і результатом процесу навчання і виховання, критерієм ефективності якого може бути тільки її ріст та розвиток.

В основі *теорії „центрів інтересів”* (О. Декролі) – визнання необхідності побудови навчання на основі потреб дітей (фізичних і духовних).

Функціональна педагогіка (Е. Клапаред, А. Фер'єр) акцентує роль інтересу, мотиву, потреб у поведінці дитини в процесі навчання, звертається до проблем вироблення навчальних навичок, вольових якостей особистості, потреби у праці.

Педагогіка особистості (Е. Вебер, Г. Гаудіг, Ф. Гансберг, Е. Лінде, Г. Шаррельман) основним завданням школи визначає духовний розвиток особистості, формування у неї радісного світосприйняття у процесі самостійної творчої роботи дитини [3, с.57-61].

Водночас, утіленням ідей реформаторської педагогіки початку ХХ століття у практику діяльності навчальних закладів стало запровадження: дальтон-плану, віннетка-плану, батавіа-плану в США, говард-плану і брейнстон-плану в Англії; ієна-плану у Німеччині; бригадно-лабораторного методу у 20-30-х роках в Україні; системи Марії Монтесорі, як упровадження ідей гуманістичного вільного виховання та принципу особистісно орієнтованого підходу у навчанні; виникнення вальдорфської педагогіки Рудольфа Штайнера; діяльність школи Селестена Френе „орієнтованої на особистість”.

Варто зазначити, що яскравим прикладом моделі особистісно-орієнтованого підходу у навчанні на початку ХХ ст. можна вважати методіку Марії Монтесорі. Значущим для нашого розуміння історико-педагогічних основ сучасного тлумачення особистісно орієнтованого навчання є провідні положення педагогічної теорії Марії Монтесорі, серед яких: вимоги до виховання; врахування перспективи розвитку особистості дитини, того, що Л.С.Виготський назвав „зоною найближчого розвитку”; спрямування на самостійні види діяльності у процесі самонавчання і самовиховання [4, с.199].

Закликаючи до надання дітям свободи, М.Монтесорі у „будинках дитини” створювала умови для „самовиховання і самонавчання”. Звернення дитини до вчителя: „**Допоможи мені це зробити самому**” – девіз особистісно-орієнтованої педагогіки Марії Монтесорі.

Одним із різновидів утілення ідей особистісно-орієнтованого навчання можна вважати школу Рудольфа Штайнера, яка перетворилась у широкий педагогічний рух під назвою **вальдорфська педагогіка**.

Головна мета вальдорфської педагогіки – бачити в дитині її людську сутність в умовах благоговійного ставлення до людської індивідуальності та надання можливості слідувати закономірностям власної природи [10, с.74].

Також, одним із різновидів утілення ідей особистісно-орієнтованого навчання можна вважати школу Рудольфа Штайнера, яка перетворилась у широкий педагогічний рух під назвою **вальдорфська педагогіка**, і може бути охарактеризована як система самопізнання та саморозвитку особистості дитини у партнерстві з учителем, на основі розуміння двоєдності чуттєвого та надчуттєвого досвіду духу, душі і тіла. Знання, на думку Р. Штайнера „... повинні забезпечувати можливість вільного розвитку”

Головною метою вальдорфської педагогіки – бачити в дитині її людську сутність в умовах благоговійного ставлення до людської індивідуальності та надання можливості слідувати закономірностям власної природи [10 с.74].

Глибокий та всебічний аналіз сутності та сучасних шляхів упровадження ідей вальдорфської педагогіки здійснила у своєму дослідженні Є. Іонова .

УДК [37.034-053.6] (477)»18/19»

Ворожбит В. В.

ЦІННІСНІ ОРІЄНТИРИ ОРГАНІЗАЦІЇ ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ В ІСТОРІЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ СТОЛІТТЯ

У статті конкретизовано ціннісні орієнтири духовно-морального виховання дітей в історії вітчизняної педагогічної думки першої половини ХІХ століття. Визначено детермінанти розвитку духовно-морального виховання ідеологічного характеру. Їх склали гуманістичні цінності родинного і громадського виховання, становлення етики як науки; визнання пріоритету єдності релігійних, громадянських, раціональних компонентів духовно-морального виховання. Детермінанти матеріального рівня формувалися через практику повчальних текстів, моральних бесід, обов'язкового вивчення навчальних курсів релігійного спрямування, уроки доброчинності, а також – на прикладі розробки настанов, повчань і правил.

Ключові слова: освіта, школа, дитина, педагог, виховання, духовність, культура, мораль.

У сучасних умовах глобалізації і інформатизації світової спільноти спостерігається відчуження людини від справжньої культури, національного коріння, унаслідок чого відбувається падіння норм моралі, спотворення і підміна моральних орієнтирів як у суспільному, так і в особистісному сенсі людського життя. Необхідність пошуку шляхів духовного відродження українського суспільства обумовлює звернення педагогічної науки до проблеми відтворення духовно і фізично здорового молодого покоління на основі історично складених вітчизняних виховних традицій.

Окремі аспекти духовно-морального виховання дітей та молоді, визначення місця духовно-морального компонента в структурі особистості вчителя представлено в педагогічних дослідженнях М. Богуславського, В. Гриньової, С. Золотухіної, А. Мудрика, Н. Побірченко.

Формулювання цілей статті – конкретизувати ціннісні орієнтири духовно-морального виховання дітей в історії вітчизняної педагогічної думки першої половини ХІХ століття.

Реформаційні процеси в галузі освіти, ініційовані імператором Олександром І, відбувалися згідно з основоположною тезою, сформульованою у «Попередніх правилах народної освіти» (1803): «моральна освіта громадян відповідно до обов'язків і користі кожного стану» [8, т. 1, ст. 167]. У правилах вказано перелік навчальних предметів для закладів загальної освіти, необхідних для добре вихованої людини. У переліку, змісті настанов для вчителів чітко прослідковувався православно-патріархальний підхід. Наприклад, до вчителів повітових училищ висувалося завдання: повчати дітей дотримуватися Закону Божого, виховувати добросовісність, почуття обов'язку перед государем, керівництвом і ближніми; давати просте уявлення про довкілля. Учителям рекомендувалося поєднувати функції святенництва і викладання [там само]. На думку М. Карамзіна, духовно-моральне виховання народу є традиційним обов'язком духовенства [4]. Однак, щоб ці настанови були дійовими, духовенство було шанованим і відносно рівним у правах із громадською владою, релігійний компонент загальної освіти – повним і послідовним. Виховну місію у суспільстві переважно реалізовували педагоги, вихователі, домашні наставники.

Ціннісні орієнтири духовно-морального виховання учнів закладів загальної освіти першої половини ХІХ століття визначалися через повчальні тексти. Прикладом книги з виховним потенціалом можемо навести «Про обов'язки людини і громадянина». Статутом навчальних закладів, підвідомчих університетам (5 листопада 1804 р.), визначено, що вчитель повітових

училищ під час викладання Закону Божого і Священної історії мав керуватися цією книгою [8, т. 1, ст. 169].

Цей настільний кодекс визначав три обов'язкові завдання духовно-морального виховання підданих, серед них: «Перший обов'язок сина Батьківщини – є не говорити і не робити нічого непорядного в міркуваннях про уряд, а тому будь-які ганебні вчинки, як-то: нарікання, образливі слова проти державного устрою і управління – є по суті злочином проти Батьківщини і передбачають суворе покарання...» [там само].

Цікавими, на наш погляд, видаються міркування І. Пніна, викладені у творі «Досвід просвіти Росії» (1805). У цьому творі автор дослідив різницю цілей виховання в різних типах шкіл, наголосивши на тому, що виховна мета була і залишається основою ідеологічної єдності суспільства і формулювалася переважно так: «приносити користь Вітчизні». Для селян виховний аспект освіти доповнювався знаннями агрономії, для міщан і дітей ремісників, купців – формуванням комерційної вправності і чесності [6].

Дворянське товариство мало поповнюватися молодими людьми, які здатні були б вільно і щиро говорити правду, бути жвавими, прагнути діяльного вдосконалення. Варто наголосити, що серед елементів духовно-морального виховання дітей І. Пнін виокремлював позбавлення дитини смутку і формування в неї оптимістичного настрою. У творі чітко вказувалося, що духовно-моральне виховання має зміцнювати основи державності, викликати у вихованців глибоке почуття патріотизму, утверджувати істини, які є благом для Вітчизни [6]. Слід зазначити, що ці переконання І. Пніна залишаються актуальними і в наш час. Засилля нігілістичного критиканства, поширення серед учнівської молоді песимістичних настроїв актуалізує поради і пропозиції І. Пніна в сучасних умовах.

У ході дослідження історії розвитку духовно-морального виховання дітей проаналізовано практичні керівництва для батьків «Про виховання юнацтва», «Таблиця для дітей, призначена для пізнання головних добродійностей, їх неправильного вживання, попередження пороків і потрібних правил для збереження добродійностей» просвітника І. Богдановича. Мету духовно-морального виховання він бачив як: вироблення сили розуму. І. Богданович розглядав проблему одухотворення моральних чеснот через діалектичні тріади: блага віра – легка віра – зневіра; любов – любов нерозсудлива – нечуттєвість; добродійність – сердечні вчинки – лінощі; твердість добрих правил – упертість – легковажність [1].

Серед правил духовно-морального виховання, запропонованих І. Богдановичем, актуальними в наш час вважаємо такі: той, хто не вихований сам, інших виховувати не може; в учиненні добрих справ слід бути лагідним і завбачливим [2]. Порівняно з попередньо проаналізованим твором, І. Богданович зосередив увагу духовно-моральному компоненті правил побуту родинного життя, товаришування і поведінки громадян. Однак, зауважимо, що його твори так само, як і І. Пніна, насичені порадами і прикладами для виховної практики на основі європейських гуманістичних цінностей.

Як відомо з історії педагогічної думки, у 1811 р. було проведено реформу міністерських відомств. Того року було детально виписано обов'язки вчителів, правила моральної поведінки їх по відношенню один до одного і до учнів. Вчителі зобов'язувалися «вчити не поверхово, а довірливо, викликаючи повагу керівництва, навчати в однаковій мірі науково і морально» [8, т. 1, ст. 312]. Статутом було запроваджено «Головний предмет юнацьких настанов» [там само]. Його зміст спрямовувався на виховання в дітей працьовитості, збудження бажання вивчати науки, розуміти цінність наукового знання. Особлива увага зверталася на доцільність «дати розуму і серцю відповідний напрям», тобто: тверді основи чесності і доброго характеру, виправити і подолати негативні нахили [там само, ст. 415]. З'ясовано, що правила моральної поведінки поділялися на три групи: правила по відношенню до себе; ставлення до всіх членів і чинів; до «зовнішньої публіки» [там само].

Після Вітчизняної війни 1812 р. духовні цінності православ'я, моральні концепти народної педагогіки набули нового актуального звучання. У 1813 р. Міністерство народної освіти Циркуляром розділило функції навчання і виховання, уведено посаду кімнатного наглядача при пансіоні [там само, ст. 988]. Наглядач мав бути присутнім на уроках, допомагати дорученому учневі виконувати домашні завдання, організовував дозвілля, пізнавальні прогулянки, слідкував за моральністю поведінки. Цю посаду могли обіймати тільки високо моральні освічені люди.

У ході наукового пошуку встановлено, що у першій половині XIX століття для реалізації виховних цілей було посилено цензуру усєї інформаційної сфери, зокрема друкованої продукції, з такою вимогою: книги не можуть суперечити законам Божим і громадянським [там само]. 1814 р. в усіх навчальних закладах було уведено обов'язкове читання Святого Письма [там само, ст. 996]. Розрізняли читання швидке, повільне, з поясненнями. Останнє набуло ознак герменевтики або пояснювального богослов'я. Крім того учні зобов'язувалися читати Біблію самостійно. Християнське благочестя проголошувалося історичною основою просвіти народу [там само].

1 січня 1816 р. імператор Олександр I видав Маніфест високої вдячності народу за проявлення впродовж війни подвигів. У цьому документі засуджувалися «зло чесні лжемудрі виховні впливи», пропонувалося відмовитися від іноземних зразків і ідеалів виховання, цінностей [9, т. 1, ст. 1014]. 4 жовтня 1817 р. було утворено Міністерство духовних справ і народної освіти, «щоб християнська доброчесність завжди була основою істинної освіти» [7, с. 414]. Серед позитивних зрушень в розробці проблем духовно-морального виховання, уважаємо за потрібне виділити такі: уведення в навчальні плани батьківщинознавства у 1–3 класах в якості підготовчого курсу до вивчення історії; обов'язкове вивчення законодавства, спрямування змісту навчальних програм на громадянське і моральне виховання учнів з чітко визначеними громадянськими ціннісними орієнтирами – доброчинності, суспільно корисної праці, честі, чесності, сумління у виконанні громадянських обов'язків (залежно від соціального стану).

У 1819 р. Міністерство духовних справ і народної освіти видало циркуляр про викладання релігійних дисциплін у навчальних закладах різних типів: у повітових училищах – скороченого катехізису, Священної історії і читань зі Священного письма; міністерських училищах, гімназіях – загального катехізису, пояснень з Євангеліє, читання Священного письма, Євангелій, послань Апостольських, історичних книг Старого Заповіту, Пророків, які містили численні моральні настанови, описи прикладів прояву духовності у буденному житті, святості окремих осіб.

Особливими постановами 1819-1820 рр. Головним Управлінням училищ вводилося в гімназіях, повітових та інших училищах щоденне читання Нового Заповіту, незалежно від уроків Закону Божого [там само, с. 446]. В нагороду кращим учням видавали книги Святого письма. Міністерство у 1820 р. видало правила-рекомендації про вилучення непотрібних настанов і повчань, залишивши тільки ті, що в основі спираються на чисту віру, вірність і обов'язок государеві і державі, на спокій, користь і приємність спільного життя [8, т. 1]. З 1820 р. уведено в дію умову цензури з написання книг: «зосередження уваги на єдності моральної і ученої цензури» [там само].

Для розробки Статутів навчальних закладів при Міністерстві народної освіти було створено спеціальний Комітет. Він керувався такими вимогами-принципами: національна єдність (виховання має бути російське, тобто слід було враховувати національні традиції верховенства батьківського виховного впливу, піднесення значення старозавітницьких традицій родинного виховання, вивчення російської мови, історії і законодавства); твердість православної віри (засвоєння основ православ'я, також ставало обов'язковим для іновірців) [3]. У розпорядних документах Міністерства народної освіти указувалося, що навчання не

тотожне вихованню, і навіть може бути згубним без духовно-моральної основи [8, т. 1]. Місія державних навчальних заходів, як указав міністр народної освіти О. Шишков у виступі 11 вересня 1824 р. «Про істинну освіту народу» у Головному управлінні училищ, утвердити ідею про те, що «науки не утворюють без моральності народного блага. Вони корисні для доброї людини настільки, наскільки небезпечні для злої людини» [11]. Самого О. Шишкова називали «мужем отечестволюбивым». Вірність православ'ю, гречність, відданість Вітчизні, любов до рідної мови і вітчизняної культури – ці поняття мали зміцнити навчальний процес у загальних школах. Ставши міністром, О. Шишков вважав недопустимим в процесі навчання випускати з уваги «найголовніші в освіті основи» – повчання в християнській вірі і добрій моральності. Незважаючи на жорстку цензуру, перебільшення значимості російської народності у вихованні, ідея духовно-морального виховання поступово розвивалася у контексті педагогічного консерватизму.

Як відомо, 26 серпня 1826 р. було короновано імператора Миколу I (1825–1855 роки правління). Він бачив два шляхи подолання моральної кризи, яка супроводжувала у той час усі суспільні культурні і політичні явища: перший – зміцнення позицій церкви, посилення контролю з боку Святійшого Синоду за порядком у храмах, повітах, школах, поліпшення освіти і загальної культури священників; другий – удосконалення загальної освіти, яка мала у змісті поєднати державну ідеологію і канони християнської моралі, посилення цензури друкованих навчальних і наукових видань.

За ініціативи імператора було уведено параметри цензури навчальних видань: відповідність напрямам виховання юнацтва; виховання доброї моральності в суспільстві і збереження внутрішньої безпеки; узгодження громадської думки з чинними політичними обставинами і позицією уряду.

Мета духовно-морального виховання у вказаний історичний період формулювалася з трьох позицій: утримання людини у страху Божому, виховання вірності государю і державі, вироблення громадянської свідомості, заснованої на законослухняності [8, т. 1, відділ 1]. Дослідження підтвердило, що питання духовно-морального виховання на засадах педагогічного традиціоналізму стали пріоритетними для уряду. Про це свідчить і Рескрипт від 19 серпня 1827 р., в якому висунуто вимогу до змісту і методики навчання в загальноосвітніх закладах: відповідність законам божим і громадської моральності, сприяння визначенню призначення (майбутньої професії) учнів, отриманню ними знань для покращення, а не виходу із наявного соціального стану. Згідно з цим документом, навчання, виховання необхідно було узгоджувати із соціальним станом, майбутньою професійною діяльністю [там само].

Ці положення було закріплено у новому Статуті гімназій і училищ повітових і парафіяльних, затвердженому 1828 р. У ньому представлено нову мету виховання: «Досягнення в дітях моральності в думках і поведінці» на підставі усвідомлення «похвальних спонук», зокрема: співчуття до нещасних, любов до справедливості, ревне ставлення до учіння і «праці свого звання» усієї суспільно корисної діяльності [там само, т. 1, відділ 2]. Уперше в Статуті було вжито тезу про те, що учитель для реалізації виховної мети повинен звертати увагу на тих учнів, які вважаються ненадійними (§ 32, гл. 2). § 33 містив вказівку про те, що обов'язком учителя є обізнаність про діяльність і вчинки дітей поза межами навчального закладу.

Зміст «пристойного виховання» Статутом не конкретизувався. Однак зміст навчання передбачав вивчення російської словесності, логіки, латини, грецької мови, географії, історії, математики і декількох сучасних іноземних мов, переважно – французької і німецької. З позицій організації педагогічного процесу в гімназіях, правил внутрішнього розпорядку можемо припустити, що пристойне виховання розглядалося здебільшого як підготовка до сумлінного виконання людиною громадянських і службових обов'язків. Відповідно до § 272

Статуту вводилися посади наглядачів, які мали здійснювати ретельний і постійний нагляд за вихованцями, бути поряд з ними увесь час, записувати в окремому журналі, які проступки частіше чинили діти. Цікаво, що серед проступків визначалися й такі, як бездіяльне проведення часу, лінощі, смуток і песимістичні розмови.

За Статутом 1828 р. умовою створення повітового училища стала письмова згода священика, що виражав готовність проводити уроки релігії в новостворюваній школі. Встановлено обов'язковість вивчення цього предмета. Навчання релігії почало займати першу позицію в переліку предметів навчального курсу. У штаті училищ з'явилася посада законовчителя, а правом займати її наділялися лише церковні особи. Уперше в законодавчому акті навчання релігії розглядалося як основа і умова досягнення мети духовно-морального виховання. Закономчитель був зрівняний в правах, пов'язаних зі здійсненням навчального процесу, з іншими учителями училища повіту.

За Статутом 1828 р. з навчальних планів було вилучено природничі науки. Давні мови розглядалися засобом звеличення і ушляхетнення душевних сил дитини. Запроваджені посади наглядачів мали контролювати моральну поведінку учнів і учителів. При гімназіях відкривали пансіони, що, за висловом О. Мусіна-Пушкіна, пояснювалося прагненням зміцнити урядову ідеологію в змісті духовно-морального виховання [5].

Як відомо, загалом перша половина XIX століття – суперечлива доба в історії культури України. Саме у цей історичний період здійснювалася послідовна політика позбавлення України національних досягнень та культурних здобутків попередніх століть. Цей період позначився реформаційними процесами в галузі освіти, реакцією, зумовленою соціальними і політичними умовами.

Вивчивши документи, затверджені 1835 р. Положення про навчальні округи, Загальний статут імператорських російських університетів, констатовано, що відтоді усі середні навчальні заклади підпорядковувалися нагляду і контролю попечителя, якого призначав міністр народної освіти.

Дослідженням встановлено, що охоронна виховна доктрина зберігала помітні ознаки упродовж XIX століття в теорії духовно-морального виховання учнів загальноосвітніх закладів. Головною тенденцією першої половини XIX століття можемо визначити спрямування духовно-морального виховання учнів на застереження від вад дорослого життя, створення нового шляхетного покоління, яке відзначалося прагненням добродійної діяльності, свідомим ставленням до виконання професійних і громадських обов'язків у межах свого соціального стану, позитивним оптимістичним сприйняттям довкілля.

Зазначимо, що охоронна політика у галузі духовно-морального виховання виключала суперечності у визначенні головних ціннісних орієнтирів. Фактично в організаційному відношенні було передбачено заходи управлінського характеру: централізація управління школами, що передбачало визначення вимог до вчителів як носіїв духовно-моральних цінностей; катехізація змісту загальної освіти і поширення класицизму в гімназичній освіті; введення правил дисциплінарної частини навчального процесу; державний контроль за приватними школами і домашнім наставництвом. Остаточо ці тенденції закріпилися у Рескрипті від 9 травня 1837 р. У цьому документі визначено, що виховний процес у школах має відбуватися «на основах російського життя: православ'я, самодержавства, народності» [8, т. 1, відділ 2].

Отже, у ході дослідження встановлено, що детермінантами ідеологічного характеру становлення і розвитку духовно-морального виховання у першій половині XIX століття виступали гуманістичні цінності родинного і громадського виховання; становлення етики як науки; філософсько-педагогічні вчення про гармонізацію потреб особистості і суспільства; визнання пріоритету єдності релігійних, громадянських, раціонально-практичних компонентів духовно-морального виховання. Детермінанти матеріального рівня у вказаний

історичний період формувалися через практику повчальних текстів, моральних бесід, обов'язкового вивчення навчальних курсів релігійного спрямування, уроки доброчинності, а також – на прикладі розробки настанов, повчань і правил.

Установлено, що в 1830-і рр. відчувався явний недолік в діяльному наповненні досліджуваної категорії. Ідеї безкорисливого служіння, державності, народності і православ'я виявилися не функціональними для нової стадії розвитку економічного життя. Результатом освітніх реформ загальноосвітніх шкіл на середину XIX століття стали виразні ознаки станового характеру духовно-морального виховання учнів у загальноосвітніх закладах (Статут 1828 р.). Серед засобів здійснення такого виховання були: залучення учнів загальноосвітніх закладів до живого почуття Божого Одкровення через обов'язкове вивчення священної історії, Закону Божого, збудження історичного почуття в процесі вивчення батьківщинознавства, уведення посад наглядачів у пансіонах, цензурної перевірки книг для читання, поширення збірок повчальних текстів для душерятівного читання.

Ця стаття не висвітлює усі аспекти указаної проблеми. Подальшого наукового аналізу і педагогічної ретроспекції потребують питання форм, методів суспільного виховання молоді, організації взаємодії навчальних закладів, громадських організації і церковних установ для утвердження і реалізації ціннісних орієнтирів духовно-морального виховання молоді.

Список використаних джерел

1. Богданович И. Ф. О воспитании юношества / Богданович И. Ф. – М. : Б. и., 1807. – С. 4.
2. Богданович И. Ф. Сочинения / И. Ф. Богданович. – СПб. : Б. и., 1848. – Т. 1. – 579 с.
3. Глубоковский Н. Н. По вопросам духовной школы (средние и высшие) и об учебном комитете при Святейшем Синоде / Глубоковский Н. Н. – СПб. : Б. и., 1907. – 148 с.
4. Карамзин Н. М. Избранное / Карамзин Н. М. – Л. : Детская литература, 1985. – 334 с.
5. Мусин-Пушкин А. Среднеобразовательная школа в России и ее значение / Мусин-Пушкин А. – Петроград : Тип. Главные Управления Уделов, Моховая, 40. – 1915. – 97 с.
6. Пнин И. П. Гражданин / Пнин И. П. / В кн. : Антология мировой философии : В 4-х т. : Т. 4. – М. : Наука, 1972. – С. 78–112.
7. Рождественский С. В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения : 1802–1902 гг. / Рождественский С. В. – СПб. : Гос. тип., 1902. – 785 с.
8. Сборникъ постановлений по Министерству Народнаго Просвѣщенія в XIX ст.– С-Пб. : Тип. Императорской Академіи наукъ, 1864–1897. – Т. 1. – 1864. – 1806 ст.
9. Свод законов Российской империи, повелением Государя Императора Николая Павловича : Уставы благочиния, Ч. 1 и 2. – Санкт-Петербург, 1832. – 463 с.
10. Семенов Д. Уроки географии. Приготовительный курс. Год первый / Семенов Д. – СПб. : Б. и., 1861. – 119 с.
11. Шишков А. С. Рассуждение о любви к Отечеству / Шишков А. С. – СПб., 1824. – 25 с.

In the article there were specified the value guidelines of spiritual and moral education of children in the history of national educational pedagogical thought of the first half of the 19th century. The determinants of the development of spiritual and moral education of ideological nature were identified. They were the humanistic values of family and social education, the establishment of ethics as a science, the priority recognition of the unity of religious, civil, and rational components of spiritual and moral education. Determinants of the material level were formed through the practice of instructive texts, moral conversations, obligatory study of the courses with religious content, the lessons of virtue, as well as by the example of homilies and rules development.

Key words: education, school, child, teacher, education, spirituality, culture, morality.

УДК 37(470+571)(092)

Гончар І. Г.

ПРАВА ДІТЕЙ ТА ОСНОВНІ МЕХАНІЗМИ ЇХ РЕАЛІЗАЦІЇ В ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ К. ВЕНТЦЕЛЯ

У статті здійснено цілісний аналіз творчої спадщини К. Вентцеля в сфері захисту прав дітей. Виокремлено та проаналізовано основні права неповнолітніх, які відстоював у своїх роботах вчений. З'ясовано, що найбільшого значення педагог приділяв правам, що урівнюють можливості дітей та дорослих; правам, які гарантують свободу та право вибору; правам, що забезпечують повноцінне існування та розвиток особистості. Доведено, що Декларація прав дитини, розроблена К. Вентцелем, має ряд спільних рис із аналогічними загальноновизнаними документами наступних років. Визначено, що головними механізмами реалізації прав дітей вчений бачив: сім'ю, суспільство, державу, молоде покоління.

Ключові слова: К. Вентцель, права, діти, захист, Декларація прав дитини, сім'я, суспільство, рівність, гарантії.

Захист дитини та її права входить до глобальних проблем сучасного цивілізаційного розвитку і на рівні з питаннями економіки, інформатизації, екології та безпеки належить до пріоритетних напрямів соціальної політики в Україні. Зважаючи на те, що вітчизняна ювенально-правова система перебуває на стадії становлення, закономірно, що в такій ситуації актуальним постає пошук нових рішень вдосконалення механізмів, що регулюють суспільну життєдіяльність особистості. У зв'язку з цим особливого значення набувають історико-педагогічні дослідження з проблем організації суспільної підтримки дітей та, зокрема, звернення до творчої спадщини відомого російського педагога, філософа, громадського діяча – Костянтина Миколайовича Вентцеля. Саме К. Вентцель став одним із перших педагогів у світі, хто визнав дитину повноцінним членом суспільства, хто заговорив про захист прав неповнолітніх на законодавчому рівні та у 1917 році представив власну Декларацію прав дитини.

Історіографічний огляд показав, що проблема захисту прав дітей, формування ювенальної правової системи ставала предметом досліджень таких вітчизняних вчених: Л. Кальченко, А. Мохаммад, О. Потопахіна, Л. Савченко, Т. Янченко та ін. До аналізу педагогічних поглядів К. Вентцеля у своїх роботах зверталися дослідники: М. Богуславський, Ю. Дружніков, Д. Пащенко, А. Растрігіна, М. Стеклов та ін. Крім того, філософсько-антропологічні погляди К. Вентцеля розглянуті у дисертаційному дослідженні І. Гелашвілі, ідеї космічної педагогіки – у роботі І. Пушкіної, гуманістичні засади виховання – у дослідженнях Г. Репіної, О. Кудрицької, Н. Самойліченко та ін. Однак, разом з тим доробок вченого у сфері захисту прав дітей досі не отримав належного вивчення і на сьогодні залишається не дослідженим аспектом творчої спадщини вченого.

Мета статті – виокремити й охарактеризувати права дітей та основні механізми їх реалізації у творчій спадщині К. Вентцеля.

Проблема позиціонування дитини в системі суспільно-правових координат здавна порушувалася філософами, педагогами, релігійними лідерами, політиками, суспільними діячами. Однак, найбільш формалізованою та змістовною розробка цього питання на початку ХХ століття проявилася у педагогічних поглядах К. Вентцеля. У теоретичних роботах вченого загострено увагу на самому понятті дитинства, яке розглядається ним як найважливіший, в психологічному та соціальному плані, період життя людини. Ще у 1906 році, в своїй

книзі „Цепи невидимого рабства”, автор відвів ключову роль у суспільстві дитині: „Молоде покоління – це „майбутнє людства”, і чим більше для нас буде цінною його свобода, чим більше ми будемо оберігати його від ланцюгів явного та прихованого рабства, тим ближче буде людство до виконання свого справжнього призначення” [3, с. 3].

Переповнений безмежною любов’ю до дитини, педагог в іншій своїй праці „Освобождение ребенка” (1908) вперше обґрунтував право вихованця на свободу вибору: „Кожна дитина, народжена на світ, має право на виховання, але вона має також право і на те, щоб її не виховували й особливо не виховували б надмірно” [3, с. 3]. К. Вентцель був переконаний, що виховання у тому вигляді, в якому воно часто і переважно здійснюється, у більшості випадків є насильством над особистістю дитини та насильством над тією майбутньою людиною, яка могла б згодом вирости з дитини, якби її розвиток відбувався вільно, без всіляких перешкод. Відстоюючи право дитини самостійно обирати шлях свого розвитку, вчений намагався розвинути у ній свободу волі. Він був переконаний, що саме свобода волі в подальшому дасть можливість людині приймати вірні, моральні рішення, робити правильний життєвий вибір. Саме це, право свободи вибору, лежить в основі педагогічних ідей К. Вентцеля, саме з нього простежується початок діяльності педагога у сфері захисту прав дітей.

Як представник педагогіки свободи, К. Вентцель чітко усвідомлював, що без захисту прав дітей, без надання їй свободи, без звільнення її з-під влади дорослих неможливо буде реалізувати ідеї вільного виховання та побудувати нову школу, на засадах педоцентризму. У протигагу тогочасним уявленням, надаючи дитині безмежну свободу та урівнюючи її права з дорослими, педагог закликав: „Час зрозуміти, що дитина не річ, не лялька, не іграшка, не власність своїх батьків та вихователів” [3, с. 4].

Права дитини, вважав К. Вентцель, порушуються, в першу чергу, всією системою виховання, навіть при найкращих її намірах. Саме тому вчений у своїх роботах вперше заговорив про створення Великої Хартії Свободи – документа в сфері захисту неповнолітніх, захищеного усіма необхідними гарантіями для неухильного виконання у процесі виховання та навчання.

К. Вентцель розумів, що реалізовувати права дитини потрібно починати з найближчого оточення, двох соціальних інститутів, які, в першу чергу, поневолюють особистість під тиском своїх переконань, уподобань та упереджень – сім’я і школа. Педагога обурювало те положення речей, яке склалося у батьків та вчителів по відношенню до дитини. Особливо жорстко К. Вентцель критикував школу, нарікаючи на те, що вона немає нічого спільного із життям дитини. Вчений був переконаний, що доки існує стара система навчання, доки діти знаходяться під неухильним тиском авторитета вчителя та не мають права голосу, доки їх бажання та можливості не враховуються, доти неможливо звільнити дитину та побудувати „нове виховання”. Змінити цю ситуацію К. Вентцель прагнув за допомогою ще однієї вольності дитини, яку він виразно відстоював – право рівності: „Учень і вихованець повинен користуватись рівними правами з учителем та вихователем; свобода його повинна бути не менше, але дорівнювати свободі останнього” [3, с. 9]. Обґрунтовуючи свою думку, педагог називає вчителя та учня „рівноправними партнерами”, які мають одну мету і до неї повинні йти разом.

У сфері захисту прав дітей К. Вентцелем передбачалася й реорганізація сім’ї. Відзначаючи її цінність та залишаючись прихильником сімейного виховання, педагог великого значення надавав принципу рівності та свободи усіх членів родини. У доповіді, яку він зачитав на I Всеросійському з’їзді по сімейному вихованні в Петербурзі (1913), автор жорстко критикує те становище прав дітей, яке склалося у сучасних сім’ях, називаючи дитину „рабом”, а батьків – „рабовласниками”. Для К. Вентцеля ідеалом справжньої, щасливої родини була та, у якій всі мають однакові права. Відстоюючи право рівності, педагог намагався гарантувати

дитині ту саму свободу, якою користуються й дорослі члени родини: „У правильно складеній сімейній конституції свобода кожного, а в тому числі і дитини, обмежується тільки рівною свободою кожного з інших членів сім'ї” [3, с. 8-9]. К. Вентцель не прагнув наділити дитину якимись особливими, специфічними можливостями та перевагами, якими не користуються дорослі, навпаки, він хотів прирівняти їх до тих, якими володіють й інші члени родини.

Відстоюючи права дітей, борючись за їх свободу та незалежність, захищаючи від насилля та експлуатації, педагог надавав особливого значення у цьому процесі самим дітям та молодому поколінню в цілому. У своїй статті „Задача молодого покоління” (1917) К. Вентцель наголосив на тому, що доки саме молоде покоління не усвідомить свого становища і „...не виступить у колі життя, як самостійний клас, і не стане на захист своїх інтересів, до того часу становище речей не зміниться” [2, с. 5]. Вирішення цієї проблеми К. Вентцель бачив можливим через створення політичної партії молодого покоління, яка захищала б права дітей та молоді, піклувалася про їх добробут та особистісний розвиток.

Намагаючись захистити права дітей, К. Вентцель критикує не лише політичне становище у державі, а взагалі час, у якому він живе, називаючи його періодом культу дорослого, „...який постає господарем свого життя, що накладає на усе свої штампи і диктує усьому свою власну волю” [2, с. 8]. Вчений, ніби пророк свого часу, висловлює впевнену думку, що майбутнє людства – за дитиною, яка є носієм та джерелом нового життя, надією на безмежне оновлення усіх сторін людського існування. Педагог закликав змінити культ дорослого на культ дитини, дати їй можливість стати повноцінним членом суспільства.

Отже, головним завданням суспільства у процесі становлення прав та свобод дитини К. Вентцель вважав звільнення від того гніту, примусу і насилля, очевидного та прихованого, якого зазнає молоде покоління протягом усього періоду свого виховання та навчання.

Квінтесенцією педагогічних поглядів К. Вентцеля у сфері протекції прав дітей стала його Декларація прав дитини, яку педагог написав у вересні 1917 року, а через рік вона вийшла друком, спочатку у вигляді статті, згодом окремою брошурою у 114 випуску „Библиотеки свободного воспитания” під редакцією І. Горбунова-Посадова, випередивши аналогічну Декларацію Асамблеї Ліги Націй (1924) та Декларацію прав дитини, прийняту ООН (1959). Порівнюючи ці три документи, створені різними авторами, організаціями та у різний історичний проміжок часу, простежується не лише ідентичність назв, а й їх суть, яку вперше окреслив К. Вентцель – беззаперечний педоцентризм, охорона дитинства, піклування про повноцінний та гармонійний, фізичний, духовний, моральний, інтелектуальний розвиток дитини. Однак, в силу свого історичного часу, який диктував актуальність проблем, що потребують вирішення, усі ці документи мають певні відмінності.

Так, наприклад, Декларація прав дитини 1924 року була прийнята після Першої світової війни, яка залишила по собі велику кількість безпритульних дітей. Ця соціальна проблема відобразилася на змісті документу, в основу якого ліг, в першу чергу, захист у сфері соціального забезпечення дітей. Основний зміст документа відображають п'ять принципів, у яких зроблено заяву про те, що людство має надати дитині краще з того, що воно може дати. Ще однією особливістю цього документа є те, що перед державою не стояло жодних зобов'язань, усі обов'язки покладалися на „чоловіків і жінок усіх націй” [1, с. 27].

Декларація прав дитини, прийнята ООН у 1959 році, відрізняється від своєї попередниці ширшим спектром громадянських, економічних, соціальних та культурних прав. Згідно з цим документом, дитина має право на ім'я, громадянство, освіту, відпочинок, медицину та ін. Особливої уваги набувають права дітей з обмеженими можливостями і дітей, що залишилися без батьківського піклування. Декларація прав дитини (1959) є дійсно важливим юридичним документом міжнародного рівня, проте не варто забувати про першоджерело, яким виступає аналогічний документ, розроблений К. Вентцелем.

Із притаманним педагогу максималізмом він у своїй Декларації прав дитини 1917 року заявив, що „...в її прийнятті зацікавлене усе людство, тому що лише всезагальне найглибше та найширше впровадження в життя Декларації прав дитини дасть можливість людству в його повному складі досягнути відродження на землі того, що на мові релігії називається „царством Божим” [5, с. 14].

Декларація прав дитини К. Вентцеля містить 18 пунктів, які умовно можна об'єднати у чотири розділи: перший – природні права дитини (з 1 по 3); другий – свободи та право вибору (з 4 по 9); третій – захист від примусу та насилля (з 10 по 15); четвертий – взаємодія із суспільством (з 16 по 18).

Звичайно, Декларація прав дитини К. Вентцеля, як і більшість його робіт, має радикальний характер, що, можливо, у великій мірі й стало перепоною свого часу для її прийняття та реалізації. Це розумів і сам педагог, але продовжував невпинно при будь-якій нагоді закликати проголосити Декларацію прав дитини. Усвідомлював К. Вентцель й те, що її втілення викличе великий опір зі сторони старшого покоління, апелюючи до того, що дорослі не можуть відмовитися від влади, яку вони мають над молодим поколінням. „Потрібно невпинно працювати над тим, щоб пробудити у дорослого покоління усвідомлення незаконності і несправедливості тієї влади, якою воно користується над молодим поколінням”, – писав К. Вентцель [4, с. 19].

Незважаючи на неготовність суспільства визнати права дитини рівними своїм, К. Вентцель продовжив свою активну діяльність у цьому напрямку. В 1923 році виходить третє видання книги „Освобождение ребенка” (через 16 років після першого і 14 – після другого). Всупереч тривалому часу, що минув, зміни політичної та соціальної ситуації в країні, погляди педагога залишилися незмінними. Вчений так само палко закликав суспільство звільнити молоде покоління з-під своєї влади. К. Вентцель вважав, що повноцінний розвиток людства неможливий там, де діти не мають прав. Він припускав, що доки дорослі користуються своєю владою над дітьми, до того часу не відбудеться прогрес людства, доти дорослі будуть перебувати під тиском авторитетів: „Тільки тоді, коли людство звільнить дитину, тільки тоді, коли доросле покоління відмовиться від своєї влади над молоддю, тільки тоді і саме доросле покоління здобуде справжню, а не уявну свободу, і усе людство, усі його члени стануть по-справжньому вільними” [4, с. 19].

Як борець за вільне виховання, К. Вентцель розумів, що захист прав дітей має не лише юридичне підґрунтя для реалізації, а й педагогічне. Він був переконаний, що, забезпечивши дитині у суспільстві права рівності, витіснивши зі школи авторитарний стиль навчання, жорсткий контроль та дискримінацію дитини дорослими, реорганізувавши сімейне виховання у напрямку рівності та свободи, дитина набуде того найкращого, повноцінного розвитку своєї індивідуальної особистості. „Звільнимо дитинство і, можливо, швидше проголосимо святе право дитини на життя, щастя й вільний розвиток усіх закладених у ній сил, здібностей і талантів, і приймемо усі заходи для того, щоб це право отримало свою реальну реалізацію!” – закликав К. Вентцель [4, с. 19].

Таким чином, можна зробити висновок, що у педагогічній спадщині К. Вентцеля особливе місце посідає проблема захисту прав дітей. Аналіз поглядів педагога щодо означеного питання свідчить про глибоке розуміння ним значення охорони дитинства в процесі формування та розвитку молодого покоління. У боротьбі за свободу та права дитини К. Вентцель в своїх педагогічних працях висловив низку думок і положень, які можна об'єднати у три розділи:

1. Права, що урівнюють можливості дітей та дорослих: право дитини брати участь у творенні законодавчих актів, які регулюють її життя; право рівності з дорослими; право створювати організації, союзи, гуртки.

2. Права, які гарантують свободу та право вибору: право належати самому собі; право йти від батьків та вихователів; право вибору навчального закладу; право на свободу віросповідання та релігійних переконань; право на збереження своєї самобутності; право свободи думки; право ухилитися від того навчання та виховання, яке йде врозріз з індивідуальністю дитини.
3. Права, що забезпечують повноцінне існування та розвиток особистості: право мати належні соціальні умови; право на освіту; право на життя; право на розвиток здібностей та потенціалу; право захисту від покарань; право на матеріальне забезпечення.

У педагогічній спадщині К. Вентцеля, крім прав дитини, які висвітлює педагог, можна виокремити чотири головних механізми їх реалізації:

1. Сім'я, яка повинна забезпечити дитині свободу почуттів, думки, дії, надати їй рівні права у стосунках між усіма членами родини.
2. Суспільство, на думку педагога, повинно виконувати функції контролю та моніторингу за реалізацією прав дітей.
3. Держава зобов'язана надати дитині усі необхідні соціальні умови та забезпечити виконання прав.
4. Молоде покоління. Йому педагог надавав особливу роль, оскільки вважав, що саме за їх ініціативи повинні відбуватися позитивні зміни у сфері захисту прав, саме діти, у першу чергу, можуть стати тією рушійною силою, яка здатна змінити ситуацію і покласти початок ювенальному праву.

Здійснений нами аналіз концептуальних положень К. Вентцеля, які представлені ним у сфері захисту прав дітей, дає змогу говорити про інноваційний характер запропонованих положень. Принципи, представлені педагогом ще на початку ХХ століття, не лише не втратили своєї актуальності в сучасному суспільстві, а навпаки, набули особливого звучання та значущості.

Однак, слід зауважити, що проведене дослідження не претендує на висвітлення усіх аспектів проблеми. Предметом подальших наукових розробок може стати аналіз Декларації прав дитини, розробленої К. Вентцелем, та проблема авторитету дорослих у навчально-виховному процесі.

Список використаних джерел

1. Ван Б'юрен Дж. Міжнародне право в галузі прав дитини / Дж Ван Б'юрен ; [пер. з англ. Г.Є. Краснокутського; ред. перекладу М.О. Баймуратов]. – О. : АО БАХВА, 2006. – 523 с.
2. Вентцель К.Н. Задача молодого покоління / К.Н. Вентцель // Свободное воспитание и свободная школа. – 1918. – №4–5. – С. 5-12
3. Вентцель К.Н. Освобождение ребенка / К.Н. Вентцель. – М., 1908. – 16 с.
4. Вентцель К.Н. Освобождение ребенка / К.Н. Вентцель. – М., 1923. – 20 с.
5. Вентцель К.Н. Отдельные школы от государства и декларация прав ребенка / К.Н. Вентцель. – М., 1918. – 15 с.
6. Вентцель К.Н. Цепи невидимого рабства / К.Н. Вентцель. – М., 1906. – 11 с

The article presents a holistic analysis of the literary heritage, K. Ventsel in the fields of children's rights. Singled out and analyzed the fundamental rights of minors who stood in their academic work. It was found that the most important teacher is paid to the rights that equalises opportunities for children and adults; rights that guarantee freedom and right to choose, the right to provide a complete existence and personality development. It is shown that the Declaration child rights, developed by, K. Ventsel has several features in common with generally similar documents coming years. Determined that the main mechanisms of realization of children's rights scholar saw: family, society, state, younger generation.

Key words: K. Ventsel, law, children protection, the Declaration of child rights, family, community, equality guarantee.

УДК 378.183:174.4

Гуліна М. С.

ФОРМУВАННЯ ДІЛОВОГО ЕТИКЕТУ У МАГІСТРІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПОЗААУДИТОРНІЙ РОБОТІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті розглянуто педагогічну проблему формування ділового етикету магістрів технічних спеціальностей в умовах виховної діяльності технічного університету. Проаналізовані основні напрями підготовки магістрів технічних спеціальностей для набуття ними практичних знань та запропоновано найбільш продуктивні форми позааудиторної роботи для формування ділового етикету.

Ключові слова: магістри технічних спеціальностей, етикет, діловий етикет, позааудиторна робота, студентське самоврядування.

Вища технічна освіта завжди визначала й нині визначає довгостроковий економічний розвиток країни, виступає активним учасником створення та впровадження новітніх технологій, забезпечує науково-технічний рівень практично усіх галузей економіки та виробництва. Сучасний фахівець – це людина, що виконує свої професійні обов'язки в ринкових умовах, зважаючи на соціально-економічні та духовні зміни у суспільстві. Але для того, щоб магістри технічних спеціальностей були конкурентоспроможними на ринку праці, важливо, щоб вони володіли не лише ґрунтовними вузькоспеціальними знаннями і навичками та розуміли закономірності соціально-економічних процесів, а й могли правильно планувати та прогнозувати свою діяльність, вміли взаємодіяти із людьми.

Для того, щоб магістри технічних спеціальностей успішно виконували свої професійні функції, вони мають володіти не лише компетенціями щодо здійснення професійної діяльності, але й дотримуватись етикетних правил поведінки у різних ситуаціях. Адже від того, на якому рівні перебуває культура ділових людей, залежать результати їхньої професійної діяльності, взаєморозуміння з колегами, психологічний мікроклімат трудового колективу. Тому, одним із напрямів професійної підготовки магістрів технічних спеціальностей стає орієнтація не тільки на професійну, але й особистісну складову, що дозволить їм, відповідно до змін у сфері трудових відносин виявляти ініціативу, гнучкість, постійно самоудосконалюватися. При цьому особливого значення набуває загальнокультурна підготовка фахівця, формування ділового етикету особистості як основи її всебічного розвитку, становлення її громадянської позиції, здатності до відповідальних дій, співробітництва з іншими людьми, що, нарешті приведе до підвищення економічного рівня технічної галузі в Україні.

Вивчення етикету ділових відносин у вищих навчальних закладах повинно ґрунтуватися на підвищенні якості етичної свідомості про те, як стати професіоналом у сфері управління, засвоєння ними основних ціннісних орієнтацій та етичних стандартів у діловій сфері, оволодіння інструментарієм для аналізу і прийняття етичних рішень у конкретних ситуаціях професійного ділового життя.

Серед авторів, що досліджують проблеми етикету, слід звернути увагу на українських дослідників, насамперед, М.П. Лукашевича, В.А. Малахова, І.Б. Осечинську, В.Ф. Степаненка, Т.К. Чмут, Г.Л. Чайку; російських – В.І. Бакштановського, Л.Б. Волченко, Л.П. Воронкову, О.І. Даниленко, Л.Г. Грінберга, В.Є. Гольдіна, В.В. Селіванова, О.І. Титаренка, Т.В. Цив'ян, а також литовського фахівця у галузі етики К. Стошкусса, словацького – В. Брожека, американського – Р.П. Вольфа. Проте актуальність та професійна значущість даної теми вимагає більш детального її дослідження, враховуючи реалії сучасних економічних змін та вимог до особистості фахівця з вищою технічною освітою.

Аналіз педагогічної проблеми формування ділового етикету у магістрів технічних спеціальностей у позааудиторній роботі технічного університету взято за мету статті.

Розкриваючи проблему формування ділового етикету особистості фахівця, слід звернутися до дефініції «етикет», що дозволить коректно побудувати навчально-виховний процес у магістратурі. Слово «етикет» запозичене із французької мови і означає ярлик, етикетка, напис. Етикет – це сукупність правил спілкування, взаємодії та поведінки людей. [5, с. 13].

Сучасний етикет регламентує поведінку людей у побуті, на службі, в громадських місцях і на вулиці, в гостях і на різного роду офіційних заходах – прийомах, церемоніях, переговорах. *Діловий етикет* – це встановлений порядок поведінки у сфері ділових контактів. Це норми, які регулюють стиль роботи при вирішенні ділових проблем, взаємовідносин на службі, з керівництвом, у відносинах між колегами. [4, с. 68].

Діловий етикет визначає правила спілкування, взаємодії та поведінки людей в процесі спільної професійної діяльності, а також форми обходження із навколишніми людьми, види звертань і вітань, манеру і прийняту форму ділового одягу (імідж фахівця).

Давньогрецький філософ Ксенофонт сказав: «Ніхто не може нічому навчитися у людини, яка не подобається». Тому сучасний діловий етикет – це глибоке знання пристойності, уміння тримати себе у колективі так, щоб заслужити загальну повагу і не образити при цьому своєю поведінкою іншого. Саме культура поведінки співробітника компанії і його вміння спілкуватися з клієнтами відображають обличчя та професійну етику колективу підприємства в цілому. Тому основну функцію або сенс етикету ділової людини можна визначити як формування таких правил поведінки у суспільстві, які сприяють взаєморозумінню людей у процесі професійного спілкування.

Дотримання правил ділового етикету – один із необхідних елементів професіоналізму фахівця. Тому для його розвитку магістрам технічних спеціальностей необхідно обов'язково володіти знаннями з професійної етики. Для цього їм необхідно ознайомитися із загальними принципами ділового етикету: принцип передбачуваності поведінки у різних ділових ситуаціях (ділова людина не лише знає правила ділового етикету, але й дотримується їх: є пунктуальною, обов'язковою, знає, як і кого привітати, уміє провести ділову бесіду тощо); принцип доцільності: певні правила діють у певний час, у певному місці, з певними людьми («вагова категорія одягу» повинна відповідати «ваговій категорії» випадку, ділової зустрічі, ціна, якість і стиль одягу повинні максимально відповідати зустрічі, оточенню, контексту і меті заходу) [4, с. 211].

Дотримання ділового етикету передбачає не тільки високий рівень загальної культури людини, але і особливу модель поведінки, одягу і особливої форми спілкування. Отже, зупинимося на цих складових детальніше.

Сучасним фахівцям доводиться взаємодіяти з багатьма людьми, у різних сферах, у різних відносинах, не завжди заздалегідь відомих і зручних. Успіх контактів будь-якого рівня залежить від якості спілкування, яку обов'язково треба підвищувати у магістрів технічних спеціальностей у процесі їх професійної підготовки.

Уміння здійснювати комунікативну діяльність, володіти мистецтвом спілкування називається культурою спілкування. Першоосновою ділового спілкування є культура мови. Мова завжди має відповідати ситуації, культурному і професійному рівню слухачів (ділових партнерів). Ділова мова передбачає лаконізм, точність і чіткість думки. [1, с.53]. Культура поведінки у діловому спілкуванні неможлива без правил словесного етикету, пов'язаного із формами і манерами мови, словниковим запасом, тобто з усім стилем мови, прийнятим у спілкуванні даного кола ділових людей. Так, невміння вести службову розмову, невміння етично поводитися на роботі, крім втрати часу багатьох людей, приносить багато неприємних моментів, зокрема, ризик бути неправильно зрозумілим, створення психологічної напруженості [2, с. 159].

Неодмінною вимогою ділового етикету є бездоганна зовнішність, яка забезпечує представницьке сприймання ділової людини і є проявом поваги до інших. Манера одягатись підкреслює стиль поведінки, індивідуальність людини, її внутрішній зміст. Зовнішнє враження про людину, сприйняття її професійного іміджу залежить від вміння триматися, від постави, ходи, міміки, жестикуляції [7, с. 115].

Ці правила є невід'ємною частиною рівня ділового професіоналізму сучасного фахівця. Отже, у магістрів технічних спеціальностей необхідно обов'язково формувати знання цих правил, щоб розвинути у них готовність до кооперації з колегами та роботи у колективі.

Основним напрямом позааудиторної роботи в процесі формування ділового етикету є студентське самоврядування.

Студентське самоврядування – форма управління, за якої студентство має право самостійно вирішувати питання внутрішнього управління, або виборна установа, що здійснює таке управління; право студентства самостійно вирішувати питання внутрішнього управління, а також мати свої керівні органи. [2, с. 53]. Студентське самоврядування у вищому навчальному закладі – невід'ємна частина громадського самоврядування, що забезпечує захист прав і інтересів осіб, які навчаються у вищому навчальному закладі, та їхню участь в управлінні вищим навчальним закладом. Згідно із ст. 38 Закону України «Про вищу освіту», основними завданнями органів студентського самоврядування є:

- забезпечення і захист прав та інтересів студентів, зокрема, стосовно організації навчального процесу;
- забезпечення виконання студентами своїх обов'язків;
- сприяння навчальній, науковій та творчій діяльності студентів;
- сприяння створенню відповідних умов для проживання та відпочинку студентів;
- сприяння діяльності студентських гуртків, товариств, об'єднань, клубів за інтересами;
- організація співробітництва зі студентами інших навчальних закладів і молодіжними організаціями;
- сприяння працевлаштуванню випускників;
- участь у вирішенні питань міжнародного обміну студентами.

Діяльність органів студентського самоврядування спрямована на удосконалення навчально-виховного процесу, розвиток духовності і культури студентів, зростання у студентській молоді соціальної активності та відповідальності за доручену справу.

Отже, ми можемо бачити, що у процесі вирішення зазначених завдань студенти взаємодіють одне з одним, об'єднуються для досягнення поставленої мети. Беручи участь у подібних акціях, студент спілкується зі своїми товаришами, організовує та спрямовує їхню діяльність, а, отже, вчиться співробітництву з іншими людьми.

Розглядаючи студентське самоврядування з точки зору педагогічної практики, його вплив на свідомість магістрів технічних спеціальностей, слід наголосити, що цей вид діяльності не просто передбачає їх активну участь у громадському житті а й сприяє виробленню ділових навичок і вмінь; призвичаєною до самодисципліни і формуванню почуття відповідальності.

У Харківському національному автомобільно-дорожньому університеті таким підґрунтям, що формує навички ділового етикету в позааудиторній роботі, виступає також щорічна студентська акція «АВТОПРОБІГ». Дана акція об'єднує молодь і закликає їх до дотримання правил безпеки дорожнього руху. Подорожуючи містами України, студенти і магістри ХНАДУ ведуть роз'яснювальну роботу з директорами шкіл, вчителями, школярами, вступають у ділові стосунки із місцевою адміністрацією, у результаті чого розвивають основні елементи ділового етикету.

При здійсненні даної самостійної управлінської діяльності в магістрів технічних спеціальностей максимально виявляються і реалізуються творчі здібності, формуються моральні якості, підвищується ініціатива кожного за результатами своєї праці.

Отже, діяльність органів студентського самоврядування в вищих навчальних закладах забезпечує окрім реалізації громадських прав, формування у магістрів технічних спеціальностей почуття відповідальності, вміння вирішувати соціальні, економічні та культурно-освітні проблеми, а також допомагає у формуванні готовності до майбутньої професійної діяльності, яка неможлива без активної життєвої позиції, без здатності ухвалювати рішення і нести за них відповідальність. Тому професійна підготовка магістрів технічних вишів вимагає переходу до активних форм навчання, переносу акцентів на позааудиторну роботу, що сприятиме творчому розвитку особистості та формуванню вмінь ставити перед собою завдання й вирішувати їх.

Висновки. Таким чином, професійна підготовка магістрів технічних спеціальностей має бути фундаментальною, професійно орієнтованою, забезпечувати як формування професійних, так і ділових знань, вмінь і навичок, що можливо за умов коректної організації позааудиторної роботи. Найбільш продуктивними напрямками позааудиторної роботи з формування ділового етикету є заходи органів самоврядування студентів. Магістри технічних спеціальностей у процесі проведення цих заходів опановують культуру ділового мислення і поведінки, вміння аналізувати процеси ділового життя і конфліктних ситуацій, вирішують професійні завдання з урахуванням моральної цінності людської особистості. Все це забезпечує розвиток особистості магістра з вищою технічною освітою не тільки як фахівця своєї галузі, а й як успішного керівника, ділової та ерудованої людини, що зробить його конкурентоспроможним на сучасному ринку праці.

Список використаних джерел

1. Гриценко Т. Б., Гриценко С.П., Іщенко Т.Д., Мельничук Т.Ф., Чуприк Н.В., Анохіна Л.П. Етика ділового спілкування: / за редакцією Т.Б. Гриценко, Т.Д. Іщенко, Т.Ф. Мельничук / Навч. посібник. – К.: Центр учбової літератури, 2007 – 344 с.
2. Костиця Н.М., Свистун В.І., Ягупов В.В. Методика навчання студентів спілкування в управлінській діяльності: Навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 272 с.
3. Кузнецов И.Н. Деловое общение. Деловой этикет: Учеб. пособие для студентов вузов / – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2005. - 431 с.
4. Лесько О.Й., Прищак М.Д., Залюбівська О.Б. Етика ділових відносин: навчальний посібник. – Вінниця : ВНТУ, 2011. – 309 с.
5. Лозовой В.О., Уманець О.В., Ценко М.Б. Етикет у просторі спілкування: Навч. посіб. – Харків: Видавець ФОП Вапнярчук Н.М, 2008. – 136 с.
6. Радевич-Вінницький Я. Етикет і культура спілкування. – Львів : В-во «Сполом», 2011.
7. Чмут Т.К. Чайка Г.Л. Етика ділового спілкування: Навч.посіб. 3-те вид. – К. : Вікар, 2003.

The article deals with the problem of forming teaching business etiquette master technical skills. The basic directions of Master technical skills to gain their theoretical knowledge and suggests the most productive methods for the formation of practical skills of business etiquette.

Key words: *master technical skills, professional expert, etiquette, business etiquette, student government.*

УДК 378.147.041

Жданова В. Г.

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ В СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ПРАЦЕОХОРОННИХ УМІНЬ І НАВИЧОК

Автором вперше розроблена і обґрунтована модель формування працезохоронних умінь і навичок у студентів під час викладання нормативної дисципліни «Основи охорони праці».

Ключові слова: *охорона праці, працезохоронні вміння і навички, модель формування працезохоронних умінь і навичок.*

Як відомо, наявність моделі діяльності ще не забезпечує потрібної підготовки фахівця, оскільки в ній відсутня відповідь на запитання: як цього можна досягнути? Таке положення вимагає розробки спеціального комплексу, який називають моделлю підготовки і в якому знаходять відображення всі сторони педагогічної діяльності [2].

Незважаючи на значну кількість наукових праць, присвячених різним аспектам розвитку умінь і навичок, проблема формування саме працезохоронних умінь і навичок, а також розробка

моделі даного процесу вивчена недостатньо, оскільки теоретичні й концептуальні розробки вчених стосуються лише формування професійних вмінь і навичок в цілому та окремих складових даної проблематики.

Оскільки дане питання залишилося поза увагою учених, нами був проведений пошук способів реалізації всіх елементів моделі підготовки для бакалаврів з питань охорони праці. Для цього необхідно розробити модель підготовки фахівців, зокрема модель процесу формування працезахоронних умінь і навичок.

По-перше, при підготовці студентів до майбутньої працезахоронної діяльності в навчальних закладах II-IV рівнів акредитації недостатньо уваги приділяється працезахоронній підготовці.

По-друге, розробка моделі підготовки фахівців пов'язана з необхідністю реалізації цілого ряду дидактичних умов, у тому числі і умов з формування стійких працезахоронних умінь і навичок.

Використовуючи метод моделювання, ми зробили спробу створити структурну модель процесу формування працезахоронних умінь і навичок студентів вищих навчальних закладів II-IV рівнів акредитації.

Запропонована структура ілюструє процес формування працезахоронних умінь і навичок та містить чотири послідовні взаємопов'язані етапи (табл. 1).

На першому та другому етапах студенти оволодівають необхідними знаннями, певними вміннями і навичками, а на наступних етапах відбувається формування працезахоронних умінь і навичок на практичних заняттях та практиках, успіх формування яких обумовлюється ефективною роботою студентів.

Необхідно зауважити, що в загальному плані вміння і навички, які формуються у студентів, дуже важко розділити за формами та видами занять (теоретичні, практичні), тому в подальшому ми будемо опиратися в основному на практичні види занять, постійно пов'язуючи їх з теоретичними.

Таблиця 1.

Структура процесу формування працезахоронних умінь і навичок у студентів у процесі вивчення нормативної дисципліни «Основи охорони праці»

Етап № I. Підготовка студента до оволодіння знаннями, працезахоронними навичками, вміннями
1.1. Виявлення наявності опорних знань, навичок і вмінь у студентів (лекції, проблемна лекція, пояснення).
1.2. Відновлення в пам'яті студентів раніше сформованих опорних знань, навичок, умінь та їх вдосконалення (семінар, бесіда, розповідь, колоквиум, самостійна робота).
Етап № II. Вивчення нового теоретичного матеріалу
2.1. Мотивація навчальної діяльності (лекції, практична робота, бесіда, розповідь).
2.2. Ознайомлення з новим матеріалом (лекція, проблемна лекція, розповідь, бесіда, пояснення).
2.3. Виявлення ступеня розуміння студентами нового матеріалу (семінар, запитання-завдання, комбіноване опитування, тестування)
2.4. Уточнення і корекція розуміння студентами нового матеріалу (бесіда, тестування)
Етап № III. Процес формування працезахоронних умінь і навичок
3.1. Контроль готовності студентів до формування працезахоронних умінь і навичок (семінар, колоквиум, бесіда, круглий стіл).
3.2. Розповідь і демонстрація послідовності виконання необхідних дій, які підлягають засвоєнню (інструктаж).
3.3. Формування працезахоронних умінь та навичок (практична робота із застосуванням засобів імітаційного моделювання, ділова гра, кейс-стаді, самостійна робота).
Етап IV. Виявлення рівня сформованості набутих студентами нових працезахоронних умінь і навичок (на основі розроблених критеріїв)
4.1. Поточний контроль на III-IV етапах (рубіжний чи поточний модульний контроль, тестування).
4.2. Підсумковий контроль (контрольна робота, тестування).

Процес формування працезохоронних умінь і навичок передбачає відтворення вивченого раніше теоретичного матеріалу і опору на нього. Свідоме сприйняття і розуміння нового матеріалу студентами відбувається успішно за умови, коли вони спираються на раніше засвоєні знання, уміння і навички, а також на власний досвід. Відсутність у студентів якісних умінь і навичок знижує ефективність формування нових.

Наприклад, якщо у студента слабкі або відсутні знання, і він не може взяти на облік та провести розслідування нещасних випадків на виробництві, то не можна успішно сформувати уміння і навички щодо визначення коефіцієнта частоти травматизму, тяжкості травматизму тощо.

На підетапі необхідно виявити рівень опорних (базових) знань, умінь і навичок студентів та відновити в їх пам'яті ті знання, які послабилися чи втрачені.

Наступним, третім етапом формування працезохоронних умінь і навичок буде вивчення нового теоретичного матеріалу. До сприйняття нових знань студентів необхідно готувати. Розпочинати підготовку необхідно важливим структурним елементом заняття – мотивацією навчальної діяльності студентів. Проте багаторічні спостереження показують, що відсутність даного елемента є одним з недоліків у роботі більшості викладачів.

На цьому мікроетапі необхідно чітко визначити мету вивчення нового матеріалу, показати перспективу застосування в подальшій їхній трудовій діяльності. Слід відзначити тісне переплетення мотивації і мети. Усвідомлення студентами, чого і чому вони навчаються, стимулюють їх до активності, цілеспрямованості, продуктивності та підвищують інтерес до навчання.

Під час ознайомлення з теоретичним матеріалом важливе значення має використання ефективних способів його подання. Наприклад, поясненням чи самостійною роботою студентів. Питання методики подання нового матеріалу висвітлюється в роботах багатьох вчених. Нами розглянуто низку методик та досвід викладання нормативної дисципліни «Основи охорони праці» в закладах II-IV рівнів акредитації [3; 6-9].

На думку багатьох науковців та практичних працівників, краще запам'ятовується не той матеріал, який подається в готовому вигляді, а той, який має проблемний характер, вимагає активної, самостійної розумової діяльності студентів [2; 4].

У педагогіці вже вироблені основні положення суті проблемного навчання, які полягають у тому, що в навчальному процесі систематично практикується вирішення проблем, організовується самостійний пошук знань, творча робота студентів. При проблемному навчанні формується діяльність студентів, націлена на пошук доказового вирішення питань, які постають перед ними в спеціально створеній ситуації, де спосіб доказу не є очевидним.

Наприклад, при розгляді питання «Розслідування та ведення обліку нещасних випадків, професійних захворювань та аварій» викладач ставить запитання: «Які травми підлягають розслідуванню?» Студенти, працюючи самостійно або разом з викладачем і використовуючи раніше набуті знання, вирішують дане питання.

Така організація викладачем діяльності студентів сприяє засвоєнню ними майбутніх працезохоронних знань, формуванню умінь і навичок у процесі самостійної (або під контролем викладача) пізнавальної діяльності.

Важливе значення має розвиток навчально-пізнавальних інтелектуальних умінь і навичок, що дасть можливість фахівцю аграрного сектору в майбутньому вирішувати виробничі завдання. Дані уміння і навички формують у студента уміння самостійно, на основі раніше набутих знань, умінь і навичок засвоювати нову законодавчу базу щодо охорони праці, а також техніку і технологію, які на сучасному етапі розвитку науки і виробництва змінюються досить швидко.

Важливим елементом при вивченні нового матеріалу є засвоєння нових термінів та понять. Оскільки дисципліна «Основи охорони праці» є нормативною, то викладач дає чітке визначення цих термінів.

Під час викладання нового теоретичного матеріалу доцільно використовувати наскрізні провідні поняття з раніше вивчених дисциплін (тем), поняття, з якими інтегрується новий матеріал, що вивчається на даному занятті (темі) або з ряду (тем). Так, при вивченні теми розділу «Гігієна праці та виробнича санітарія» такими поняттями можуть бути: виробнича санітарія, робоча зона, умови праці, мікроклімат, шкідливі речовини, гранично допустима концентрація тощо. Опираючись на ці поняття, які вже засвоїли студенти раніше, викладач може подавати новий матеріал: класифікація гігієнічних умов праці, мікроклімат виробничих приміщень, дія шкідливих речовин на організм людини тощо. Крім того, дані поняття відіграють роль зорової опори, на основі якої йде подання нового матеріалу викладачем і засвоєння його студентами.

Яким би чином не давались нові знання, але процес не може вважатися завершеним доти, доки викладач не впевниться, що студенти правильно сприйняли й усвідомили новий матеріал. Тому необхідно обов'язково контролювати засвоєння студентами нових тем. Отже, безпосередньо після пояснення нового матеріалу необхідно виявити ступінь розуміння його студентами.

Зрозуміло, що не всі студенти сприймають і усвідомлюють матеріал за один і той же час. Тому, перш ніж ставити перед студентами завдання, щодо застосування на практиці одержаних знань, необхідно провести роботу, яка б допомогла їм конкретно і глибше розібратися в тому матеріалі, який викликав певні труднощі. Контролю і своєчасному коригуванню процесу навчання на теоретичних заняттях служить такий структурний елемент, як узагальнення і систематизація знань. Викладач переглядає окремі питання, які викликають труднощі в студентів, на консультації, дає завдання для самостійного опрацювання матеріалу [1].

Процес формування працезохоронних умінь і навичок на практичних заняттях складається з чотирьох етапів. У методичному плані практичне заняття розпочинається з контролю готовності студентів до його проведення. Для цього доцільним є використання програмованого контролю знань, який дозволяє за короткий період (до 10 хв.) оцінити готовність студентів до практичного заняття.

При проведенні практичних робіт за циклами-модулями такий контроль стає основним. Засвоєння студентами знань ще не свідчить про те, що студенти зможуть добре їх використати на практиці. У роботі часом доводиться зустрічатися з такою ситуацією, коли студент знає порядок розслідування та ведення обліку нещасних випадків, професійних захворювань та аварій, але не може ці знання застосувати.

На такий розрив між теорією і практикою вказується в багатьох психологічних та педагогічних дослідженнях. Тому для формування працезохоронних умінь і навичок велике значення має чітка організація діяльності студента (табл.1). На даному мікроетапі викладач визначає послідовність виконання практичної роботи кожної групи. Видаються виробничі ситуації на кожну групу. Викладач проводить вступний інструктаж. Обов'язково наголошується на важливі місця в роботі з точки зору методики формування працезохоронних умінь і навичок та техніки безпеки.

Працезохоронні вміння і навички необхідно формувати за допомогою цілого комплексу вправ. Практика показала, що необхідних результатів можна досягнути не великою кількістю вправ, а завдяки певній системі, тобто сукупності визначених елементів, між якими існує закономірний зв'язок чи взаємодія [10].

Специфіка нормативної дисципліни «Основи охорони праці» якраз і передбачає велику кількість вправ при формуванні працезохоронних умінь і навичок, а також передбачає сукупність завдань, які студент виконує самостійно, під контролем викладача. Викладач чітко слідкує за діями студентів, своєчасно виявляє і виправляє помилки, вживає заходів для їх попередження. Оволодіння новим вмінням має відбуватися в процесі виконання студентом навчальних завдань.

На початку формування працезохоронних умінь особливу увагу слід приділяти застосуванню прийомів і способів самоконтролю. Студент контролює себе на кожному етапі засвоєння знань, формування працезохоронних умінь і навичок. Щоб вправи забезпечували високу ефективність навчання, вони можуть базуватись на активній і свідомій діяльності студентів [2].

Фізіологічними і психологічними дослідженнями встановлено, що формуванню умінь передують розумове уявлення про дію. Маючи певні знання і одержавши від викладача завдання, студенти прагнуть його виконати. Чим чіткіше поставлене завдання, тим конкретніше уявляють його собі студенти, тим більшу активність вони проявляють, тим швидше і краще оволодівають уміннями і навичками.

Ми прагнули, щоб завдання у виробничих ситуаціях не мали загального характеру на зразок «Нещасні випадки, професійні захворювання та аварії». Студент повинен чітко усвідомити, що від нього вимагається.

Для забезпечення ефективності процесу формування працезохоронних умінь і навичок для самоконтролю передбачаються відповідні питання. Водночас, вирішення цих питань стимулює активну самостійну роботу, розвиток навчальних пізнавальних умінь і навичок.

Своєчасний контроль за діями студентів передбачається також у виробничих ситуаціях. Закінчується даний етап підготовкою студентів до застосування набутих працезохоронних умінь і навичок у нестандартних умовах. Викладач контролює виконання студентами певних завдань та ставить перед ними питання, вирішення яких готує студентів до застосування набутих працезохоронних умінь і навичок у нестандартних умовах.

Наприклад: «Які види розслідування проводилися на виробництві?» Робота на цьому мікроетапі сприяє систематичному повторенню вивченого матеріалу.

У діяльності кожної людини застосування набутих працезохоронних умінь і навичок відбувається залежно від обставин, які виникають у житті. Під час проведення практичних занять необхідно враховувати те, що навчальний матеріал тільки тоді приверне увагу студентів, коли вони бачать його практичну значимість і необхідність для своєї майбутньої діяльності в цілому.

Тому наше завдання – наблизити умови формування працезохоронних умінь і навичок студентів до виробництва. Проведені дослідження свідчать, що здатність застосовувати набуті працезохоронні знання, уміння і навички в змінених умовах формуються впродовж кількох мікроетапів. Успішною є така організація праці, коли кожний новий мікроетап піднімає студента на сходинку вище, наближає його до основної мети всього етапу.

Тому, на підетапі 4.1. (див. табл. 1) ми формуємо працезохоронні уміння і навички, наближені до реальних ситуацій. Ці ситуації близькі до реальних і беруться з виробництва. Однак вони плануються викладачем заздалегідь, відповідно до матеріалу, який вивчається.

Наприклад, студентам ставлять завдання: «Визначити основні причини виникнення нещасних випадків на виробництві». Виконуючи такі завдання, студенти вчаться застосовувати набуті працезохоронні уміння і навички у виробничих умовах.

Практика показує, що спочатку вони переносять набуті працезохоронні знання і вміння в змінені умови в тій формі, в якій вони набували. Але згодом застосують їх відповідно до умов формування працезохоронних умінь і навичок у реальних ситуаціях. Характеризуються такі ситуації тим, що можуть бути створені і виникати несподівано. Вони вимагають експромтного застосування набутих працезохоронних умінь і навичок.

Наприклад, при перевірці виявлено, що служба охорони праці виробництва або його представник не вчасно провели повторний інструктаж з охорони праці. Як і на попередньому мікроетапі, при виникненні такої ситуації студенти переносять набуті працезохоронні знання, уміння і навички в реальні умови. Робота на цих підетапах допомагає студентам оволодіти такими працезохоронними уміннями і навичками, які неможливо сформувати традиційними методами.

Найбільш складними для студентів є уявні ситуації, що створюються абстрактним мисленням.

Наприклад, студентам ставлять завдання: «Визначити коефіцієнт частоти та тяжкості травматизму». Спочатку за допомогою набутих працезохоронних знань, умінь і навичок з вивченого матеріалу потрібно відібрати необхідний. Потім за допомогою розумових операцій зробити розрахунки за даними виробничими ситуаціями. Виконання таких завдань наближає студентів до застосування набутих працезохоронних умінь і навичок в умовах виробництва.

У ході вивчення нормативної дисципліни «Основи охорони праці» необхідно забезпечити можливість постановки і вирішення студентами різного типу виробничих завдань, які сприяють закріпленню і розвитку отриманих знань, формуванню працезохоронних умінь та навичок тощо.

Ці завдання мають проблемний характер. Одне таке завдання студент може вирішити самостійно, друге – в підгрупі, третє – під безпосереднім керівництвом викладача.

Такі завдання, спочатку прості, а далі більш складні, ефективні при підготовці фахівців у вищих навчальних закладах II-IV рівнів акредитації на практичних заняттях як з нормативних, так і з спеціальних технічних дисциплін.

Використання проблемних виробничих завдань вимагає від студентів максимального прояву активності, самостійності, які необхідні для успішного оволодіння ними працезохоронних знань, умінь і навичок.

Останній етап формування працезохоронних умінь і навичок полягає у виявленні викладачем сформованості набутих студентами умінь і навичок. Даний етап за своїм обсягом може бути й найменшим. Але він є дуже суттєвим. Кожному викладачу відомо, що будь-який, порівняно самостійний етап процесу засвоєння навчального матеріалу обов'язково містить контроль і оцінку завдання, без чого якість засвоєння знань, ступінь сформованості працезохоронних умінь і навичок помітно знижується.

Перевірка якості засвоєння студентами умінь і навичок сприяє виявленню прогалин, недоліків, помилок, а також труднощів, яких зазнають студенти в своїй навчальній роботі.

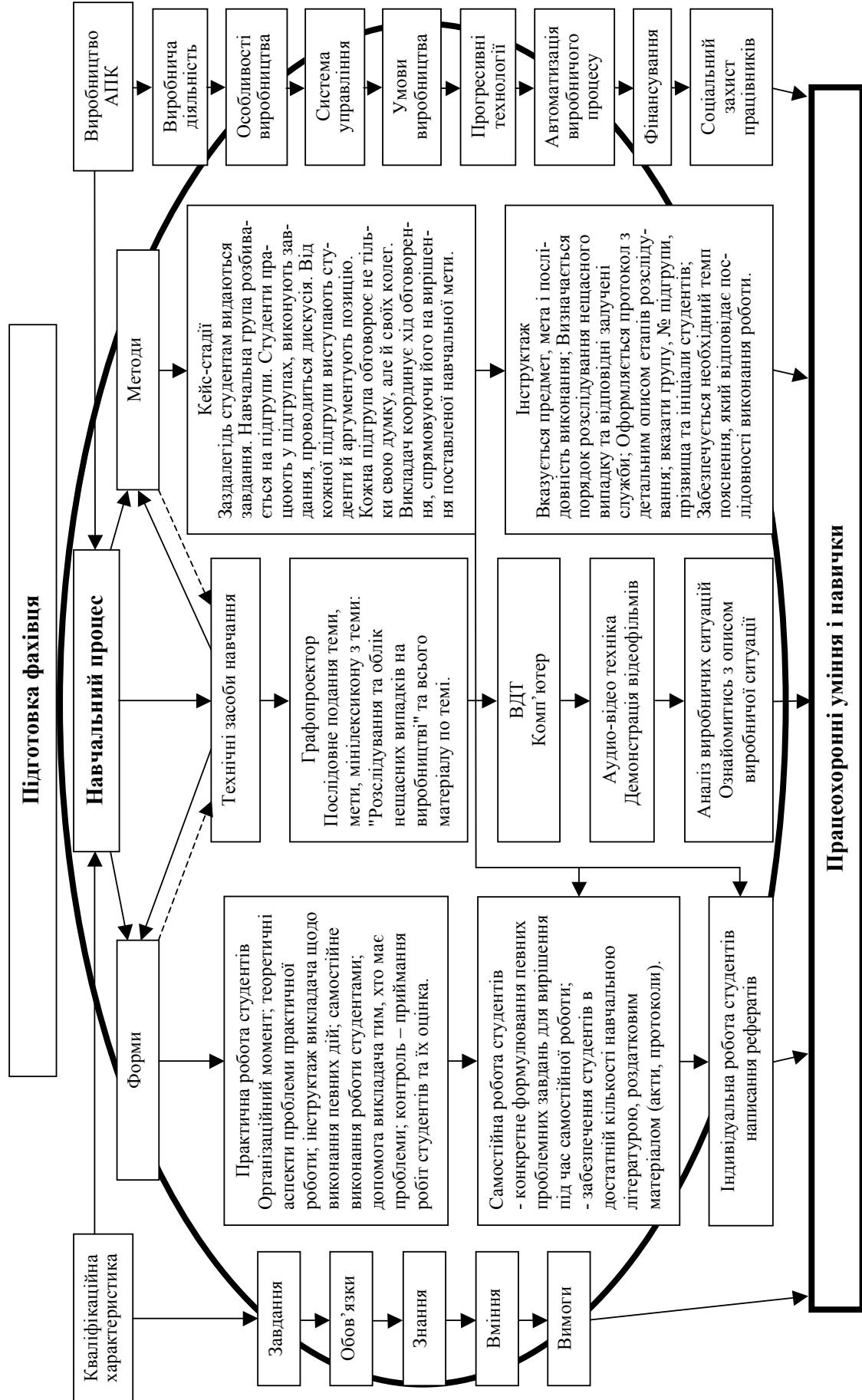
Підтвердження цих слів знаходимо в X. Века, який відзначає, «... що будь-який порівняно самостійний етап процесу засвоєння навчального матеріалу вимагає дотримання таких моментів педагогічного управління: ... роботу над новим матеріалом, його використання, повторення, контроль і оцінку» [5, с. 57].

Процес формування працезохоронних умінь і навичок при вивченні спеціальних дисциплін вимагає контролю не тільки після закінчення заняття, але й під час нього. Тому четвертий етап містить два мікроетапи (див табл.1).

Перший з них органічно пов'язаний з третім і четвертим. Адже контроль рівня сформованості набутих працезохоронних умінь і навичок починається ще на мікроетапі «формування умінь і навичок у стандартних умовах» і неухильно триває на всіх наступних. Поточний контроль навчальної діяльності дає можливість мати відомості про наявний рівень знань і умінь студентів. Це потрібно для успішного формування працезохоронних умінь і навичок, необхідних у майбутній професійній діяльності.

Підсумковий контроль дозволяє викладачу оцінити, якою мірою студенти оволоділи новими знаннями і вміннями, перш ніж перейти до нових розділів чи нової теми. Тільки за таких умов можна отримати високі результати якості формування умінь і навичок.

Наведена вище модель підготовки фахівця з працезохоронної діяльності є тим інструментом, який дозволяє вивчити розбіжність між знаннями і навичками, отриманими студентами у вищому навчальному закладі, і вимогами, які ставлять перед ними у відповідній галузі виробництва, де вони працюють (табл.1).



У цій діяльності знаходять відображення тенденції, які викладачі враховують у підготовці фахівців. Тому найбільш перспективним є такий шлях вдосконалення, в якому вихідним моментом є розробка моделей діяльності, побудова на їх базі моделей підготовки з відповідною зміною (корекцією) навчально-виховного процесу, перевірки на практиці правильності внесених змін. Виходячи з динаміки розвитку сучасного виробництва, завершений цикл дасть можливість внести корективи, яких потребує життя, і оцінити їх ефективність [2].

Вимоги, які ставлять сьогодні перед вищими навчальними закладами у плані підготовки висококваліфікованих фахівців, потребують розробки нових форм, методів, шляхів і засобів їх підготовки. Розглянемо модель професійної підготовки на прикладі нормативної дисципліни «Основи охорони праці» (див. рис. 1), яка має свої особливості та специфіку, а саме:

- формування працезахоронних умінь і навичок розпочинається ще на теоретичних заняттях;
- практично відсутній показ дій викладачем, студенти самостійно знайомляться і оволодівають ними на основі раніше засвоєних знань, сформованих умінь і навичок;
- викладач контролює і при необхідності коригує процес формування умінь і навичок на кожному з етапів;
- при формуванні працезахоронних умінь і навичок широко використовуються різноманітні ситуації, які наближають навчання до виробництва.

Активізація пізнавальної діяльності студентів при вивченні навчальної нормативної дисципліни «Основи охорони праці» у вищих навчальних закладах допомагає формувати у майбутніх фахівців знання, уміння, здатність вирішувати проблеми науки і практики, виховувати у студентів прагнення поглиблювати знання шляхом використання їх не тільки у навчальній та науковій роботі, а й у подальшій трудовій діяльності.

Використання запропонованої моделі дає можливість за період вивчення нормативних дисциплін «Основи охорони праці» та «Охорона праці в галузі» сформувати у студентів необхідні працезахоронні уміння і навички, які мають забезпечити їх конкурентоспроможність на сучасному ринку праці.

Список використаних джерел

1. Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1985. – 185 с.
2. Блозва І. Й. Формування у студентів коледжу професійних вмінь і навичок у процесі вивчення предмета «Сільськогосподарські машини»: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання (технічні науки)» / І. Й. Блозва. – К., 2001. – 188 с.
3. Гостев Б. М. Методика преподавания ЭМТП / Б. М. Гостев. – М. : Колос, 1981. – 189 с.
4. Давыдов В. В. Что такое учебная деятельность // Образование : традиция и инновации в условиях социальных перемен / В. В. Давыдов ; под ред. Г. Глейзера, М. Витлотиевича. – М., 1997. – С. 84–96.
5. Древис У. Организация урока : (в вопросах и ответах). Век X. Очерки и заметки : учеб. пособ. Пер. с нем. / У. Древис, Э. Фурман. – М. : Просвещение, 1984. – 128 с.
6. Кадин Г. Б. Урок в техникуме : (из опыта преподавания технических дисциплин) : метод. пособ. / Г. Б. Кадин. – Минск : Высш. шк., 1970. – 108 с.
7. Скакун В. А. Преподавание общетехнических и специальных предметов в средних ПТУ. – М. : Высш. шк., 1987. – 280 с.
8. Струманский В. П. Общетрудовая политехническая подготовка учащихся техникумов / В. П. Струманский. – Львов : Высш. шк., 1989. – 146 с.
9. Тхоржевський Д. О. Методика трудового і професійного навчання та викладання загальнотехнічних дисциплін : навч. посіб. 3-є вид. перероб. і допов. / Д. О. Тхоржевський. – К. : Вища школа, 1992. – 334 с.
10. Философский энциклопедический словарь. – М. : Советская энциклопедия, 1989. – 815 с.

The author first developed and justified model of labor protection skills in students while teaching normative discipline “Labor safety.”

Key words: labor safety, labor protection skills, model of labor protection skills.

УДК 371.11: 37.046.4

Задорожна-Княгницька Л. В.

УПРАВЛІНСЬКА АНТРОПОЛОГІЯ ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КЕРІВНИКА СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті розкривається сутність антропологічної складової управлінської діяльності керівника сільської загальноосвітньої школи. Обґрунтовано методологічні підходи до формування управлінської парадигми на засадах антропологізму, дано характеристику аксіологічного, теоретичного, технологічного рівнів реалізації антропоцентричної парадигми управління.

Ключові слова: управлінська парадигма, управлінська діяльність, компетенція, антропологізм, управлінська антропологія.

Сучасний стан розвитку українського суспільства характеризується значними змінами в соціально-економічній сфері. Процеси глобалізації, демократизації, становлення ринкових відносин зумовлюють сутнісне оновлення змісту та структури діяльності всіх соціальних інституцій, у тому числі й навчальних закладів. Важливим пріоритетом державної політики є підвищення ефективності управління освітою. Його актуальність констатується у Національній доктрині розвитку освіти (2001), Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір (2004), Указі Президента України №926/2010 «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні», Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки (2011), галузевому стандарті вищої освіти України та інших нормативно-правових актах. Аналіз зазначених документів у контексті відображення в них стратегічних орієнтирів щодо підвищення ефективності управління освітою виявив такі положення:

- Стратегічне завдання реформування освіти в Українській державі – виведення освіти в Україні на рівень освіти розвинутих країн світу шляхом докорінного реформування її концептуальних, структурних і організаційних засад. Одним із основних шляхів реформування системи управління освітою є наукове обґрунтування нової системи, відпрацювання інноваційних моделей управління галуззю.
- Одне із ключових завдань щодо розвитку освіти України – запровадити нові управлінські механізми. Модернізація управління освітою передбачає: запровадження нової етики управлінської діяльності, що базується на принципах взаємоповаги, позитивної мотивації; демократизації процедури призначення керівників навчальних закладів, їх атестації; підвищення компетентності управлінців усіх рівнів; виховання лідерів у сфері освіти.

У зазначеному контексті набуває актуальності оновлення методологічних підходів до управлінської діяльності директора навчального закладу, зокрема сільського. Йдеться про розробку антропологічних засад сучасного управління, що дозволить його перманентно вдосконалювати, робити більш екологічним, людяним, здатним використовувати людські ресурси в оптимальному режимі узгодженості інтересів колективу й кожної особистості.

Необхідність розробки людиноцентричних засад управлінської діяльності визнано на державному рівні: Проект «Білої книги національної освіти України», розроблений Академією педагогічних наук, визначає людиноцентризм і демократизацію освіти стратегічними питаннями розвитку освіти для інформаційного суспільства; у Проекті Концепції гуманітарного розвитку України на період до 2020 р., підготовленому в установах Секції суспільних і гуманітарних наук Національної академії наук України, констатовано, що гуманітарний розвиток України уособлює прагнення нації до формування суспільства, яке ґрунтується на гуманістичних засадах, на повазі до гідності людини – загальних ідеалах людства.

У сучасному культурно-освітньому та науковому поступі антропоцентризм стає провідною тенденцією. У світоглядному плані філософія людиноцентризму витупає як головний засіб усвідомлення сутності особистості (В. Андрущенко, А. Бойко, І. Зязюн, В. Кремень); у межах сучасного культурологічного й соціологічного концепту ідея антропоцентризму трансформується в тенденцію «тріумфу особистості» (Г. Драйден, Дж. Вос); в контексті освітологічного дискурсу антропоцентризм розглядається як концепція сучасного педагогічного знання, науково-методологічна основа гуманістичного світогляду й гуманізації в цілому, теоретичне обґрунтування освітніх новацій, інновацій і наукових педагогічних досліджень (І. Аносов); у теорії освітнього менеджменту антропоцентризм виступає новою управлінською парадигмою, яка передбачає кардинальні зміни традиційних поглядів не тільки на змістовий аспект управління, а й на вирішення питань технологій управлінської діяльності (Г. Єльнікова, Ю. Конаржевський, Т. Шамова, В. Шепель).

Отже, практичне розв'язання завдань, поставлених перед системою освіти реформаціями суспільно-політичного та економічного життя суспільства, зміна теоретико-методологічних засад управління освітніми системами вимагає антропознавчої освіченості керівників закладів освіти, володіння ними антропоцентричними технологіями управління.

Проблема організації та здійснення діяльності такого керівника не є новою для сучасної педагогічної науки. Методологію педагогічного менеджменту розкрито у дослідженнях В. Маслової, В. Шакурової; основи теорії управління школою розроблено В. Кричевським, Ю. Конаржевським, В. Лазаревим, В. Масловим, В. Пікельною, М. Поташником, К. Ушаковим, Є. Хриковим, Т. Шамовою та ін.; ідеї демократизації, гуманізації, системності, інноваційності управління, цільового та адаптивного управління розкрито у наукових розвідках Л. Даниленко, Г. Дмитренка, Г. Єльнікової, Л. Карамушки, В. Крижка, В. Маслової, В. Олійника, Є. Павлютенкова, В. Пікельної, Є. Хрикова та ін.; проблематику управління людськими ресурсами на засадах компетентісного підходу висвітлено в наукових працях М. Амстронга, В. Вертера, А. Віланда, Р. Мілса, В. Байденка, І. Зимньої, Г. Селевка, А. Субетто, А. Хуторського та ін.; питання підвищення ефективності управлінської діяльності розкрили Т. Ваколюк, Л. Васильченко, П. Вишневський, Н. Генералова, В. Гнатюк, В. Коваль, В. Колпаков, Н. Новицька, Я. Подоляк, М. Тарнавський, С. Шевченко та ін.

Домінантною тематикою цільових досліджень є розробка людинознавчих, людиноцентричних аспектів управління (Н. Бібік, Є. Березняк, Т. Давиденко, Г. Єльнікова, І. Жерносек, М. Красовицький, С. Крисюк, В. Курило, В. Пікельна, О. Савченко); механізмів психологічного впливу на підлеглих та формування психологічного мікроклімату колективу (Л. Карамушка, М. Молочко); впровадження інноваційних технологій в управління педагогічним колективом (Л. Ващенко, В. Паламарчук, М. Поташник); формування управлінської та організаційної культури керівників (В. Діуліна, О. Мармаза).

Проблеми діяльності сучасних закладів освіти сільської місцевості розглядаються у наступних аспектах: особливості навчально-виховного процесу, який здійснюється у сільській школі (П. Жильцов, А. Кондратенков, К. Іванович, М. Кашин, П. Костенков, О. Коберник); організація діяльності сільської школи (Л. Тищенко, А. Цирульников); розвиток сільської школи в сучасних умовах (В. Єгоров); педагогічний колектив сільської школи (Ю. Білокопитов). Питанням управління сільським загальноосвітнім навчальним закладом присвячено наукові розвідки Н. Горбунової, Л. Циганкової та ін.

У дослідженнях сучасних науковців розкриваються специфічні якісні характеристики закладів освіти сільської місцевості, які визначають і специфіку управлінської діяльності директорів цих закладів. Однак за наявності достатньої кількості досліджень з проблем організації діяльності сільської школи, методологічних засад управління загальноосвітньою школою, сучасній науці бракує розвідок, у яких би цілісно розглядалася проблема використання антропологічного підходу в управлінні сільським закладом освіти.

Отже метою статті є розкриття антропологічних засад управлінської діяльності керівників сільських загальноосвітніх навчальних закладів, обґрунтування управлінської антропології як нової парадигми управління сільською школою.

Загальнонаукову основу управління закладами освіти становить теорія систем, яка акцентує увагу на відносинах установи освіти як системи взаємопов'язаних компонентів із зовнішнім середовищем, що обумовлює об'єктно-суб'єктний характер управління навчальним закладом. На цю обставину звертає увагу авторка концепції адаптивного управління Г. Єльнікова. Науковець стверджує, що діяльність як основа розвитку завжди спрямовується трьома силами: зовнішніми вимогами, власним мотивом та існуючими обставинами. «Найпродуктивніша діяльність, зазначає Г. Єльнікова, – це та, яка спрямована власним мотивом. Тому необхідно узгоджувати власний мотив з зовнішніми вимогами і враховувати існуючу ситуацію. Це забезпечить виконання дій і зробить їх корисними як для людини, що має внутрішні вимоги, так і для суспільства, держави, які висувають зовнішні вимоги перед нею» [1].

Зовнішні вимоги до управлінської діяльності та обставини, в яких вона організується та здійснюється, обумовлюються соціокультурними особливостями місцевості, регіону, що визначають специфічні характеристики функціонування загальноосвітніх навчальних закладів та управління ними. Культурно-освітнє середовище, в якому працює колектив педагогів сільської школи, вибудовується на комплексі специфічних особливостей, а саме:

- залежності типів закладів освіти від щільності населення;
- безальтернативності освітнього простору (відсутності в учнів сільської школи можливості вибору вчителя та навчального закладу);
- залежності від місця розташування та соціально-економічного потенціалу місцевості;
- поліфункціональності (поєднання у діяльності навчального закладу функцій навчання, виховання та розвитку школярів з соціокультурними функціями);
- безпосередньої близькості до природного оточення;
- тісним зв'язком з народними традиціями, історичним корінням, проявом кращих традицій народної педагогіки;
- чітким та повним уявленням вчителів про дітей, умовами їх життя й побуту, стосунками в сім'ї, серед однолітків тощо;
- постійним соціальним контролем з боку населення, більшою, ніж у місті, силою громадської думки;
- приналежністю більшості батьків до одного трудовому колективу, їх проживанням на території невеликого селища, села, постійним спілкуванням з педагогами поза школою;
- оптимальними умовами для підготовки учнів до життя на селі, сільськогосподарського виробництва, проявами самостійності дітей у вирішенні господарських і життєвих проблем [4, с. 25].

Таким чином, щільність соціальних контактів учителів сільської школи з населенням, емоційно-змістова та соціокультурна насиченість їхньої діяльності, постійне перебування у «полі зору» односельців обумовлює побудову партнерських зв'язків між педагогічним колективом та соціальним оточенням, що базуються на антропологічних принципах співробітництва, максимального врахування освітніх запитів населення, рівноправності, відсутності ієрархічної підлеглості тощо.

Ще більш значущими ці принципи стають у межах управлінської діяльності директора навчального закладу, оскільки об'єкт-суб'єктний характер управлінської взаємодії передбачає особисту відповідальність керівника школи за якість цієї взаємодії та максимальне врахування в ній ментальності сільського населення.

Проблема дослідження національних ментальних рис українців не є новою для вітчизняної науки. Ще О. Кульчицький та П. Юркевич визначальною рисою української вдачі назвали емоційно-почуттєвий характер, або кордоцентричність, яку в якості стрижня української національної ментальності було обґрунтовано сучасною дослідницею В. Храмовою. Науко-

вещь вважає, що саме кордоцентричність притамовує раціонально-вольові якості особистості, обумовлює споглядально-рефлексивну спрямованість її психіки, індивідуалізм, превалювання емоційно-почуттєвих, ідейних принципів діяльності, а не принципів єдиної мети й підпорядкованості [6].

З огляду на зазначене вище стає очевидною необхідність відмови від традиційної управлінської парадигми з її суворою підпорядкованістю, та вертикальним розподілом влади на користь управлінської антропології, заснованої на людиноцентризмі. Перехід від управління педагогічним колективом до управління людськими ресурсами (людиноцентрична парадигма) полягає в осмисленні людських ресурсів як людських можливостей, управління людськими ресурсами – як управління людськими можливостями і, відповідно, оцінювання людських ресурсів – як оцінювання людських можливостей [5, с. 120, 124-128]. Тому головною проблемою постає проблема узгодження інтересів суб'єкта управління як керуючої системи та об'єкта управління як керованої системи у процесі управління людськими ресурсами.

У зв'язку з цим, відмова від системоцентричного підходу на користь людиноцентричного обумовлюється необхідністю звернення до індивідуального світу особистості педагога, в якому зміст педагогічного та управлінського процесів розкривається в особистісному індивідуально-неповторному сенсі. Саме тому визнання людської гідності та поваги до особистості кожного вчителя має стати основою ефективної міжособистісної взаємодії у межах поля «суб'єкт управління – об'єкт управління».

Людиноцентрична парадигма управління як сукупність цінностей керівника, методів, навичок та засобів управління закладом освіти, передбачає розгляд управлінської діяльності принаймні в трьох контекстах: акмеологічному; теоретичному; технологічному.

З акмеологічного погляду людиноцентризм – масштабна категорія, яка передбачає розвиток морально-етичних якостей, гуманістичної спрямованості особистості, нормативності поведінки й відносин, спрямованих на оптимальне забезпечення ефективності управлінського процесу на рефлексивній основі, прийняття на когнітивному та емоційному рівнях людиноцентричних ідей освіти. Керівник освітнього закладу, як людино-зорієнтована особистість вирізняється високою відповідальністю, турботою про інших людей, соціальною активністю, а не лише високими професійними досягненнями й ефективною самореалізацією.

Концептуальне значення антропологізму полягає у зверненні до гуманістичних ідей, що передбачають розгляд людини як найвищої цінності, опору на її духовний світ, здібності до творчості й самовдосконалення. У цьому контексті розширення об'єктного та предметного полів антропології сприяє кращому розумінню особливостей управлінської діяльності керівника освітнього закладу в умовах своєрідності соціокультурного середовища села.

Теоретичний рівень передбачає формування теоретико-прикладної обізнаності та підготовленості керівника навчального закладу до використання систематизованих та адаптованих до управлінської діяльності антропологічних знань. У межах цього рівня управлінська майстерність керівника розглядається як комплекс професійних компетенцій:

- психологічної (здатність до використання психічних властивостей суб'єктів діяльності для вирішення професійних ситуацій та прийняття управлінських рішень);
- цільовизначальної (здатність до визначення пріоритетів у діяльності з метою формулювання формалізованих цілей та завдань);
- мотиваційної (здатність до спонукання себе та інших до діяльності для досягнення особистих цілей та цілей організації);
- технологічної (здатність до поєднання професійних навичок та знань, необхідних для отримання бажаних перетворень в людях);
- предметної (здатність до виділення за формою та змістом того, що має перетворюватися в діях, діяльності);
- продуктивно-результативної (здатність до здобуття того продукту або психічного результату, який очікується);

- аналітико-синтетичної ситуативної (внутрішні умови, тобто здатність до врахування внутрішніх ситуативних чинників у процесі досягнення цілей організації);
- аналітико-синтетична прогностична (здатність виявляти суттєві чинники, що оточують організацію, і пропонувати засоби реагування на зовнішні впливи) [3, с. 42].

В основі зазначеного комплексу компетенцій лежить управлінський антропологізм. Такий висновок не є випадковим: аналіз сутності та змістової наповненості кожної з зазначених вище компетенцій виявляє їх людинознавче, людиноцентричне (антропологічне) підґрунтя, оскільки оволодіння будь-якою з них неможливе поза антропологічним розумінням сутності управлінської діяльності, міжособистісної взаємодії. Найбільш активно людиноцентричне управління виявляється в обґрунтуванні стратегії й тактики впливу керівника на підлеглих у процесі виконання ним професійних функцій. Діапазон актуальності антропологічної складової визначається ще й тим, що завдяки їй можлива повноцінна самореалізація керівником своїх особистісно-ділових якостей та досягнення найкращих професійних результатів [7, с. 48-52].

Технологічний рівень реалізації людиноцентричної парадигми управління реалізується через організацію та здійснення суб'єктно-зорієнтованої взаємодії педагогів та директора закладу освіти, перебудову управлінського процесу, головним чином, його процесуально-технологічної сторони, так, щоб учасники процесу, отримуючи стійку позитивну мотивацію до професійної діяльності, забезпечували ефективне функціонування освітнього закладу як центру соціально-просвітницької та культурно-освітньої роботи серед сільського населення. З огляду на зазначене технологічний рівень людиноцентричної парадигми передбачає застосування особистісного підходу як методологічного інструментарію дослідження при аналізі становлення і розвитку особистісних властивостей педагогів загальноосвітньої школи, їх особистісному досвіду, забезпеченні врахування потреб, мотивів, здібностей, активності, інтелекту, індивідуально-психологічних та функціональних особливостей.

Отже, зміна парадигми управління сільським загальноосвітнім навчальним закладом на користь людиноцентризму є необхідною умовою забезпечення його успішного функціонування в умовах сучасного соціально-культурного поля українського села. Така парадигма передбачає суттєву переорієнтацію діяльності керівника навчального закладу одночасно в трьох контекстах: формуванні людиноцентричного світогляду, що є основою менталітетної орієнтації керівника освітнього закладу; оволодінні теоретико-прикладними антропологічними знаннями; володінні технологіями використання антропологічних знань на практиці.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці теоретико-методологічних засад управлінської антропології як методологічного фундаменту новітньої антропоцентричної парадигми управління освітнім закладом.

Список використаних джерел

1. Єльнікова Г.В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні. Монографія / Г.В.Єльнікова. – К. : ДАККО, 1999. – 303 с.
2. Інформаційно-аналітичні матеріали до парламентських слухань на тему: «Освіта в сільській місцевості: кризові тенденції та шляхи їх подолання» (14 березня 2012 року). – Київ. – 2012.
3. Замлинська О.В. Підвищення професійного рівня керівників сільських загальноосвітніх шкіл / О.В.Замлинська // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2011. – №1. – С. 38-43.
4. Мижериков В.А. Введение в педагогическую деятельность: Учебное пос. для студентов пед. уч. заведений / В.А. Мижериков, М.Н. Ермоленко. - М. : Педагогическое общество России, 2002. – 268 с.
5. Пашко Л.А. Актуалізація людського чинника у сфері державного управління як запорука результативності взаємодії «держава - громадянське суспільство» : [монографія] / Л.А. Пашко // Громадські організації та органи державного управління : питання взаємодії / за аг. ред. Н.Р. Нижник, В.М. Олуйка. – Черкаси : вид-во Чабаненко, 2009. – С. 117-135.

6. Храмова В. До проблеми української ментальності / В. Храмова // Українська душа. – К. : МП «Фенікс», 1992. – 198 с.
7. Шепель В.М. Человековедческая компетентность менеджера. Управленческая антропология / В.М. Шепель. – М. : Народное образование, 1999. – 432 с.

In this article the main point of anthropological constituent of modern village school administrator's management activity is disclosed. Methodological approaches to the formation of management paradigm based on anthropologism are substantiated, the characteristics of acmeological, theoretical and technological levels of implementation of anthropocentric paradigm of the management is given.

Key words: *management paradigm, professionalism, competence, anthropologism, management anthropology.*

УДК 37(477)»19»:37.016:613.8

Ковальчук Г. П.

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ В ШКОЛАХ УКРАЇНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті аналізується проблема формування в учнів здорового способу життя у школах України другої половини ХХ століття. Автором узагальнено досвід діяльності загальноосвітніх закладів, урочні, позаурочні та позашкільні форми роботи, спрямовані на реалізацію цих завдань. Визначено перспективи творчого використання досвіду формування здорового способу життя школярів у сучасних умовах.

Ключові слова: *здоровий спосіб життя, фізичне виховання, школа, фізична культура, збереження здоров'я, зміцнення здоров'я, культура здоров'я.*

Одним із пріоритетних напрямів діяльності сучасної школи є необхідність формування в дітей та учнівської молоді духовних потреб, здорових звичок, фізичного загартування, в цілому здорового способу життя. У державних документах про освіту, зокрема у Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті, відзначається: «Державна політика у галузі освіти спрямована на забезпечення здоров'я людини в усіх її складових: духовній, соціальній, психічній, фізичній. Пріоритетним завданням системи освіти є навчання людини відповідальному ставленню до власного здоров'я і здоров'я оточуючих як до найвищих індивідуальних і суспільних цінностей» [7].

Особливо актуальною є проблема формування здорового способу життя (ЗСЖ) учнів старшого шкільного віку. Адже серед старшокласників найбільше поширені паління, уживання алкоголю, наркогенних, токсичних речовин. Водночас через перевантаження у навчанні переважна більшість учнів старших класів страждає від недостатньої рухової активності, відсутності навичок організації й проведення здорового дозвілля, раціонального харчування тощо. Тому учнівську молодь, яка досягає віку громадянської зрілості, необхідно готувати до професійної діяльності в недалекому майбутньому. Успішність подальшого самостійного життя, створення своєї сім'ї і виховання дітей багато в чому залежить від стану здоров'я, а отже, від усвідомлення ЗСЖ як ідеалу, безумовної цінності людського існування.

Відомо, що одним із напрямів розв'язання цієї проблеми є критичне переосмислення, об'єктивна оцінка теоретичних і практичних надбань вітчизняної педагогічної думки минулого. Особливо цінним, на нашу думку, є звернення до педагогічного досвіду другої половини ХХ століття – періоду, який, за твердженням фахівців, відзначався суттєвими здобутками щодо формування у школярів потреби у ЗСЖ.

Загальні теоретичні питання здорового способу життя досліджували Г. Апанасенко, С. Бондаревський, О. Дубогай, В. Новосельський, В. Оржеховська, В. Платонов та ін. Різні аспекти збереження здоров'я людини, формування у неї потреби ЗСЖ в історії світової педагогічної думки розкрито у працях Н. Василенка, О. Вацеби, Е. Вільчковського, В. Горащука, С. Єрмакова, О. Лукашенка, Н. Побірченко, Г. Приходько та ін. Змістовий бік проблеми виховання навичок здорового способу життя висвітлюється у дослідженнях В. Артемонова, Р. Баєвського, В. Войтенко, С. Кириленко, В. Моченова та ін. Сучасним психолого-педагогічним дослідженням формування ЗСЖ, культури здоров'я особистості присвячені наукові доробки М. Безруких, В. Безрукової, Н. Бібік, Т. Бойченко, Є. Вайнера, О. Іонової, С. Кириленко, С. Омельченко, О. Савченко, Г. Серікова та ін.

Водночас на сьогодні недостатньо досліджені історико-педагогічні аспекти теорії і практики формування в учнів ЗСЖ у вітчизняній педагогіці другої половини ХХ століття, що й зумовило вибір назви статті «Проблема формування у школярів здорового способу життя в школах України другої половини ХХ століття».

Метою статті є вивчення і аналіз теорії та практики формування у школярів ЗСЖ у школах України другої половини ХХ століття та визначення перспективи використання історичного досвіду цього періоду у сучасних умовах.

Аналіз психолого-педагогічної літератури та архівних джерел із проблеми формування здорового способу життя старшокласників у другій половині ХХ століття свідчить про те, що в цей час відбувався активний процес пошуку нових напрямів збереження та зміцнення здоров'я школярів, формування їхнього ЗСЖ. Вивчення практики реалізації формування ЗСЖ старшокласників дозволяє виділити основні напрями розв'язання даної проблеми:

- формування здорового способу життя старшокласників у навчальній діяльності (у процесі вивчення обов'язкових предметів оздоровчого спрямування та факультативних курсів);
- формування здорового способу життя старшокласників у виховній роботі (позакласній та позашкільній діяльності);
- взаємодія школи й сім'ї у формуванні здорового способу життя старшокласників.

Проведений науковий пошук доводить, що вирішенню проблеми формування здорового способу життя старшокласників під час навчальної діяльності сприяло насамперед викладання таких предметів як фізична культура та трудове навчання й виховання. Головною спрямованістю уроків фізичної культури було зміцнення здоров'я школярів, сприяння нормальному фізичному розвитку, виховання життєво необхідних рухових навичок і фізичних якостей. Уроки також передбачали обов'язкові знання з гігієни й організації правильного режиму дня.

Дотримання вимог оздоровчої спрямованості фізичної культури вимагало достатньої кількості годин на заняття з фізичних вправ. Відповідно до навчальних планів шкіл на етапі, що досліджується, на фізичну культуру для школярів старших (8-10-х) класів протягом 50-х – першої половини 60-х рр. відводилося 2 години на тиждень; у другій половині 60-х рр. – 1 година у 8-10-х класах, а також 1 година в 8-12-х класах за рахунок факультативних занять [1].

Важливе значення у формуванні потреби у здоровому способі життя мало активне залучення школярів до трудової діяльності, що було наслідком змін освітньої урядової політики, запровадження політехнічного навчання, проведення експерименту з виробничого навчання учнів старших класів. У зв'язку з цим для учнів старших (8-10) класів із середини 50-х рр. відводилося 2 години на тиждень на виробниче навчання, з початку 60-х рр. у 8-му класі – 2 години, в 9 і 10 – 10 і 11, відповідно [1]. У шкільній практиці склалася певна методика організації трудової діяльності школярів, що передбачала чітке планування праці, її організований початок, правильну організацію процесу праці та вмільний облік і оцінку її результатів.

Важливим засобом формування здорового способу життя старших школярів у процесі навчальної діяльності були також такі дисципліни, як початкова військова підготовка (для хлопчиків), що була введена на початку 50-х років); біологія (анатомія і фізіологія людини), етика та ін.

Так, шкільний курс біології, поряд із завданнями, спрямованими на засвоєння біологічного знання, мав велике значення для гігієнічного виховання школярів, ознайомлення їх з необхідними відомостями з охорони здоров'я, прищеплення учням міцних гігієнічних навичок [6, с. 47-51].

У 70-80-ті роки ХХ століття провідними предметами, спрямованими на засвоєння знань про основи здоров'я та формування здорового способу життя школярів, залишалися, як і раніш, такі дисципліни, як фізична культура, трудове навчання, біологія, військова підготовка. Водночас вирішення проблеми формування здорового способу життя старшокласників під час навчальної діяльності, порівняно з 50-60-ми роками ХХ століття відбувалося більш інтенсивно.

На формування здорового способу життя школярів у процесі трудового навчання значною мірою вплинуло прийняття рішення про реформу загальноосвітньої та професійної школи (1984 р.). Завдяки цьому було збільшено час на трудове навчання та продуктивну працю, введено урочну суспільно-корисну продуктивну працю [8].

Важливим кроком у практиці формування здорового способу життя школярів цього періоду було введення в розклад занять обов'язкової щоденної «години здоров'я» відповідно до ухваленого Міністерством освіти СРСР рішення (1984 р.) про проведення «години здоров'я» в режимі навчального дня в усіх школах та класах [8]. Організаційно-методичне забезпечення «години здоров'я» покладалося на вчителів фізичної культури й військових керівників. Їхнім завданням було визначити зміст «години здоров'я» для кожної вікової групи, погодити його з навчальними вимогами своїх предметів, забезпечити оздоровчу спрямованість занять та їх безпеку, обладнати місця занять необхідним спортивним інвентарем. У організації «години здоров'я» шкільні педагоги спиралися на досвід учителів-новаторів, відшукували нові шляхи підвищення результативності фізкультурно-оздоровчих заходів, удосконалювали методику їх проведення [12]. Крім цього, наприкінці 80-х рр.. предмет «Біологія» був доповнений програмою курсу «Людина та її здоров'я» (9 клас, 65 годин) що розширювала коло необхідних школярам знань і вмінь гігієнічного змісту [10].

На початку 90-х років минулого століття крім вивчення таких дисциплін як фізична культура, трудове навчання, основи безпеки життя, основи здоров'я, основи валеології, біологія, допризовна підготовка та медико-санітарна підготовка, були започатковані нові підходи щодо формування здорового способу життя школярів. Зокрема школярі на заняттях з фізичної культури отримували знання не лише з гігієни, як це було раніше, але й з анатомії та фізіології, культури рухів, формування правильної постави тощо. Велике значення у навчанні учнів старших класів мав курс «Основи валеології» для 10-11-х класів, який був розрахований на 34 години упродовж навчального року (1 година на тиждень). Вивчення цього предмета сприяло вихованню у школярів навичок і звичок здорового способу життя, прийняттю самостійних рішень щодо підтримання та зміцнення власного здоров'я, оволодінню засобами оздоровчо-фізкультурної діяльності.

Для формування вмінь і навичок здорового способу життя важливе значення мало вивчення таких навчальних дисциплін як допризовна підготовка хлопців, що (поряд із формуванням навичок виконання прийомів, дій і нормативів з військової справи) сприяла здійсненню медико-санітарної та фізичної підготовки школярів [9]; медико-санітарна підготовка дівчат, яка надавала можливість школярам попрактикуватися в наданні першої медичної допомоги при переломах та опіках; накладанні стерильних пов'язок та джгутів тощо.

Важливим напрямом формування здорового способу життя у другій половині ХХ століття була участь старшокласників у позакласній і позашкільній діяльності, яка мала багатовекторну спрямованість. Так, позакласна діяльність забезпечувалася організацією лекторіїв, спортивних гуртків за інтересами, клубів суботнього й недільного днів, спортивних змагань, товариських зустрічей тощо. Поза школою виховна робота реалізовувалась через діяльність спортивних секцій при дитячих юнацько-спортивних школах і будинках піонерів, дитячих екскурсійно-туристських станцій, всесоюзних спортивних змагань, спортивних свят за місцем мешкання та ін.

Масовою формою діяльності цього періоду, що охоплювала всіх школярів, було проведення «днів фізичної культури та спорту» (з періодичністю 5-6 разів протягом навчального року).

Дні фізичної культури та спорту були найулюбленішими днями для усіх школярів. Шість днів у навчальному році школа використовувала для проведення фізкультурно-оздоровчих заходів. Ці дні розподілялися протягом навчального року і проводилися приблизно у вересні, листопаді, січні, лютому, квітні, травні, що було передбачено загальним річним планом роботи школи, а зміст та порядок проведення обговорювалися на педагогічній раді [4, с. 230-231].

Основними заходами, що проводилися в ці дні, були екскурсії, прогулянки, походи, рухові ігри на свіжому повітрі, атракціони, катання на санчатах та лижах, масові відвідування катка, фізкультурні свята, спортивні змагання тощо. Такі заходи у значній мірі мали позитивний вплив на здоров'я школярів, сприяли організації правильного відпочинку в житті школярів, заняттям фізичною культурою і спортом на більш високому рівні.

З метою формування здорового способу життя старшокласників у позакласній роботі важливе значення мали також клуби суботнього та недільного днів фізкультурно-оздоровчої спрямованості та шкільні спортивно-оздоровчі та туристичні табори, які були започатковані у 60-х роках ХХ століття для учнів старших класів під час літніх канікул.

У позашкільній роботі з формування здорового способу життя старшокласників на досліджуваному етапі, як і раніш, велике значення мали дитячо-юнацькі спортивні школи (ДЮСШ). З метою популяризації роботи ДЮСШ були відкриті спеціалізовані класи, в яких заняття проводилися не з одного виду спорту, а з декількох.

Важливе значення у формуванні здорового способу життя старшокласників мала реалізація тісного зв'язку школи та сім'ї, оскільки саме сім'ї належить вирішальна роль у забезпеченні таких складових здорового способу життя як загартування організму, виховання навичок особистої гігієни в побуті, формування правильної осанки, зміцнення й подальше вдосконалення рухових умінь і навичок. У сім'ї виховуються звички до систематичних занять фізичними культурою і правильного використання природних факторів (повітря, вода, сонце), тому між сім'єю й школою повинна бути вироблена єдина лінія у створенні розумного, корисного розпорядку навчання, роботи й відпочинку, а також у вимогах до його виконання кожним учнем.

У другій половині ХХ ст. широкого поширення набули різноманітні форми педагогічної пропаганди з метою формування у школярів потреби здорового способу життя, а саме: лекції, семінари, конференції, бесіди, а також з кінця 70-х – початку 80-х рр. позакласний педагогічний всеобуч. Зокрема в 1962 р. в Україні працювало 14 тис. батьківських лекторіїв, 7575 педагогічних університетів. У 1987 р. в Україні налічувалося 550 народних університетів педагогічних знань для батьків, 7,8 тис. педагогічних лекторіїв, 9,5 тис. консультаційних пунктів, 2700 кабінетів педагогічної освіти батьків [5, с. 17-19].

Необхідно відзначити, що в період другої половини ХХ ст. не було усталених форм формування в школярів здорового способу життя. Як правило, йшлося про форми виховання окремих аспектів здорового способу життя – гігієнічного, фізичного або трудового. Зокрема, до основних форм організації цієї роботи відносили: уроки і факультативні заняття з фізичної культури і спорту; позакласну спортивно-масову роботу в школі (гуртки фізичної культури, спортивні секції, спортивні змагання); фізкультурно-оздоровчі заходи в режимі дня школяра (гімнастика до занять, фізкультурні хвилини на уроках, ігри й фізичні вправи на перервах); позашкільну спортивно-масову роботу (за місцем проживання учнів, заняття в дитячо-юнацьких спортивних школах, будинках і палацах піонерів, дитячих туристських станціях, спортивних товариствах, самостійні заняття школярів фізичними вправами в сім'ї, на пришкольних і дворових майданчиках, стадіонах, у парках та ін.) [11, с. 247].

Із метою формування потреби здорового способу життя в школярів проводилися цікаві різновиди нестандартних уроків – проблемних, інтегрованих, уроків-вікторин, уроків-диспутів, уроків-ділових ігор та ін. при вивченні таких шкільних дисциплін як біологія, хімія історія, фізика, географія, мови та літератури тощо. Поряд із уроками важливими формами роботи були семінарські заняття, запроваджені в 80-х рр.. минулого століття, факультативні заняття «Здоров'я та навколишнє середовище» і «Етика і психологія сімейного життя» тощо.

Вагомий вплив на зміцнення та збереження здоров'я школярів, формування у них здорового способу життя мало проведення тематичних «класних годин» («Шкідливість алкоголю», «Шкідливість куріння», «Статеве виховання», «Гігієна фізичної і розумової праці» тощо), лекцій, спрямованих на гігієнічне виховання школярів. Тематика лекцій була різноманітною, а саме: «Особиста гігієна», «Раціональне харчування», «Фізична культура та здоров'я школярів», «Паління й здоров'я», «Порушення постави та їх профілактика», «Зміцнення здоров'я під час канікул», «Здоров'я та вибір професії», «Гігієна розумової праці», «Режим дня школяра» тощо. До проведення шкільних лекцій залучалися не лише вчителі фізичного виховання та шкільні лікарі, але й різні відомі спортсмени, лікарі-гігієністи, лікарі-наркологи тощо. Крім лекцій з гігієнічного виховання старшокласників, було розпочато проведення лекцій з питань військово-патріотичної тематики. Крім цього, з питань гігієнічного й військового виховання старшокласників організовувалися тематичні конференції. Тематика конференцій пов'язувалася з програмовим матеріалом, який вивчався на уроках.

Із запровадженням у школах предмету валеології широкого поширення набули валеологічні гуртки «Здоровий спосіб життя», «Хімія та здоровий спосіб життя», «Біологія та здоровий спосіб життя» тощо. Гуртками, як правило, керували вчителі. Водночас запрошувались фахівці відповідного профілю, батьки. Гурткова робота супроводжувалась обговоренням рефератів, досить часто завершувалась проведенням валеологічного вечора [2, с. 140].

Велике значення у формування здорового способу життя старшокласників мали наочна агітація й пропаганда фізичної культури і спорту. Вона супроводжувалася роз'ясненням їх мети та завдань, оздоровчого, виховного та навчального значення. При цьому обов'язковою умовою для пропаганди фізичної культури і спорту були не разові заходи, а повсякденна діяльність. До основних елементів наочної пропаганди відносилися: панно й заклики; календарі найважливіших змагань року й матчів, таблиці розіграшів чемпіонатів з різних видів спорту; плакати й афіші; рекламні листівки з інформацією про важливі змагання або фізкультурно-спортивні свята; стінні газети, стенди, спеціальні кутки (або навіть кімнати) в колективах та ін. [11, с. 296-297].

Ефективною формою пропаганди здорового способу життя були учнівські агітбригади, головною метою яких була активна агітація проти вживання алкоголю, куріння, наркоманії. Завдання бригади полягало у проведенні різних заходів проти вживання алкоголю, проти куріння а також індивідуальна робота з учнями, які курять або споживають спиртні напої. Для проведення таких заходів школярам необхідно було консультуватися з учителями біології, хімії, суспільствознавства, а також з лікарями [3, с. 5-19].

Важливим засобом пропаганди здорового способу життя старшокласників були консультації викладачів, лікарів, тренерів, інструкторів тощо.

Для більш широкої й успішної пропаганди здорового способу життя, засвоєння гігієнічних знань педагогічною громадськістю використовувалися різні методичні книги, брошури, пам'ятки, які знаходилися в медичному пункті та у шкільній бібліотеці. У свою чергу бібліотекарі постійно оновлювали виставку видань під рубрикою «Ваше здоров'я». Листівки та пам'ятки, що видавалися великими тиражами центрами служби санітарної просвіти та товариством Червоного Хреста, розкривали різноманітні аспекти гігієни школярів [3].

Таким чином на шляху реалізації завдань формування у школярів здорового способу життя у другій половині ХХ ст. використовувалися різноманітні форми: уроки з обов'язкових предметів оздоровчого спрямування, позаурочні (факультативи, оздоровчо-фізкультурні заняття в режимі навчального дня, «класні години», конференції, лекції, гуртки, екскурсії й походи, спортивні олімпіади та змагання, зустрічі з видатними спортсменами), позашкільні – форми виховної роботи в спортивних секціях при фізкультурно-оздоровчих дитячих і підліткових закладах (товариські зустрічі, показові виступи, колективне відвідування змагань, спільні тренування з майстрами спорту та ін.).

Перспективами творчого використання досвіду формування здорового способу життя школярів даного періоду в умовах сучасної школи є: підвищення якості занять фізкультурою

і спортом, удосконалення змісту навчання шкільних дисциплін оздоровчої спрямованості (забезпечення матеріальної й науково-методичної бази, розробка нових наскрізних навчальних планів і програм, факультативних занять та ін.); посилення виховної роботи (робота фізкультурно-оздоровчих і валео-гігієнічних гуртків, тренінгових груп зі здорового способу життя), орієнтованої на формування здорового способу життя школярів; поглиблення взаємодії школи з позашкільними (культурно-оздоровчими, туристсько-спортивними) навчально-виховними закладами (закріплення за кожною школою базового позашкільного закладу; планування й проведення спільної діяльності оздоровчого спрямування); сприяння проведенню учнями самостійних оздоровчих занять за місцем проживання, проведення спортивно-культурних заходів – свят, змагань, спартакіад тощо; використання форм пропаганди ЗСЖ (наочна агітація, проведення масових фізкультурно-оздоровчих заходів, клуби, тематичні вечори, спортивні змагання, турніри, конкурси, спартакіади тощо) із залученням засобів масової інформації; тісна співпраця школи з батьками (створення методичних центрів, лекторських груп, консультаційних пунктів, проведення спільних заходів), спрямованої на підвищення педагогічної культури батьків, їхньої відповідальності за життя й здоров'я дітей.

Список використаних джерел

1. Березівська Л.Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті: [монографія] / Л.Д. Березівська. – К. : Богданова А.М., 2008. – 406 с.
2. Голобородько А.П. Формирование понятия здорового образа жизни у учащихся основной школы: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / А. П. Голобородько. – Харьков, 1997. – 241 с.
3. Зільман С.Л. Гігієнічне виховання учнів: [посібник для вчителів] / С.Л.Зільман, В.Л. Зільман, С.М. Шевченко. – К. : Радянська школа, 1988. – 124 с.
4. Качашкин В.М. Методика физического воспитания: [пособие для учащихся школьных педагогических училищ] / В.М. Качашкин. – [изд. 3-е, испр. и доп.] – М. : «Просвещение», 1968. – 304 с.
5. Кравчук Т.М. Педагогічна підготовка майбутніх учителів фізичного виховання у вищих педагогічних початкових закладах України (20-80 рр. ХХ ст.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Т.М. Кравчук. – Харків, 2004. – 20 с.
6. Крижанівська В.В. Гігієнічне виховання школярів / В.В. Крижанівська // Радянська школа. – 1959. – № 2. – С. 47-51.
7. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті // Затверджено Указом Президента України від 17.04.02. № 347/2002 // Освіта України. – 2002. – № 33. – С. 4-6.
8. О реформе общеобразовательной и профессиональной школы. Сборник документов и материалов. – М. : Политиздат, 1984. – 112 с.
9. Програма допризової підготовки. – К.: «Освіта», 1995. – 62 с.
10. Программы восьмилетней и средней школы. Биология. – М. : «Просвещение», 1980. – 64 с.
11. Спутник работника физической культуры и спорта / [под ред. П.Савицкого]. – К. : Здоров'я, 1990. – 372 с.
12. Федулов В. Система, сберегающая здоровье школьников: физиолого-гигиенические и педагогические аспекты / В.Федулов // Директор школы. Україна. – 2003. – № 3. – С.61-70.

This article analyzes the problem of the formation of students' healthy lifestyles in Ukrainian schools in the second half of the XX century. The author summarizes the experience of educational institutions, time limit, after school and after-school forms of work to implement these tasks. The prospects creative use experience a healthy lifestyle in today's students.

Key words: *healthy lifestyle, physical education, school physical education, preservation of health, strengthening health, culture health.*

УДК 378.22

Ковальчук О. М.

СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАГІСТРІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглянута структура готовності магістрів до інноваційної професійної діяльності. Розкрито зміст понять “готовність”, “готовність до інноваційної професійної діяльності”. Виокремлено та охарактеризовано основні її компоненти.

Ключові слова: *готовність, інноватика, інноваційна діяльність, готовність до інноваційної професійної діяльності.*

Соціокультурні зміни, що відбуваються в Україні, спрямованість у світовий та європейський простір, зумовили необхідність підготовки фахівців нової генерації, які “володіють глибокими фундаментальними та спеціальними знаннями й здатними працювати творчо та самостійно” [7, с. 26-29], професіоналів, здатних реалізувати стійкий та динамічний розвиток конкурентоспроможної економіки країни та науково ємних технологій.

Саме тому потрібно інтенсифікувати процес навчання, створити умови для підготовки висококваліфікованих кадрів, використовуючи новітні інноваційні технології і методики навчання.

Професійно-педагогічна освіта має бути гуманістично спрямованою, тобто реалізувати ідеї гуманізму: вільний всебічний розвиток особистістю своїх здібностей, потреб та інтересів; здатність до саморозвитку та самореалізації; орієнтація на усвідомлений відповідальний вибір важливих для себе знань, поведінки у різних життєвих ситуаціях. Найважливішим елементом професійної підготовки магістра є його готовність до науково-дослідницької (творчої), науково-педагогічної та управлінської діяльності інноваційного характеру. Випускники магістратури повинні бути підготовлені до інноваційної діяльності, оволодіти педагогічною інноватикою, яка стає галуззю наукового знання, що характеризується певним змістом, принципами і закономірностями розвитку.

Перші кроки становлення в процесі педагогічної інноватики в Україні було здійснено в останнє десятиріччя ХХ ст. (В. Лазарев, Л. Подимова, О. Попова, М. Поташник, Н. Юсуфбекова). Зокрема, виявлені рушійні сили модернізаційних перетворень у системі освіти, досліджено закономірності перебігу інноваційних процесів в освітній галузі, здійснено класифікацію педагогічних нововведень, виявлено структуру інноваційної діяльності. Становлення західної педагогічної інноватики пов'язують із п'ятдесятима роками ХХ ст. Дослідження відомих американських та англійських учених (Х. Барнета, Дж. Бассета, Д. Гамільтона, Н. Гросса, Р. Едема, Е. Роджерса, Д. Чена) аналізують закономірності та умови розповсюдження освітніх інновацій, питання управління інноваційними освітніми процесами.

Варіативність трактувань поняття “готовність” свідчить про її застосування в різних галузях науки. Так з психологічної точки зору, готовність найчастіше трактується як психологічна установка (Д. Узнадзе), як вияв певного виду здібностей та свідчення самої їх наявності (Б. Ананьев, С. Рубінштейн), як особистісного утворення (Ю. Гільбух). Педагогічні дослідження розглядають готовність як багатокомпонентну систему (О. Мороз, В. Сластьонін), як комплекс властивостей та якостей особистості (В. Крутецький).

Науковці розрізняють термін *професійна готовність, готовність до певного виду професійної діяльності* (О. Дубасенюк, О. Мороз, С. Сисоева, В. Сластьонін та ін.), *готовність педагога до здійснення професійної діяльності* (А. Канська, А. Линенко, О. Ярошенко), *моральна*

готовність майбутнього педагога до діяльності (Л. Кондрашова), готовність магістрів до педагогічної діяльності (С. Вітвицька, І. Михайлюк), готовність учителів до інноваційної діяльності (Л. Волик, І. Гавриш, О. Кияшко, Н. Клокар).

Вивчення сучасної науково-педагогічної літератури свідчить, що спеціальних узагальнюючих праць, присвячених відображенню сутності професійної освіти та специфіки підготовки магістрів до інноваційної діяльності сьогодні недостатньо. З огляду на це ми вбачаємо актуальним розгляд даної проблеми як на теоретичному так і практичному рівнях.

Мета статті – розкрити структуру готовності магістрів гуманітарних спеціальностей до інноваційної професійної діяльності та визначити її компоненти.

Проаналізувавши наукові джерела, ми переконливо можемо стверджувати, що поняття професійної готовності вживається в декількох значеннях і часом ототожнюється з професійною підготовкою. Перегляд словникових тлумачень дозволяє відзначити, що термін “підготовка” збагачує поняття “готовність”, відмічаючи те, що підготовка до професії є формування готовності до неї, а система установок на працю, стійка орієнтація на виконання трудових завдань, загальна готовність до праці є психічним результатом професійної підготовки.

Більшість науковців розглядають підготовку студентів до формування професійних якостей, у тому числі й готовності до різних видів педагогічної діяльності, як процес, що має свої власні особливості і закономірності. Саме тому терміни “підготовка” та “готовність” трактуються не як синоніми, хоча дуже тісно пов’язані між собою. Це пояснюється тим, що та чи інша якість готовності фахівця багато в чому визначається тим, яку саме він проходив підготовку. Під терміном “підготовка” розуміється динамічний процес, кінцевою метою якого є формування такої професійної властивості як готовність [2].

Професійна готовність є метою та закономірним результатом спеціальної підготовки, самовизначення, освіти й самоосвіти, виховання і самовиховання. Тлумачний словник трактує поняття “готовність” як стан людини, що приготувалась, збиралась в усьому, пристосувалась до чогось, може і бажає щось виконати [1, с. 387].

Філософи визначають готовність особистості до діяльності як певний стан її свідомості – “будь-яка діяльність програмується і спрямовується свідомістю, яка виступає в якості причини людських дій” [9, с. 64].

На думку В.Сластьоніна, який ґрунтовно та послідовно досліджував поняття “готовність” як “особливий психічний стан, що характеризується наявністю в суб’єкта образу” структури певної дії та постійною спрямованістю свідомості та її виконання. Вона містить у собі різного роду установки на усвідомлення педагогічної задачі, моделі ймовірної поведінки, визначення спеціальних способів діяльності, оцінку своїх можливостей у їх співвідношенні з труднощами та необхідністю досягнення певного результату [8, с. 78].

Учений зазначає, що готовність до педагогічної діяльності не є природженою якістю особистості, а являє собою результат її підготовки в педагогічному навчальному закладі. До факторів, які сприяють оптимізації процесу формування готовності, В.Сластьонін відносить теоретичну і практичну підготовку студентів до педагогічної діяльності, розвиток у них адекватної мотивації та професійно важливих якостей особистості. Слід відзначити і погодитись з трактуванням поняття “готовність до педагогічної праці” Л. Кондрашової, яка вважає, що готовність вимагає розгляду і як складне утворення особистості, і як регулятор поведінки, і як умова результативності педагогічної праці. М. Дьяченко дає наступне визначення цього феномена “цілеспрямований вияв особистості, що містить у собі її переконання, погляди, ставлення, мотиви, почуття, вольові й інтелектуальні якості, знання, навички, уміння, установки, налаштованість на певну поведінку” [5].

М. Дьяченко та Л. Кандибович розрізняють загальну й ситуативну готовність. Під першою розуміють стійку характеристику особистості, що є передумовою успішного виконання діяльності, а під іншою – психофізіологічний стан, який відповідає умовам виконання діяльності в конкретній обстановці. Крім готовності як психічного стану, існує й виявляється готовність

як стійка характеристика особистості. Її називають по-різному: підготовленістю, тривалою або стійкою готовністю. Вона діє постійно, її не треба кожного разу формувати в зв'язку із завданнями діяльності. Виявляючись завчасно сформованою, ця готовність – визначальна передумова успішної діяльності [5, с. 20].

Отже, як доводить С. Вітвицька, змістову характеристику готовності до педагогічної діяльності магістра освіти, з погляду психології, можна представити готовність як установку на педагогічну діяльність, що характеризує активність магістра і його педагогічна спрямованість; готовність як ставлення до педагогічної професії і майбутньої педагогічної діяльності (емоційно-ціннісне ставлення особистості до мети та способів діяльності); як здатність до педагогічної діяльності (наявність педагогічних здібностей, відповідність індивідуально-психологічних характеристик, наявність установки до педагогічної діяльності, ставлення, спрямованість) [2].

Проаналізувавши різні точки зору науковців щодо понять “підготовка” та “готовність”, ми схиляємось до думки, що ці два поняття синонімічні та дуже тісно пов'язані. Це пояснюється тим, що якість готовності фахівця визначається його підготовкою. Чим вищий науковий рівень викладання психолого-педагогічних спеціальних, і суспільно-політичних дисциплін, тим цілеспрямованіше здійснюється професійна підготовка.

Отже, під готовністю ми розуміємо цілеспрямованість особистості, що передбачає у собі переконання, погляди, ставлення, мотиви, почуття, здатність до продуктивної реалізації знань, умінь та навичок та є визначальною передумовою успішної діяльності.

Визначаючи готовність магістра освіти до педагогічної професійної діяльності, слід переглянути обов'язки його як фахівця, який виконуватиме завдання інноваційного характеру, що передбачає готовність до педагогічної творчості. О. Волошенко визначає положення, де педагогічна творчість фахівця розглядається як “ його потенційна здатність до здійснення творчої діяльності, що формується в процесі спеціально організованої професійної підготовки і зумовлена рівнем розвитку професійних та особистісних якостей майбутнього вчителя, які сприяють успішній творчій педагогічній діяльності” [3, с. 16-17].

Однією з важливих якостей магістра, умов успішності його як професіонала є готовність до інноваційної діяльності, обумовлена особистими якостями та наявністю спеціальних теоретичних знань і практичного досвіду.

Інноваційна діяльність, будучи складним і багатоплановим феноменом, своїм змістом охоплює процес взаємодії індивідів, спрямований на розвиток, перетворення об'єкта, на переведення його в якісно новий стан; системну діяльність щодо створення, освоєння та застосування нових засобів; особливий вид творчої діяльності, що об'єднує різноманітні операції і дії, спрямовані на одержання нових знань, технологій систем [3, с. 260].

В умовах інноваційного режиму перед фахівцями постає багато проблем, які пов'язані з недостатнім рівнем готовності до інноваційної професійної діяльності. Вивчення інноваційної практики навчальних закладів дозволяє стверджувати, що результативність інноваційної діяльності спеціаліста залежить від його професійної майстерності та від позитивної особистісної готовності до оновлення та перетворення навчально-виховного процесу.

Процес готовності фахівця до інноваційної діяльності та умови, в яких він може функціонувати, неможливо уявити собі без осмислення психологічних бар'єрів. В основі багатьох причин неприйняття педагогічних інновацій лежить одна – опір особистості педагога знеціненню власне “Я” – концепції. Ця причина пояснює анти інноваційну поведінку педагога, яка виявляється в чутливості до критики, страху перед невизначеністю, небажанні витратити сили на нові способи педагогічної діяльності, боязні й неприйнятті всього нового, що може порушити баланс внутрішньої душевної рівноваги. Ці бар'єри можна зняти, через організацію творчих груп педагогів, де можна обговорити проблемні питання, і як досягти успіху.

Аналізуючи та вивчаючи досвід науковців щодо поняття готовності, нам необхідно визначити структурні компоненти готовності магістрів гуманітарних спеціальностей до інноваційної професійної діяльності, визначити їх зміст і підпорядкованість.

Різні науковці розрізняють складові компоненти готовності по своєму. Так, Н. Кузьміна акцентує на тому, що педагогічна діяльність складається з низки взаємозалежних компонентів: конструктивного, організаторського, комунікативного, гностичного, та що кожен із них вимагає від педагога спеціальних знань, умінь і навичок [6, с. 35-40].

Л. Волик розглядає готовність як внутрішню силу, яка формує інноваційну позицію педагога. Це складне інтегративне утворення, що включає мотиваційний, емоційно-вольовий, пізнавальний компоненти. Кожний компонент готовності до інноваційної діяльності характеризується певними особливостями, які виявляються на стадії підготовки “налаштування” педагога на перетворюючу діяльність. Особливу роль в цьому відіграє позитивна мотивація до інноваційної діяльності, яка проявляється через задоволення особистісних і професійних потреб педагога.

І. Дичківська визначає готовність до інноваційної педагогічної діяльності як особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості та рефлексії [4, с. 289].

С. Вітвицька виділяє наступні компоненти готовності: мотиваційно-ціннісний, змістовий (когнітивний), операційно-діяльнісний, інтегративно-творчий, комунікативно-емпатійний, культурологічно-світоглядний, аналітико-рефлексивний, результативно-продуктивний [2, с. 18].

У педагогічних дослідженнях “готовність” включає велику кількість компонентів так і їх сутнісне розуміння, що свідчить про багаторівневий характер цього поняття.

У ході дослідження нами виокремлено наступні компоненти готовності магістрів до інноваційної діяльності: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний, творчо-рефлексивний.

Мотиваційно-ціннісний компонент за своїм змістом включає: усвідомлення значущості педагогічної професійної інноваційної діяльності; потребу в творчій діяльності; спрямованість на створення умов для саморозвитку, самоудосконалення, самореалізацію своєї індивідуальності, на оволодіння інформаційною та науково-дослідницькою культурою; усвідомлення значущості інновацій у системі освіти та впровадження їх у навчально-виховний процес.

Когнітивно-діяльнісний компонент передбачає знання психологічних та індивідуальних особливостей студентів, знання законів, закономірностей, принципів навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі; основ психології творчої діяльності; сутності та специфіки інноваційної професійної діяльності; сучасних моделей освіти; передового досвіду, запровадження інноваційних та особистісно-орієнтованих технологій навчання та виховання; функцій, видів і методів контролю і самоконтролю у традиційній та інноваційній системах навчання. Також оволодіння магістрами гностичними, конструктивними, проєктивними, організаторськими, комунікативними, дидактичними та творчими вміннями.

Аналітико-рефлексивний компонент передбачає наявність здатності особистості до аналітичної діяльності та інтелектуального мислення; самоуправління (планування, постановку цілей); самореалізації, самоконтролю, самооцінки; всебічного аналізу та оцінки педагогічних інноваційних процесів, аналізу особистості вихованця, його вчинків і поведінки; аналізу та оцінки різних педагогічних концепцій, технологій, форм, методів навчання; самоаналізу і самооцінки власної педагогічної діяльності; самоаналізу і самооцінки власної індивідуальності; аналізу та оцінки інноваційного педагогічного досвіду.

Отже, розкривши структуру готовності магістрів до інноваційної професійної діяльності, ми довели приблизно однакову позицію вчених щодо визначення поняття “готовність”, вказуючи на адекватність педагогічної мотивації, загальних і спеціальних знань, професійних умінь і навичок, професійно-важливих властивостей особистості. Виокремили основні компоненти готовності до інноваційної діяльності.

Доцільними напрямками подальших розвідок вважаємо критерії, показники та рівні підготовки майбутніх магістрів до інноваційної професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови. – К. – Ірпінь : Перун, 2001. – 1140 с.
2. Вітвицька С. С. Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ст. докт. пед. Наук : 13.00.04 “теорія і методика професійної освіти” / С. С. Вітвицька. – Житомир, 2011. – 43 с.
3. Волошенко О.В. Формування готовності майбутнього вчителя до педагогічної творчості в умовах коледжу : автореф. дис. на здобуття наук. Ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “теорія і методика професійної освіти” / О. В. Волошенко. – К., 1996. – 20 с.
4. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: підручник / І. М. Дичківська. – 2-ге вид., доповн. – К. : Академвидав, 2012. – 352 с.
5. Дьяченко М. И., Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : БГУ, 1976. – 176 с.
6. Кузьмина Н. В. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности : автореф. дисс. на соискание науч. степени докт. психол. наук : спец. 19.00.01. „Педагогическая и возрастная психология” / Н. В. Кузьмина. – Л., 1964. – С. 35–40.
7. Сенашенко В. С. Магистратура : свобода выбора и свобода маневра / В. С. Сенашенко // Высшее обр. В России. – №3. – 2000. – С. 26-29.
8. Слостенин В. А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе / В. А. Слостенин // Советская педагогика. – 1981. – №4. – С. 76-84.
9. Философско-психологические проблемы развития образования / [под ред. В. В. Давыдова]. – М. : Педагогика, 1981. – 176 с.

The article reviews the structure of Masters' readiness for innovative professional activity. The meanings of the following notions as “readiness”, “readiness for innovational professional activity” are revealed. The main components of the readiness are distinguished and characterized.

Key words: *readiness, Innovation, innovational activity, readiness for the innovational professional activity.*

УДК 378.146

Комишан А.І.

ПЕДАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ З НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН

У статті розкрито компоненти педагогічної діагностики і сформульовано власне бачення завдань контрольних навчальних заходів, що проводяться науково-педагогічними працівниками в рамках педагогічної діагностики. А також розроблено модель діяльності науково-педагогічних працівників з педагогічної діагностики.

Ключові слова: *діагностика, педагогічна діагностика, діагностика якості підготовки фахівців, компоненти педагогічного діагностування, контроль, перевірка, оцінювання, шкала та критерії оцінювання, рівні навчальних досягнень студентів.*

Одним із чинників, що певною мірою впливають на якість вищої освіти є діагностика якості підготовки фахівців з вищою освітою. Тобто, на сучасному етапі реформування і розвитку вищої освіти педагогічну діагностику варто розглядати, з одного боку, як обов'язковий компонент освітнього процесу, за допомогою якого визначається досягнення поставлених цілей, а з іншого – як актуальну наукову проблему з огляду на кардинальні зміни, що відбуваються у вищій школі України і, перш за все, в організації навчально-виховного процесу у ВНЗ, у світлі

приєднання її до загальноєвропейського простору освіти і науки й європейської академічної спільноти та компетентнісного підходу.

Останнім часом західні, російські та українські науковці багато приділяють уваги теоретичним та практичним питанням педагогічного діагностування. В наукових публікаціях та педагогічній літературі [2; 3; 8; 9 та ін.] широко розглядаються поняття: діагностика знань, умінь та навичок студентів з навчальних дисциплін, діагностика якості вищої освіти та освітня діагностика. Все це свідчить про актуальність педагогічної діагностики як наукової проблеми.

Рівень якості підготовки майбутніх фахівців з вищою освітою багато в чому залежить від запровадження у вищому навчальному закладі системи педагогічного діагностування. У цьому плані важливе значення мають два важливих чинники: сутність і зміст компонентів педагогічного діагностування та сутність і зміст діяльності науково-педагогічних працівників з діагностики успішності навчання студентів. Тому, метою статті є розкриття взаємозв'язку і обумовленості саме цих чинників.

Як зазначає В.С. Аванесов [1], педагогічна діагностика є процесом, націленим на створення наукових методів отримання об'єктивованих оцінок поточної і підсумкової підготовленості учнів та студентів. Проте спроби побудови педагогічної теорії педагогічних вимірювань не припинялися ні в минулому, ні у наш час.

Проект Закону України "Про внесення змін до Закону України "Про вищу освіту" визначає, що засоби діагностики якості вищої освіти є однією зі складових стандарту вищої освіти. Державна компонента цього стандарту містить засоби діагностики якості вищої освіти в частині нормативних навчальних дисциплін, а компонента вищого навчального закладу (ВНЗ) містить засоби діагностики якості вищої освіти в частині варіативних навчальних дисциплін. Виходячи з цього, *діагностика якості вищої освіти* – це процес визначення результатів освітньої діяльності студентів і педагогів вищої школи (педагогічних працівників, науково-педагогічних працівників) з метою виявлення, аналізу, оцінювання і корегування процесу навчання.

Педагогічна діагностика, відповідно, у своєму розпорядженні використовує весь арсенал педагогічних засобів. Її метою з конкретної навчальної дисципліни є оперативне виявлення (встановлення) і оцінювання знань, умінь і навичок студентів та на цій основі прийняття своєчасних заходів, направлених на усунення недоліків, виявлених протягом семестру, і на більш глибоке засвоєння змісту навчання у відповідності з вимогами програми навчальної дисципліни.

Діагностування включає в себе: *контроль, перевірку, оцінювання, накопичення статистичних даних, їх аналіз, виявлення динаміки, тенденцій, прогнозування подальшого розвитку явищ*. У педагогічній практиці вищої школи все більше відчувається потреба в оперативній діагностиці досягнутого студентами рівня розвитку. Це пов'язано з тим, що ефективно управляти процесами формування особи без знання глибини, темпів та особливостей перемін, що відбуваються, неможливо [5, с. 93-94].

Таким чином, *ключовим компонентом педагогічного діагностування у вищій школі є контроль, сутність якого зводиться до виявлення, вимірювання і оцінювання знань, умінь та навичок студентів на різних етапах засвоєння змісту навчальних дисциплін протягом семестру. Контроль включає перевірку знань, умінь і навичок та їх оцінювання.*

Перевірка як складова контролю включає виявлення знань, умінь і навичок студентів за допомогою вимірювання протягом семестру на навчальних заняттях з урахуванням самостійної роботи студентів. Основною педагогічною функцією перевірки є забезпечення постійного зворотного зв'язку між науково-педагогічним працівником (НПП) і студентом для отримання своєчасної об'єктивної інформації про рівень засвоєння кожним студентом і групи в цілому навчального матеріалу, що вивчається, виявлення недоліків у навчальній роботі студентів і надання їм необхідної допомоги, а також виявлення недоліків у діяльності НПП.

Важливою складовою контролю у ВНЗ III-IV рівнів акредитації є оцінювання знань, умінь і навичок студентів як процес та їхня оцінка як результат. Оцінювання знань, умінь і навичок та їхня оцінка здійснюється у відповідності з робочою програмою навчальної дисципліни, побудованою з урахуванням особливостей кредитно-модульної системи навчання, встановленої шкали та критеріїв оцінювання, прийнятих у конкретному ВНЗ, а також правил обліку результатів оцінювання та їх використання у навчально-виховному процесі.

Проектування системи педагогічної діагностики з навчальної дисципліни є одним з важливих видів діяльності НПП. Бо саме педагогічна діагностика дає можливість визначити, наскільки чітко досягнута мета навчання, які існують недоліки процесу навчання і що слід зробити, щоб удосконалити процес навчання.

При аналізі проблеми педагогічної діагностики успішності навчання студентів в процесі засвоєння певної навчальної дисципліни доцільно врахувати такі питання: завдання проведення навчальних контрольних заходів П чи НПП зі студентами; функції педагогічного контролю засвоєння змісту навчання; принципи проведення контрольних навчальних заходів зі студентами; види проведення контрольних навчальних заходів зі студентами.

Спираючись на відому науково-методичну працю [4], сформулюємо власне тлумачення завдань контрольних навчальних заходів, що проводяться науково-педагогічними працівниками ВНЗ III-IV рівнів акредитації в рамках педагогічної діагностики за умов кредитно-модульної системи організації навчального процесу:

- на початку вивчення будь-якої навчальної дисципліни необхідно виявити рівень знань студентами ключових змістовних модулів тих навчальних дисциплін, які забезпечують засвоєння даної дисципліни у відповідності зі структурно-логічною схемою її вивчення;
- перевірка і оцінювання рівня підготовленості студентів до кожного навчального заняття і якості засвоєння ними навчального матеріалу, що вивчається на занятті;
- перевірка розуміння студентами змістовно-логічних зв'язків елементів певного змістового модуля з іншими змістовими модулями навчальної дисципліни;
- виявлення рівня розуміння студентами ролі і місця навчальної дисципліни в системі підготовки їх за спеціальністю;
- виявлення рівня розуміння змістовно-логічних зв'язків навчальної дисципліни з раніше засвоєними навчальними дисциплінами, що її забезпечують;
- перевірка і оцінювання якості засвоєння студентами кожного змістовного модуля навчальної дисципліни;
- виявлення рівня умінь студентів щодо вирішення практичних завдань на основі теоретичних положень навчальної дисципліни;
- перевірка і оцінювання отриманих студентами знань, умінь та ступеня опанування ними практичних навичок, а також розвиток теоретичного мислення в обсязі вимог програми навчальної дисципліни;
- проведення НПП самоаналізу власної педагогічної діяльності за результатами контролю якості засвоєння студентами змісту навчальної дисципліни;
- використання НПП результатів контролю якості засвоєння студентами навчальної дисципліни при наданні їм допомоги та в проведенні з ними виховної роботи.

Основними принципами організації і проведення контрольних навчальних заходів зі студентами мають бути: *систематичність, індивідуальний характер, різноманітність контролю, всебічність, об'єктивність, диференційований підхід, гласність, єдність вимог, доброзичливість*. Виходячи з вищевикладених принципів організації та проведення контрольних навчальних заходів, визначають конкретні види контролю.

В умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу у ВНЗ основними видами контролю навчальної діяльності студентів є: *вхідний контроль, поточний контроль, модульний контроль, семестровий контроль та державна атестація*. Вважається, що для забезпечення систематичної і планомірної педагогічної діагностики навчальної діяльності

студентів доцільно передбачувати проведення поточних і модульних контролів в процесі вивчення навчальної дисципліни протягом семестру, як безпосередньо на навчальних заняттях, так і в процесі проведення спеціальних контрольних заходів.

У загальному вигляді діяльність НПП щодо педагогічної діагностики успішності засвоєння студентами змісту навчання можна уявити у вигляді трьох взаємопов'язаних видів діяльності (рис.1).

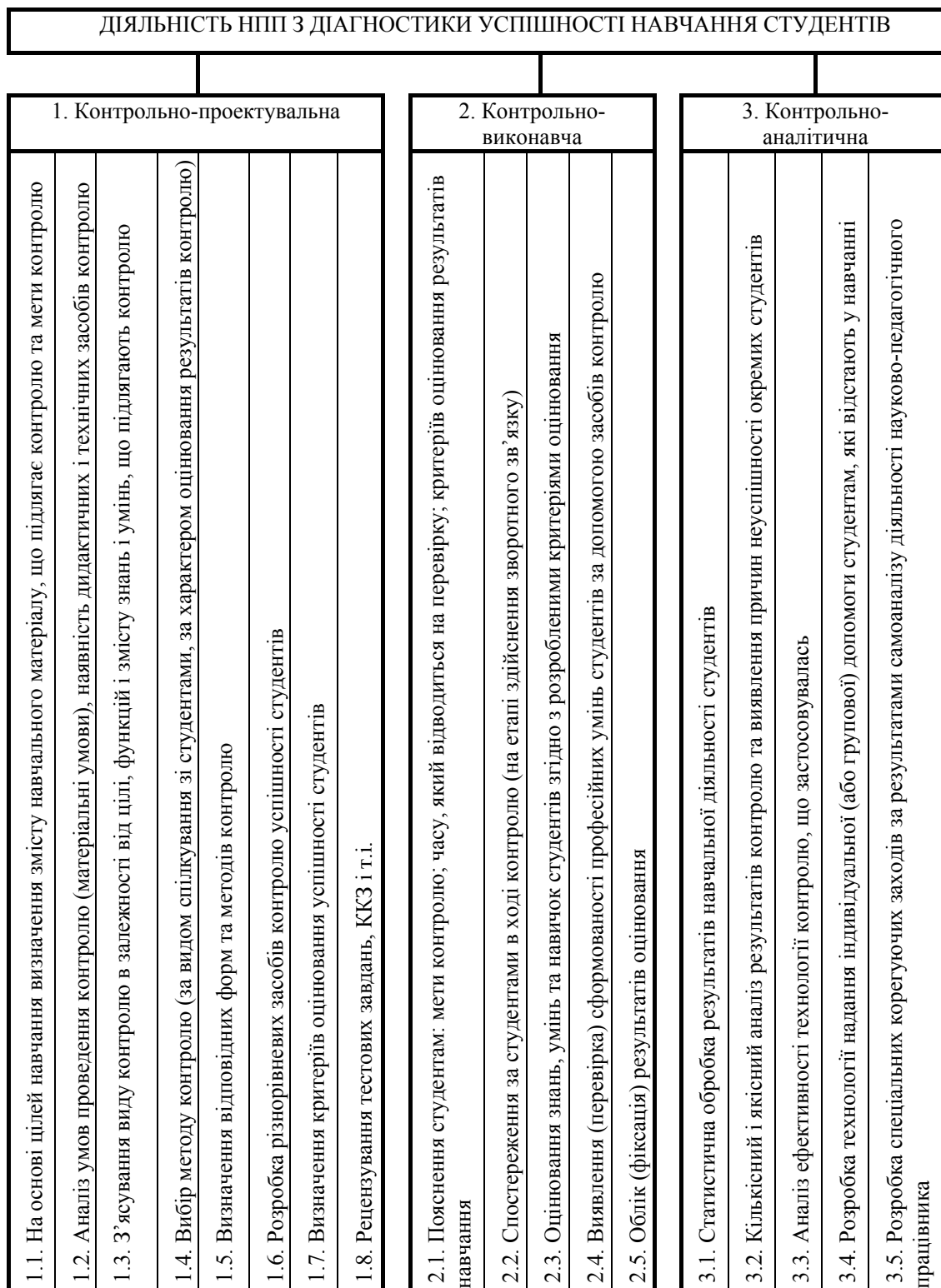


Рис.1 Модель діяльності НПП з педагогічної діагностики успішності навчання студентів

З точки зору важливості контролю в педагогічній діагностиці, як складовій навчально-виховного процесу, вищевикладене наштовхує до таких розмірковувань:

1. Контроль є ключовим у педагогічній діагностиці як одній із системоутворюючих компонентів педагогічної системи. Тому питанням контролю завжди приділялася велика увага як ученими-педагогами, психологами, так і практиками, бо навчання починається, супроводжується і закінчується контролем.
2. За допомогою контролю з'ясовуються: рівень опанування студентами певними знаннями; технологія формування вмінь і навичок та їх міцність; рівень загального розвитку і вихованості особистості студента.
3. За допомогою контролю здійснюються: опрацювання і аналіз отриманих результатів; певні висновки про якість і ефективність роботи конкретних педагогів і всієї дидактичної системи; оцінювання дієвості навчально-методичного і організаційного забезпечення навчального процесу; якість навчально-методичних посібників, рекомендацій та інших дидактичних засобів; визначення певних прогалин у навчанні та шляхи їх усунення.
4. Контроль варто розглядати в різних аспектах: як один зі способів навчання, як елемент управління процесом навчання, як спосіб визначення результатів процесу навчання.
5. Контроль як одна із складових кредитно-модульної системи організації навчального процесу дозволяє: на початковому етапі засвоєння змісту певної навчальної дисципліни встановити (визначити) рівень підготовки студентів щодо її засвоєння; спостерігати за ходом засвоєння навчального матеріалу і визначати ступінь правильності знань, умінь і навичок, що формуються у студентів; прогнозувати або визначати якість знань, умінь і навичок, що формуються у студентів згідно з вимогами до майбутнього фахівця.
6. Принципи контролю, з одного боку, є віддзеркаленням загальних дидактичних принципів навчання (маються на увазі принципи активності і свідомості, гласності, доступності, індивідуального і диференційованого підходу до студентів), а з іншого боку носять специфічний характер і відображають вимоги НПП до студентів щодо раціональної організації і проведення контролю знань, умінь і навичок.
7. Кожен вид контролю має свої завдання. Проте вони повинні бути взаємопов'язані між собою і в той же час знаходитись у взаємозв'язку з іншими компонентами процесу навчання. Уміле поєднання різних видів контролю – показник рівня постановки навчального процесу у ВНЗ і один з важливих показників кваліфікації педагогів вищої школи.
8. Контроль знань, умінь і навичок студентів дає необхідний навчальний і виховний ефект тільки тоді, коли він проводиться своєчасно і систематично, а не від випадку до випадку. Кожен НПП завжди повинен знати успіхи кожного студента для того, щоб мати можливість своєчасно виявити і виправити його помилки, надати необхідну допомогу. Для студентів контроль якості їхньої підготовки є стимулюючим фактором, який багато в чому визначає мотиви навчальної праці.
9. Правильно організований контроль знань, умінь і навичок студентів має бути, з одного боку, всебічним, тобто охоплювати всі сторони навчальної діяльності студентів в процесі засвоєння змісту навчання, і, з іншого боку, диференційованим, тобто охоплювати кожний змістовний модуль робочої програми навчальної дисципліни чи програми іншого навчального заходу. Тільки така діалектична єдність цих сторін контролю може забезпечити відповідний навчальний і виховний ефект.

Варто також зазначити, що поряд з контролем існує *самоконтроль* та *самооцінювання* особистих навчальних досягнень кожним студентом, які сприяють рівню їхніх знань, сформованості вмінь і навичок. Сутність самоконтролю полягає в усвідомленому регулюванні студентом своєї діяльності задля забезпечення таких її результатів, які б відповідали поставленим цілям, вимогам, нормам, правилам, зразкам.

Важливим елементом педагогічної діагностики є контрольні запитання і завдання. У залежності від функціонального призначення контрольних запитань і завдань, від цілей, що

маються на увазі при їх постановці, можна виділити: контрольні запитання на розпізнавання; контрольні запитання, що передбачають побудову відповіді шляхом зіставлень або протиставлень; контрольні запитання, що передбачають дії аналітичного характеру; контрольні запитання, що передбачають побудову синтезованої відповіді; контрольні запитання-задачі комплексного типу, що вимагають побудови складних умовиводів; контрольні запитання, що вимагають евристичних рішень. Академічні успіхи студентів мають визначатися за допомогою системи оцінювання, що використовується у ВНЗ, а реєстрація результатів оцінювання має здійснюватися за прийнятими у ВНЗ правилами та з обов'язковим переведенням оцінок до національної шкали та шкали ECTS.

На нашу думку, засвоєння змісту навчання студентами має здійснюватися за єдиною шкалою і критеріями оцінювання, визначеними у вищому навчальному закладі, які мають бути прозорими як для науково-педагогічних працівників, так і для студентів.

Для навчального процесу вимірювання потрібні як інструмент, за допомогою якого можна об'єктивно оцінити результати, забезпечити його упорядкування та здійснити управління. Характерним є і те, що від такого інструмента вимагається визначення не тільки "статичної картини" тих або інших результатів навчання, але й динаміки навчального процесу.

Оцінювання успішності студентів є складовою діяльності НПП з контролю рівня знань, умінь та навичок студентів і являє собою складне творче завдання. Сутність його полягає в тому, що НПП на основі порівняння відповідей окремо кожного студента на контрольні запитання певного контрольного заходу з еталонними відповідями з визначених запитань формує судження стосовно рівня знань, умінь чи навичок кожного студента за визначеною шкалою та критеріями. Оцінювання успішності студентів виконує ряд важливих функцій в процесі навчання і стосується не тільки студентів, але й НПП та керівництва факультету і ВНЗ.

По-перше, формування адекватної оцінки успішності засвоєння студентами змісту навчання вимагає від науково-педагогічних працівників великого досвіду і високого професіоналізму. Оцінювання знань, умінь та навичок дає можливість науково-педагогічним працівникам отримувати уявлення про якість та кількість опанованого студентами матеріалу робочої програми навчальної дисципліни. Оцінка як результат оцінювання впливає й на організацію подальшого навчального процесу, призводить до перегляду науково-педагогічним працівником підходів до викладання навчальної дисципліни.

По-друге, результати оцінювання знань, умінь та навичок студентів дають можливість керівництву факультетів ранжувати їх за рівнем академічних досягнень і приймати відповідальні рішення.

По-третє, студентам зовсім не байдуже, як оцінюються їхні успіхи у навчанні. Позитивна чи негативна оцінка дає адекватне уявлення про знання, вміння та навички індивіда. Від того, як оцінюють студентів, у значній мірі залежить мотивація їх подальшої діяльності. Вони мають відчувати справедливість оцінювання їхньої успішності навчання (знань, умінь і навичок), разом з цим у них необхідно виховувати самокритичність і вміння спокійно і в той же час активно приймати міри щодо виправлення помилок і недоліків у своїй роботі, усувати пробіли у знаннях, навчатися краще при отриманні низьких оцінок.

Таким чином, правильно здійснене оцінювання навчальної діяльності студента підбадьорює і стимулює його до подальшого навчання або, навпаки, заставляє його замислитися і насторожитися з приводу певного неуспіху.

Оцінювання результатів навчальної роботи студентів – це визначення ступеня засвоєння студентами знань, а також набуття умінь та навичок у відповідності з вимогами певної програми навчальної дисципліни або певної програми іншого навчального заходу, передбаченого навчальним планом. Інколи це оцінювання називають оцінкою успішності навчальної діяльності студентів.

Кількісно оцінка виражається в балах за встановленою у вищому навчальному закладі системою оцінювання: 5-ти, 12-ти бальною та ін. В умовах кредитно-модульної системи

організації навчального процесу у багатьох ВНЗ використовується єдина методика визначення оцінок у відсотках [6; 7 та ін.]. Сутність цієї методики зводиться до наступного. Оцінка – 100 % означає повне засвоєння знань, придбання умінь та навичок з навчальної дисципліни у відповідності з вимогами програми навчальної дисципліни. Якщо студент отримує нижче 100 %, то це означає, що якась частка загального необхідного обсягу знань, умінь та навичок студентом не засвоєна. Наведемо опис чотирьох рівнів навчальних досягнень студентів, які у загально-дидактичному плані визначаються за характеристиками, представленими в табл. 1.

При оцінюванні успішності засвоєння студентом змісту будь-якої навчальної дисципліни мають враховуватись: тривалість контролю і усвідомленість важливої наукової інформації, передбаченої робочою програмою навчальної дисципліни і фактично вивченою на навчальних заняттях; знання і розуміння зв'язку і взаємозв'язку явищ, законів, закономірностей і правил, що вивчаються; уміння користуватися засвоєними теоретичними знаннями для правильного використання конкретних фактів і явищ реальної дійсності; самостійність суджень студентів.

Критерії оцінювання повинні враховувати загальні педагогічні положення, що стосуються всієї підготовки у ВНЗ та специфічні особливості кожної навчальної дисципліни чи іншого навчального заходу відповідного циклу підготовки, тому розробка єдиних критеріїв оцінювання з усіх навчальних дисциплін та інших навчальних заходів у теперішній час є невирішеною проблемою. Можлива лише розробка рекомендацій щодо оцінювання в узагальненому вигляді, які можуть бути орієнтирами при розробці критеріїв оцінювання з конкретних навчальних дисциплін.

Таблиця 1

Опис рівнів навчальних досягнень студентів

Рівень навчальних досягнень		Оцінка за національною шкалою	Рейтингові бали	ECTS оцінки
назва рівня	критерії оцінювання			
I рівень – початковий (або низький)	Відповідь студента при відтворюванні навчального матеріалу елементарна, фрагментарна, зумовлюється початковими уявленнями про предмет вивчення	2	1 – 34	F
			35 – 59	FX
II рівень – середній	Студент відтворює основний навчальний матеріал, він здатний розв'язувати завдання за зразком, володіє елементарними вміннями навчальної діяльності	3	60 – 69	E
			70 – 74	D
III рівень – достатній	Студент знає істотні ознаки понять, явищ, закономірностей і зв'язків між ними, а також самостійно застосовує знання в стандартних ситуаціях, володіє розумовими операціями (аналізом, абстрагуванням, узагальнюванням тощо), вміє робити висновки, виправляти допущені помилки. Відповідь студента повна, правильна, логічна, обґрунтована, хоча їй і бракує власних суджень. Він здатний самостійно здійснювати основні види навчальної діяльності	4	75 – 84	C
			85 – 89	B
IV рівень – високий	Знання студента є глибокими, міцними, узагальненими, системними. Студент вміє застосовувати знання творчо, його навчальна діяльність має дослідницький характер, позначена вмінням самостійно оцінювати різноманітні життєві ситуації, явища й факти, виявляти й відстоювати особисту позицію	5	90 – 100	A

Виходячи із загальних критеріїв оцінювання, які прийняті у ВНЗ, вважаємо за необхідне зробити акцент на тому, що на кожній кафедрі з кожної навчальної дисципліни мають бути розроблені критерії оцінювання, які враховували б специфічні особливості навчальної дисципліни та фактичний стан її науково-методичного забезпечення. При розробці критеріїв оцінювання необхідно враховувати наступні показники: розуміння та ступінь засвоєння теоретичного питання; ступінь засвоєння фактичного матеріалу навчальної дисципліни; знайомство з основною (обов'язковою) літературою, а також із сучасною періодичною літературою з навчальної дисципліни; уміння застосувати теорію до практики, вирішувати завдання, здійснювати розрахунки із застосуванням комп'ютера; знайомство з історією науки, що є основою змісту навчальної дисципліни; логіка, структура та стиль відповіді, а також уміння захищати теоретичні положення, що висувуються.

Критерії оцінювання мають повністю забезпечувати оцінювання успішності засвоєння студентом програми навчальної дисципліни. Чітко визначені критерії оцінювання успішності навчання студентів, на нашу думку будуть сприяти: формуванню творчого ставлення до засвоєння змісту навчання, розвитку їхніх розумових та фізичних здібностей, конкретному визначенню рівня знань, умінь та навичок кожного студента, які передбачаються робочими програмами навчальних дисциплін та програмами інших навчальних заходів, а також професійних компетенцій, передбачених ОКХ.

Якість підготовки майбутніх фахівців з вищою освітою багато в чому залежить від оперативної педагогічної діагностики рівня досягнень студентів в процесі вивчення будь-якої навчальної дисципліни. Це обумовлюється тим, що без знання глибини, темпів та особливостей змін, що відбуваються у кожного студента, неможливо створити ефективні організаційно-педагогічні умови формування необхідного рівня знань, умінь та навичок. Для цього, перш за все, кожен педагог вищої школи повинен чітко усвідомлювати, що педагогічна діагностика має: по-перше, два важливих чинники: сутність і зміст компонентів педагогічного діагностування та сутність і зміст діяльності науково-педагогічних працівників з діагностики успішності навчання студентів; по-друге, здійснюватись з урахуванням основних принципів організації і проведення контрольних навчальних заходів зі студентами; по-третє, здійснюватись з використанням найбільш ефективних методів і засобів та носити системний і комплексний та дієвий характер; по-четверте, враховувати ряд важливих функцій в процесі навчання і стосуватися не тільки студентів, але й НПП та керівництва факультету і ВНЗ.

Перспективи подальших досліджень – визначення ролі інформаційних технологій у педагогічній діагностиці вищої школи.

Список використаних джерел

1. Аванесов В. С. Проблема становлення національної системи педагогічних вимірювань [Електронний ресурс] / В. С. Аванесов // Вимірювання навчальних досягнень учнів і студентів: гуманістичні, методологічні, технологічні аспекти : матер. II Міжнар. конфер. м. Харків, 13-14 грудня 2007 року – Режим доступу: http://monitoring.in.ua/up/files/publikacii/foreign/problema_stanovlennya_nac_sistemi_pedvimirivan.pdf.
2. Вербицкий А. Диагностика понимания в контекстном обучении / А. Вербицкий, Е. Креславская // Высшее образование в России. – 2007. – №10. – С. 26-31.
3. Минин М. Г. Диагностика качества учебных достижений студентов в условиях кредитно-модульного обучения / М. Г. Минин, Е. В. Жидкова // Инженерное образование. – 2007. – № 4. – С. 120-126.
4. Нуждин В.Н. Стратегия и тактика управления качеством образования: [метод. пособие] / В. Н. Нуждин, Г. Г. Кадомцева, Е. Р. Пантелеев, А. И. Тихонов – Иваново: ОМТ МИБИФ, 2003. – 170 с.
5. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс: [учебн. для студ. высш. учеб. заведений: в 2 кн.] – М. : Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2001, – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.

6. Положення про кредитно-модульну систему організації навчального процесу у Вінницькому державному аграрному університеті / [Гулько І. В., Пльонсак В. А., Мазур В. А. та ін.] ; за ред. І. В. Гулько. – Вінниця : Редакційно-видавничий відділ ВДАУ, 2009. – 39 с.
7. Положення про рейтингове оцінювання успішності студентів у Харківському національному університеті радіоелектроніки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://et.kture.kharkov.ua/upload/polojenie_new.doc.
8. Садова Т. А. Діагностика в системі професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців / Т. А. Садова // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. Частина II. – 2009. – №5(168). – С. 119-127.
9. Комишан А. І. Діагностика освітньої діяльності студентів на основі рейтингового підходу: теорія, методологія, практика : [монографія] / А. І. Комишан, К. І. Хударковський, О. С. Челпанов. – Харків : Новий колегіум, 2011. – 297 с.

The article describes the components of educational assessment and formulated their own vision tasks control training events held research and teaching staff within educational assessment. A well designed model of scientific and pedagogical staff of educational assessment student learning achievement.

Key words: *diagnostic, educational diagnosis, diagnosis quality of training, pedagogical components of diagnosing, monitoring, inspection, assessment, and evaluation criteria scale, the level of students' knowledge.*

УДК 37.035:316.46 – 053.6

Косенчук О. Г.

ПРОГРАМА ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З ЛІДЕРАМИ УЧНІВСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ

У статті представлена програма підготовки соціальних педагогів до роботи з лідерами учнівського самоврядування на різних рівнях, а саме: навчального закладу, району, міста, області. Окреслені форми та методи роботи з соціальними педагогами на курсах післядипломної педагогічної освіти. Визначені пріоритетні напрями роботи соціального педагога з лідерами учнівського самоврядування.

Ключові слова: *програма, соціальні педагоги, лідери учнівського самоврядування, післядипломна освіта.*

Сьогодення вимагає від соціальних педагогів у роботі з лідерами-старшокласниками не передавати теоретичні знання підростаючим особистостям, а мотивувати їх до активної лідерської діяльності, брати на себе роль соціальних мобілізаторів юних лідерів, а для цього необхідно готувати соціальних педагогів до роботи із зазначеною цільовою групою. Адже більшість соціальних педагогів, які працюють у закладах освіти, не мають відповідної фахової підготовки, переважно це вчителі певного закладу, яким при тарифікуванні не вистачило годин за їхнім предметом і їх довантажили посадою “соціальний педагог”. Програма підготовки соціальних педагогів до роботи з лідерами – відповідь на вимогу часу, вона дасть можливість підвищити рівень поінформованості соціальних педагогів, створить умови для відпрацювання ними практичних умінь, сприятиме поширенню передового досвіду соціального супроводу.

Проблема підготовки соціальних педагогів висвітлюється різнобічно у наукових працях Л. Артюшкіної [1], М. Басова [2], О. Безпалько [3], Р. Вайнола [4], Ю. Василькова [5], К. Віцукаєва [6], Ю. Галагузова [7], І. Д. Зверева [8], Л. Нагавкіка [10], Ж. В. Петрочко [11].

Особливу дослідницьку увагу у статі автором буде приділено розкриттю ключових аспектів реалізації *Програми підготовки соціальних педагогів до роботи з лідерами учнівського самоврядування*.

Програма рекомендована для керівників обласних, міських, районних центрів практичної психології і соціальної роботи, методистів із соціальної роботи методичних кабінетів управління та відділів освіти, керівників районних та міських методичних асоціацій соціальних педагогів. Для самих соціальних педагогів програма стане у нагоді під час проведення “годин соціального педагога”.

Програма підготовки соціальних педагогів до роботи з лідерами-старшокласниками складається з двох модулів та розрахована на 100 годин. Перший модуль – “Нормативні й організаційно-методичні основи підготовки соціальних педагогів закладів освіти до роботи з лідерами-старшокласниками” (50 годин), другий модуль – “Змістово-технологічні аспекти роботи соціальних педагогів з лідерами-старшокласниками” (50 годин). В основу першого модуля покладено тренінгову роботу. Цикл занять за програмою об’єднав 10 семінарів-тренінгів по 5 годин. На семінарах-тренінгах будуть розглянуто такі питання: нормативно-правове документування у роботі соціального педагога; аналіз різноманітних підходів до створення моделі учнівського самоврядування на рівні закладу освіти; методика написання соціальних проектів; підготовка до проведення тренінгових занять, застосування інтерактивних методів у роботі з лідерами-старшокласниками; соціальна просвіта педагогічного та батьківського колективу; мотивування старшокласників до лідерської діяльності.

Під час другого модулю “Змістово-технологічні аспекти роботи соціальних педагогів з лідерами-старшокласниками” відбувається відпрацювання практичних умінь соціальних педагогів у роботі з лідерами-старшокласниками через такі форми й методи роботи: написання та захист соціальних проектів “Соціально-психологічна служба майбутнього”, створення власного портфоліо для участі в конкурсі фахової майстерності “Соціальний педагог року”, створення моделі діяльності учнівського самоврядування на рівні ЗНЗ; проведення з лідерами-старшокласниками тренінгових занять тощо. Навчання соціальних педагогів за програмою здійснюватиметься один раз на місяць. З метою удосконалення професійної майстерності соціальних педагогів закладів освіти міста організовано міський конкурс фахової майстерності “Соціальний педагог року” [9]. Цей конкурс проводиться відповідно до умов Всеукраїнського конкурсу “Кращий працівник психологічної служби системи освіти” з метою виявлення і підтримання творчої праці соціальних педагогів, підвищення їхньої професійної майстерності, популяризації соціально-психологічних здобутків.

Завданнями конкурсу є: піднесення ролі соціальних педагогів у навчальних закладах і підвищення престижності цієї професії; привернення уваги громадськості, органів влади до проблем освіти та соціально-психологічної служби зокрема; сприяння творчим психолого-педагогічним пошукам, удосконаленню фахової майстерності працівників соціально-психологічної служби; поширення передового соціально-психологічного досвіду; забезпечення незалежної експертної оцінки педагогічної діяльності соціальних педагогів.

Конкурс складається з двох етапів: заочний (аналіз творчих робіт учасників, вивчення матеріалів із досвіду роботи, аналіз супровідних документів); очний (презентація, домашнє завдання, виконання конкурсних завдань, демонстрація прийомів роботи, тестування тощо).

Обов’язковою складовою конкурсу є презентація портфоліо соціального педагога. Усвідомлюючи важливу роль соціальних педагогів у формуванні лідерських якостей старшокласників, особлива увага під час аналізу конкурсних портфоліо приділяється якості роботи фахівця з лідерами учнівського самоврядування.

I. Тематичний план

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
Модуль 1. Нормативні й організаційно-методичні основи підготовки соціальних педагогів закладів освіти до роботи з лідерами-старшокласниками		
1	Нормативно-правове забезпечення роботи соціальних педагогів із лідерами-старшокласниками	5
2	Лідерство як спосіб вияву громадської активності в учнівському середовищі	5
3	Принципи та етичні норми роботи з лідерами-старшокласниками у загальноосвітньому навчальному закладі	5
4	Соціально-педагогічний супровід особистісного розвитку лідера-старшокласника	5
5	Соціально-педагогічні умови проектування професійного самовдосконалення лідерів старшокласників у загальноосвітньому навчальному закладі	5
6	Шляхи конструктивного спілкування в учнівському середовищі	5
7	Використання інтерактивних методів у роботі соціального педагога з лідерами	5
8	Методика проведення тренінгу: структура, етапи, методи роботи	5
9	Проект, види проектів, структура проектів, методика написання та захисту соціальних проектів	5
10	Міжсекторна взаємодія як ефективний засіб здійснення соціального патронажу всіх учасників навчально-виховного процесу	5
Всього		50
Модуль 2. Змістово-технологічні аспекти роботи соціальних педагогів із лідерами-старшокласниками		
1	Підготовка та участь у конкурсі фахової майстерності “Соціальний педагог року”	5
2	Підготовка та участь у конкурсі соціальних проектів “Соціально-психологічна служба майбутнього”	5
3	Підготовка лідерів-старшокласників до конкурсу “Лідер року”	5
4	Створення моделі діяльності учнівського самоврядування на рівні закладу	5
5	Проведення тренінгових занять для лідерів-старшокласників	25
6	Участь у районних, міських, обласних заходах	5
Всього		50
Разом		100

II. Зміст програми

Модуль 1. Нормативні й організаційно-методичні основи підготовки соціальних педагогів закладів освіти до роботи з лідерами-старшокласниками

Тема 1. Нормативно-правове забезпечення роботи соціальних педагогів із лідерами-старшокласниками

Нормативно-правовий інструментарій для здійснення соціального патронажу лідерів-старшокласників. Систематизація законодавчих актів, постанов, наказів, положень тощо. Нормативно-регламентована робота соціального педагога з лідерами-старшокласниками. Визначення діагностичного та розвивального інструментарію, програм, рекомендованих Міністерством освіти і науки, для роботи з лідерами-старшокласниками.

Тема 2. Лідерство як спосіб вияву громадської активності в учнівському середовищі

Поняття “лідер”, “лідерство”, їх роль у житті суспільства. Спільне та відмінне між лідером та керівником, лідерством та керівництвом. Лідерство в учнівському середовищі. Механізми ефективної взаємодії в колективі. Мотивація послідовників. Аналіз лідерських якостей видатних політиків різних епох. Складання портрету сучасного лідера.

Тема 3. Принципи та етичні норми роботи з лідерами-старшокласниками у загальноосвітньому навчальному закладі

Механізми формування лідерських якостей лідерів-старшокласників. Визначення принципів та основних етичних норм роботи соціальних педагогів із лідерами. Типові помилки у роботі з лідерами.

Тема 4. Соціально-педагогічний супровід особистісного розвитку лідера-старшокласника

Розвиток лідерських якостей лідерів-старшокласників через різні напрями роботи: просвітницько-профілактичний, навчальний, консультативний, діагностичний, організаційно-методичний, зв'язки з громадськістю. Соціальний патронаж педагогічної та батьківської громад.

Тема 5. Соціально-педагогічні умови проектування професійного самовдосконалення лідерів-старшокласників у загальноосвітньому навчальному закладі

Професійне самовизначення лідерів-старшокласників. Створення власного "МЕТАПЛАНУ". Соціальне практикування в урядових та неурядових організаціях. Соціальний досвід. Соціальна траєкторія розвитку лідерів-старшокласників.

Тема 6. Шляхи конструктивного спілкування в учнівському середовищі

Прийоми ефективного спілкування. Конфлікт та шляхи його вирішення. Застосування "Я-повідомлення" у роботі з групою. Стили поведінки у конфлікті. Аналіз конфліктних ситуацій та шляхи їх вирішення.

Тема 7. Використання інтерактивних методів у роботі соціального педагога з лідерами

Зміст та умови впровадження різних методів роботи з лідерами-старшокласниками. Форум-театр як метод відпрацювання різних моделей поведінки. Медіація як метод конструктивного вирішення конфліктів несиловим шляхом. Кейс-стаді як метод аналізу проблемних ситуацій. Тренінг як інтерактивний метод роботи з лідерами-старшокласниками.

Соціальні рекламні акції, кампанії, дебати, конференції, саміти, флеш-моби, тренінгові марафони – ефективні форми роботи з сучасними лідерами.

Тема 8. Методика проведення тренінгу: структура, етапи, методи роботи

Тренінг як інтерактивний метод роботи з лідерами, структура тренінгу, етапи проведення, компоненти. Методика проведення тренінгу. Методика проведення структурних вправ тренінгу: знайомство, визначення правил та очікувань. Застосування ігор на активізацію – руханок під час проведення тренінгу. Компоненти для проведення тренінгу. Особливості підбору цільової групи, визначення мети, завдань тренінгу, основні вимоги до тренера, критерії ефективності роботи тренера з цільовою групою. Умови підбору різних методів роботи в тренінговій групі.

Тема 9. Проект, види проектів, структура проектів, методика написання та захисту соціальних проектів

Сутність методу проектування, види та типи проектів. Визначення найбільш актуальної проблематики для написання соціальних проектів. Структура написання та методика захисту соціальних проектів. Визначення мети та завдань проекту, прогнозування очікуваних результатів, підбір цільової групи, етапи реалізації проекту, залучення ресурсів для реалізації проекту. Оцінка ефективності проекту. Специфіка захисту проекту.

Тема 10. Міжсекторна взаємодія як ефективний засіб здійснення соціального патронажу всіх учасників навчально-виховного процесу

Суть поняття "міжсекторна взаємодія". Роль і місце різних урядових структур та громадських організацій у роботі з лідерами-старшокласниками. Мультидисциплінарний підхід у роботі з лідерами-старшокласниками. Складання та підписання угод про співпрацю між різними структурами в аспекті соціального патронажу всіх учасників навчально-виховного процесу.

Модуль 2. Змістово-технологічні аспекти роботи соціальних педагогів із лідерами-старшокласниками

Тема 1. Підготовка та участь у конкурсі фахової майстерності "Соціальний педагог року".

Портфоліо соціального педагога, систематизація та опис досвіду соціального супроводу всіх учасників навчально-виховного процесу. Демонстрація фахової компетентності фахівця під час проведення відкритих заходів з учнями, педагогами, батьками.

Тема 2. Підготовка та участь у конкурсі соціальних проектів “Соціально-психологічна служба майбутнього”

Соціальне проектування в роботі соціального педагога. Визначення актуальної проблематики для соціального проектування. Залучення різноманітних ресурсів до реалізації соціального проекту.

Тема 3. Підготовка лідерів-старшокласників до конкурсу “Лідер року”

Метод “рівний-рівному” у роботі з лідерами-старшокласниками. Складання проекту “Сучасний лідер”, “Лідер очима його послідовників”.

Тема 4. Створення моделі діяльності учнівського самоврядування на рівні закладу

Компоненти моделі учнівського самоврядування на рівні міста. Універсальна модель функціонування органів учнівського самоврядування на рівні міста.

Тема 5. Проведення тренінгових занять для лідерів-старшокласників

Розробка та впровадження тренінгових занять для лідерів-старшокласників.

Тема 6. Участь у районних, міських, обласних заходах

Формування лідерських якостей старшокласників через активне їх включення у діяльність. Залучення старшокласників до участі у районних, міських, обласних заходах.

Таким чином, представлена вище програма дозволяє підготувати соціальних педагогів до роботи з лідерами учнівського самоврядування. Навчання може здійснюватися під час курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників та на засіданнях методичних об'єднань соціальних педагогів.

Стаття не вичерпує всіх аспектів проблеми дослідження. Перспективним вважаємо вивчення гендерних питань лідерства; регіональних відмінностей у процесі формування лідерських якостей старшокласників, складових системи підготовки соціальних педагогів до роботи з лідерами у позаурочній та діяльності позашкільних навчальних закладів.

Список використаних джерел

1. Артюшкіна Л. М. Соціальний педагог школи : теорія та практика роботи : [навч.-метод. посіб. для студ. спец. «Соціальна педагогіка»] / Л. М. Артюшина – Суми : СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2004. – 124 с.
2. Басов Н. Ф. Социальный педагог: введение в профессию : [учеб. пособие] / [Н. Ф. Басов, В. М. Басова, А. Н. Кравченко]. – М. : Академия, 2006. – 256 с.
3. Безпалько О. В. Соціальна робота в громаді : [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / Академія праці та соціальних відносин / О. В. Безпалько. – К. : Центр навч. л-ри, 2005. – 172 с.
4. Вайнола Р. Х. Особистісний розвиток майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки : [моногр.]. / Р. Х. Вайнола ; за ред. С. О. Сисоєвої. – Запоріжжя : Хортиц. навч.-реабіліт. багатопрофіль. центр, 2008. – 460 с.
5. Василькова Ю. В. Методика и опыт работы социального педагога : [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / Ю. В. Василькова. – М. : Изд. центр «Академия», 2001. – 159 с.
6. Віцукаєва К. М. Сутність підготовки соціального педагога як суб'єкта професійної діяльності / К. М. Віцукаєва // Науковий часопис Чернівецького університету : [зб. наук. пр.] – Чернівці : ЧПУ, 2009. Вип. 447–448. – Педагогіка та психологія. – 212 с.
7. Галагузова Ю. Н. Подготовка социальных педагогов : пора преодолеть противоречия / Ю. Н. Галагузова // Социальная педагогика. – 2003. – № 1. – С. 97–102.
8. Зверева І. Д. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю в Україні : теорія і практика : [моногр.] / І. Д. Зверева ; Київ. ун-т ім. Тараса Шевченка. – К. : Правда Ярославичів, 1998. – 394 с.

9. Косенчук О. Г. Соціально-педагогічні умови формування лідерських якостей старшокласників у позаурочній діяльності на рівні міста / О. Г. Косенчук // Вісник Луганського Національного університету ім. Т. Г. Шевченка (педагогічні науки). – Луганськ, 2012. – №22 (257). – С. 238 – 246.
10. Нагавкина Л. С. Социальный педагог : введение в должность : материалы для работников образовательных учреждений / Л. С. Нагавкина, О. К. Крокинская, С. А. Косабущкая. – СПб. : КАРО, 2000. – 267 с.
11. Петрочко Ж. В. Різноманітність участі у житті суспільства і прийнятті рішень як прояв суб'єктності дитини / Ж. В. Петрочко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць. – К. 3. – Кам'янець-Подільський : Видавець Зволейко Д. Г. – 2012.- Вип.16. – 384 с.- С.73-81.

The article presents a training program for social workers to work with leaders of the student government at different levels, namely: school, district, city or region. Designated forms and methods of social work educators in courses Postgraduate Education. Priority directions of social pedagogy with student government leaders.

Key words: *programme, social educators, student government leaders, postgraduate education.*

УДК 378.147

Кравець Н. Б.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ПСИХОЛОГА ПРИ ВИВЧЕННІ ПСИХОЛОГІЇ ВАЖКОВИХОВУВАНИХ ПІДЛІТКІВ

У статті приділено увагу вивченню психології важковиховуваних підлітків, розкрито суть особливостей формування професійної культури майбутніх психологів.

Ключові слова: *навчання студентів-психологів, психологія важковиховуваних підлітків, професійна культура психолога.*

Питання професійної підготовки особистості майбутнього психолога до ефективної діяльності завжди перебуває в полі зору сучасної психологічної служби, оскільки наука постійно розвивається, змінюються безперервно потреби людей, їх інтереси, проблеми, можливості соціалізації молодого покоління. Проблема формування професійної культури тісно поєднана з механізмом саморозвитку та самовиховання студентів-психологів та перебуває під контролем суспільства. Запорукою успішного професійного розвитку, формування професійної культури у майбутнього психолога-практика є діяльність, що охоплює набуття професійних знань разом із самопізнанням, саморозвитком, пошуком шляхів самовдосконалення, пов'язаних із процесом вивчення навчального матеріалу.

Дослідження феномену професійної культури особистості практичного психолога є актуальним як дослідження глобального загальнонаукового процесу становлення спеціаліста в практичній діяльності щодо вимог сьогодення [6]. Професійне становлення майбутніх психологів потрібно розглядати як індивідуальний розвиток особистості майбутнього спеціаліста, у ході якого відбувається усвідомлення професійно значущих утворень, формується «Я-концепція» та виробляється стратегія професійної діяльності в гуманістичній парадигмі [6]. Майбутні психологи ще в стінах вищого навчального закладу повинні вивчати практичний передовий досвід, формувати свою професійну майстерність та здійснювати роботу щодо самовдосконалення (І. Зязюн, В. Рибалка, І. Цушко). Підготовку психолога сучасні дослідники розглядають через розвиток у майбутніх фахівців професійного мислення (С. Максименко, В. Панок), соціальної

активності (О. Бондаренко, М. Гуліна), професійної креативності (В. Моляко), професійної компетентності (І. Зязюн, В. Панок, В. Рибалка), критичності мислення, здібностей до прогнозування, імпровізації, інноваційності (Л. Карамушка, С. Максименко), формування творчого потенціалу особистості майбутнього практика (Ж. Вірна, І. Іщук, О. Кирич, В. Рибалка), формування пізнавальної активності (Т. Алексеєнко), розвиток загальної та психологічної культури (В. Рибалка), як підготовку до науково-дослідницької діяльності (П. Горностай, М. Гуліна, Л. Карамушка, С. Максименко).

Метою статті є розгляд основних проблеми формування професійної культури студентів-психологів, пов'язаною із особистісною культурою, що впливають на рівень їх готовності до роботи із важковиховуваними підлітками.

Професійне становлення психолога у процесі вузівської підготовки вимагає від студента наполегливої творчої роботи над становленням власної особистості, розвитку потребнісно-мотиваційної та емоційно-вольової сфер. Майбутній спеціаліст має досягнути вміння і високої майстерності у творчій побудові свого життя, що базується на знанні життя, розвиненій самосвідомості й оволодінні системою засобів, методів, технологій програмування, конструювання і здійснення життя як індивідуально-особистісного життєвого проекту [9]. Ефективність надання психологічної допомоги залежить від конструктивного особистісного стилю діяльності, який формується на основі розвитку особистісних та професійних рис майбутнього психолога, його професійної культури. За критерієм стилю життя майбутній психолог – це людина індивідуально-творчого стилю життя, який властивий особистостям з виразними індивідуальними характеристиками, адекватною високою самооцінкою, людям цілеспрямованим, з розвинутими і різноманітними потребами й інтересами, власною картиною світу, що добре адаптується в новому середовищі, не втрачаючи своєї індивідуальності, тобто – гармонійній особистості. Серед професійно значущих якостей у процесі підготовки майбутніх практичних психологів у вищих навчальних закладах перевага має бути надана, в першу чергу, системі професійно необхідних якостей [8]. Так, майбутній професіонал має бути компетентним на високому рівні у всіх сферах застосування психоконсультації та роботи із підлітками: шкільне консультування, консультування при наявності шкідливих звичок, реабілітаційне консультування, консультування в галузі психічного здоров'я, консультування в галузі соматичного здоров'я та загального оздоровлення, консультування студентів у системі вищої освіти, професійне та управлінське консультування, сімейне консультування. Крім цього, спеціаліст має досконало володіти всіма сферами діяльності практичного психолога взагалі та має вміти використовувати у своїй діяльності індивідуальний підхід до кожного клієнта, і особливо, якщо його клієнтом є важковиховуваний підліток. Професіоналізм психолога-практика у великій мірі залежить від рівня його соціально-перцептивної компетентності. Практикуючий психолог має безоцінно сприймати клієнта, орієнтуватися не на власні моральні уявлення, стереотипи світосприймання й поведінки, а на систему цінностей клієнта, що створює атмосферу довіри, забезпечує продуктивність надання кваліфікованої психологічної допомоги. Культура спілкування психолога передбачає вміння використовувати різноманітні засоби й методи впливу на клієнта, адекватно сприймати й розуміти його, налагоджувати ефективну взаємодію.

Успішність діяльності психолога залежить не тільки від рівня його фахової освіти, а й від особистісних якостей: високої духовної культури, відповідальності, активної життєвої позиції, компетентності, емпатійного розуміння проблем іншої людини, здатності до рефлексії, етикету тощо. Поряд із оволодінням студентами певною системою теоретичних знань, спеціальних умінь і технік, успіх професійної діяльності психолога, формування професійної культури залежить у великій мірі від його особистісних характеристик: психологічної культури, самосвідомості, соціально-перцептивного інтелекту тощо. Тому поряд із світоглядною та професійною підготовкою майбутніх фахівців особливого значення набуває особистісна підготовка

психолога-практика, метою якої є формування гуманістичної спрямованості, психологічної культури, здатності до професійної ідентифікації.

Засвоєння навчального матеріалу в процесі підготовки фахівців передбачає вивчення основних законів, норм, правил, стандартів та цінностей, яких повинен дотримуватися психолог у ході своєї професійної діяльності. У професійній діяльності психолог повинен керуватись Етичним кодексом психолога, що передбачає особисту та професійну культуру професіонала. Етичний кодекс психолога – нормативний акт, який виступає гарантом високопрофесійної, гуманної, високоморальної діяльності психологів України, яка здійснюється в залежності від спеціалізації та сфери інтересів; сукупність етичних норм, правил поведінки, що склалися у психологічному співтоваристві та регулюють його життєдіяльність [2]. Діяльність психолога передбачає як складову професійної культури професійну етику психолога, яка є його реалізацію в своїй діяльності специфічних моральних вимог, норм поведінки у взаємостосунках з колегами, досліджуваними, респондентами, особами, які звернулися за психологічною допомогою; сукупність моральних норм, які визначають відношення людини до свого професійного обов'язку та регулюють відносини людей у трудовій сфері. Змістом професійної етики є кодекси поведінки, які визначають певний тип моральних взаємовідносин між людьми і способи обґрунтування даних кодексів [1]. Етика професійної поведінки психолога особливо важлива, оскільки психолог реалізує свою професійну діяльність у процесі суб'єкт-суб'єктних відносин. Діяльність психолога пов'язана з людським фактором, тому вона повинна відповідати певним нормам, які регламентують його взаємостосунки з клієнтами, колегами. Психолог, який зустрічається з різноманітними моментами життя людини, відповідальний у виборі моральної позиції, принципів та методів роботи, які їй відповідають. Психолог повинен надавати великого значення достоїнству, цінностям людини, приймати на себе зобов'язання покращити розуміння нею себе та інших, охороняти її благополуччя, приймати на себе відповідальність на умовах власної компетентності, об'єктивності та уваги до інтересів своїх клієнтів.

У процесі професійної підготовки психолога-практика у вузі особливе значення має пошук таких можливостей і методів навчання, які здатні стимулювати не лише репродуктивну, але і конструктивну та творчу діяльність студентів.

Вивчаючи навчальну дисципліну «Психологія важковиховуваних підлітків», студенти глибоко усвідомлюють психологічні, біологічні та соціальні особливості дітей підліткового віку. Це дає можливість формувати вміння адекватної роботи із особистостями даної вікової категорії. Підлітковий період – це період переходу від дитинства до дорослості, усвідомлення себе як дорослої особи, переосмислення цінностей. Такі особливості визначають спрямованість і зміст активності, нові прагнення, бажання, переживання й емоційні реакції. Поряд із цим підлітки, прагнучи визнання власної дорослості з боку оточуючих, ще не відчують себе дорослими повною мірою. Тому відчують потребу в підтримці та адекватній оцінці з боку оточуючих: родичів, друзів, вчителів; дорослих та однолітків. Підлітки гостро потребують доброзичливої й тактовної підтримки з боку дорослих, яка б допомагала реалізації їхнього прагнення до самостійності. Саме така професійна підтримка може бути надана психологом, який володіє ефективними методами та прийомами роботи із підлітками.

Завдання психологічної служби системи освіти України полягає в сприянні повноцінному особистісному й інтелектуальному розвитку дітей на кожному віковому етапі, у створенні умов для формування в них мотивації до самовиховання і саморозвитку; у забезпеченні індивідуального підходу до кожної дитини, у профілактиці і корекції відхилень в інтелектуальному й особистісному розвитку дитини. Виконуючи ці завдання, практичний психолог здійснює психологічний супровід учнів, що і є основним змістом превентивної роботи з подолання проблем девіантної поведінки школярів. Дітей, яким притаманні відхилення поведінкових реакцій, називають по-різному: недисципліновані, педагогічно або соціально занедбані, важкі діти, важковиховувані, схильні до правопорушень, девіантні

підлітки тощо. Вивченню поведінки з відхиленням у дітей, а також їх моральних і психічних особливостей присвячені роботи багатьох дослідників, таких як О. Белічева, П.Бельський, В. Бехтерев, М. Гернет, Я. Гілінський, М. Кабанова, Д. Кантер, С. Коен, І. Кон, А. Лічко, Н. Максимова, Р. Мертон, І. Невський, І. Сікорський, Н. Смелзер, Н. Юркевич тощо. На сучасному етапі розвитку педагогіки питання девіацій в Україні досліджують А. Швець, Г. Карелова, Л. Мостова, Р. Охрімчук. Чинники, які впливають на появу важковиховуваних підлітків, ділять на дві групи: психобіологічні передумови і фактори соціального плану. До них належать умови, пов'язані з індивідуально-психологічними особливостями розвитку дітей підліткового віку та умови соціального середовища, в яких живе підліток. Разом із кризовими явищами, притаманними психофізіологічному розвитку в підлітковому віці, які зумовлюють відому важковиховуваність, відбуваються зміни в характері взаємин із дорослими, що відображаються в підвищеній конфліктності підлітків, що пояснюється новоутвореннями підліткового віку: почуттям дорослості, звільненням від впливу дорослих, яке може породжувати конфлікт; розвиток до рівня потреб самооцінки, яка починає визначати поведінку й діяльність підлітка.

Ми працюємо над усвідомленням студентами-психологами таких основних завдань, які психолог повинен виконувати в ході психокорекційної роботи з важкими підлітками: сприяти розпізнаванню підлітком важких для нього ситуацій; навчити аналізувати їх; виробити алгоритми поведінки людини в критичних для неї ситуаціях. Важливою умовою успіху в подоланні девіантності та результатом психологічного впливу є бажання дитини змінити саму себе, що є передумовою цілеспрямованих позитивних суб'єктивних новоутворень. Стосовно учнів, що постійно порушують дисципліну на уроках, відстають у навчанні, на перервах, виявляють негативізм, конфліктують з однолітками та вчителями, скоюють негативні вчинки та правопорушення, психолог повинен працювати як із підлітками, так і з їх вчителями та батьками. Завдання психолога – знизити рівень педагогічної деформації, зробити більш гармонійними взаємини вихователя та вихованців. На заняттях студенти-психологи розглядають та узагальнюють дані щодо ситуацій, які передбачають допомогу в розв'язанні цієї проблеми. Зокрема, студенти на практичних заняттях апробовують в якості роботи із вчителями тренінги педагогічної майстерності, які дають змогу досягнути сутність педагогічної рефлексії, розвивати емпатію вчителя, сприяють оволодінню методами вирішення завдань для практичної роботи із самовдосконалення особистості, вправами на розвиток умінь аналізувати взаємини з учнями та прийомами самопізнання й психологічного захисту. Тому професіоналізм та професійна культура психолога повинні проявлятися у вмінні працювати з різними категоріями клієнтів.

Отже, вищі навчальні заклади, які займаються підготовкою психологів-практиків, мають звертати увагу на якості майбутнього ефективного фахівця, процес підготовки психолога, роль цінностей спеціаліста даного профілю у терапевтичних відношеннях, що є необхідним для того, щоб відбулось становлення професійної культури майбутніх психологів. Потрібно стимулювати процес глибокого пізнання себе у студентів-психологів, які вибрали професію практичного психолога тому, що це допоможе їм бути успішнішим у своїй діяльності та допомагати людям різних вікових категорій. Роки навчання у вузі повинні бути осмислені та системно представлені як цілеспрямований процес формування професійної готовності до творчої діяльності й професійного росту. Цей процес повинен бути розкритий як становлення особистості практичного психолога, який під час підготовки оволодіває професією, її багатосторонніми особливостями, цілями та вимогами до необхідного рівня розвитку умінь володіти собою та позитивного впливу на клієнта. Вивчення психології важковиховуваних підлітків сприяє реалізації теоретико-пізнавальної, світоглядної, гуманістичної, комунікативної, практичної та прогностичної функцій, необхідних для формування особистісної та професійної культури психолога в процесі роботи із різними категоріями

клієнтів. Сукупність цілей, які поставлені нами щодо підготовки психологів-практиків, дозволяє створити необхідний рівень формуючої цілісності навчально-виховного процесу, використовуючи потенціал кожного навчального предмета, і, зокрема, психології важко-виховуваних підлітків.

У психологічній практиці існує чимало етичних та моральних проблем. Студенти-психологи мають мати глибоку та міцну підготовку для майбутньої професійної діяльності. Особливо важливо це у випадку роботи із важковиховуваними підлітками, які потребують особливо толерантного і уважного ставлення.

Таким чином, у процесі підготовки психологів до роботи із важковиховуваними підлітками особливо важливе значення має формування професійної культури психолога. Вона, як особистісно-професійне утворення майбутнього спеціаліста, є основою індивідуального стилю та запорукою ефективної діяльності щодо надання кваліфікованої психологічної допомоги неповнолітнім, сприяє їх адаптації до соціального середовища, розвитку довіри до людей та гуманізації суспільства. Подальших досліджень потребує розробка технологій формування окремих якостей особистісної та професійної культури майбутніх психологів у процесі роботи із важковиховуваними підлітками.

Список використаних джерел

1. Братусь Б.С. Психология и этика. Возможна ли нравственная психология? // Человек. – 1998. – №1.
2. Етичний кодекс психолога / Психолог. – 2004. – № 43 (139). – С. 1-4.
3. Максименко С.Д., Ільїна Т.Б. До проблеми розробки освітньо-кваліфікаційної характеристики сучасного психолога // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – № 1. – С. 2-6.
4. Оржеховська В. М. Профілактика правопорушень серед неповнолітніх. -К., 1996.
5. Панок В. Реформування змісту, форм і методів підготовки практикуючих психологів як нагальна вимога суспільної практики // Проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів у вищих навчальних закладах . – К.: Ніка-Центр, 2002. – С. 18-28.
6. Рибалка В.В. Особистісний підхід як психолого-педагогічний принцип організації профільної та професійної підготовки учнівської молоді // Психологія особистісно орієнтованої професійної підготовки учнівської молоді: Науково-методичний посібник. – Київ, Тернопіль : Підручники і посібники, 2002. – С. 80-90.
7. Рибалка В.В. Психологічна культура особистості у професійній підготовці та діяльності практичного психолога // Проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів у вищих навчальних закладах . – К. : Ніка-Центр, 2002. – С. 29-32.
8. Шевченко Н.Ф. Актуальні питання професійної підготовки психологів у системі вищої освіти // Психологічній службі системи освіти України 10 років: здобутки, проблеми і перспективи. – К.: Ніка-Центр, 2002. – С. 186-189.
9. Шинкаренко О. Про деякі мотиви вибору професії практичного психолога//Проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів у вищих навчальних закладах. – К. : Ніка-Центр, 2002. – С. 54-56.

In this article attention is paid to the study of psychology intractable teenagers, reveals the essence of peculiarities of the professional culture of future psychologists.

Key words: *learning of students-psychologists, psychology of intractable teenagers, professional culture of psychologist.*

УДК 37.013(477) «18-19»(018)

Кучинська І. О.

ДИНАМІКА РОЗВИТКУ ІДЕЙ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ В УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ У 1917–1920 РР.

У статті робиться спроба аналізу та обґрунтування динаміки розвитку ідей громадянського виховання в українській школі у 1917–1920 рр.

Ключові слова: динаміка, становлення, розвиток, ідеї, громадянське виховання, національна школа.

Проблематика розвитку ідей громадянського виховання в українській школі завжди була у центрі педагогічної уваги вітчизняних освітян. Її *актуальність* та своєчасність засвідчували у своїх працях М. Василенко, В. Винниченко, М. Грушевський, О. Музиченко, І. Огієнко, С. Постернак, С. Русова, І. Стешенко, П. Холодний, Я. Чепіга та ін.

Зазначимо, що *громадянське виховання* розумілось як соціально обумовлений процес підготовки громадян-патріотів до функціонування і взаємодії в умовах демократичного суспільства, а *громадянськість* як духовно-моральна цінність, світоглядно-психологічна характеристика людини, що зумовлена її державною самоідентифікацією, усвідомленням належності до конкретної країни.

На відміну від Західної Європи, де на початку ХХ століття ідея громадянського виховання розглядалася в аспекті удосконалення громадянина як частини соціального цілого держави (В. Рейн, Ф. Паульсен, Г. Кершенштейнер), українські педагоги та діячі освіти в період УНР (1917–1920) пов'язували громадянськість з національним вихованням, що було викликано соціально-політичними та ідеологічними чинниками. Національні та загальнолюдські цінності, національні потреби, ідеали й патріотичні почуття стали пріоритетними для визначення ідей громадянського виховання особистості.

Мета статті – висвітлити динаміку розвитку ідей громадянського виховання в українській школі у 1917–1920 рр.

У процесі діяльності українських урядів 1917–1920 рр. ХХ століття (Центральна Рада, Гетьманат, Директорія), зважаючи на соціально-економічну й політичну ситуації, в яких опинялася держава, законодавчим шляхом проголошувався курс на українізацію загальноосвітньої школи, було урядово підтримано концепцію єдиної школи, яка базувалася на засадах новизни, безперервності, безплатності, обов'язковості, автономності навчання і єдності з життям на основі громадянського й трудового принципів. Зокрема, у законах “Про скасування Шкільних Округ” (1918), “Про державну мову в Українській Народній Республіці” (1919), “Про безплатне обов'язкове навчання всіх дітей шкільного віку громадян України” (1919) та матеріалах “Про питання викладання предметів українознавства в навчальних закладах” (1918) увага педагогічної громадськості акцентувалася на національно-громадянському аспекті освітньо-виховної діяльності. Стрімко створюється мережа українських закладів культури і науки, здійснюється дерусифікація школи, упроваджується українська мова у навчально-виховні заклади, розгортається мережа центрів з підготовки національно свідомих учительських кадрів. Активну позицію щодо реформування освіти зайняли державні діячі, педагогічна громадськість, представники широких верств громадянства. Найвагоміша роль у цих процесах належить М. Василенку, В. Винниченку, М. Грушевському, О. Музиченку, І. Огієнку, С. Постернаку, С. Русовій, І. Стешенку, П. Холодному, Я. Чепізі та іншим. Так, на погляд М. Грушевського, громадянські (демократичні) вартості в українській

виховній традиції мають глибоке коріння (“Хто такі українці і чого вони хочуть”, “Початки громадянства. Генетична соціологія” тощо). Учений визначив такі найголовніші засади системи національного шкільництва: народність, природовідповідність, культуровідповідність виховання, що передбачають органічний зв’язок з історією народу, його мовою, культурними і побутовими традиціями, з народним мистецтвом; констатував, що саме українознавство повинно стати державною справою в інтересах України. Аналіз діяльності М. Грушевського довів, що в своїй творчості, політичній та громадській діяльності він синтезував багато передових поглядів на державу і право, науково обґрунтував ідею української державності, зробив спробу практично втілити її в життя (“Історія української літератури”, “Про українську мову і українську школу”, “Український П’ємонт”, “На порозі нової України”, “Український національний характер”). У праці “На порозі нової України” вчений підкреслював, що справа розбудови української демократичної держави не може увінчатися успіхом без культивування республіканського героїзму, спартанської простоти і благородства духу, соціальної справедливості, непримиримого ставлення до протекціонізму і бюрократизму, до гонитви за розкошами і збагаченням. Тільки пріоритет прав кожної людини, незалежно від її віри чи національності, може бути запорукою високого рівня демократії. Укріплення ідеї української демократичної державності розглядалося вченим як вагомий фактор впливу на розвиток громадянської свідомості. Зміст освіти і виховання, на переконання М. Грушевського, тільки тоді буде успішний і творчо розкриє та розвине індивідуальні здібності дітей, їхні інтелектуальні можливості й нахили, коли стане співзвучним із багатоміровою культурою рідного народу. Метою громадянського виховання вчений вважав становлення особистості, для якої почуття обов’язку перед суспільством, державою є пріоритетом у її світогляді. Культивування громадянських ідеалів обґрунтовувалося в контексті прагнень державної незалежності.

Квінтесенцією педагогічних поглядів М. Грушевського слід вважати такі його ідеї: 1) школа і освіта ґрунтується на традиціях національної культури з викладанням обов’язково рідною мовою; 2) національна самосвідомість має домінувати у громадянському вихованні; 3) школа, освіта і педагогічна наука в суверенній і незалежній державі повинні бути незалежними від будь-якого впливу, крім творчого засвоєння кращого досвіду вчительських, науково-дослідних та інших об’єднань. З усіх потреб громадянського й національного життя потреба рідної школи найголовніша. Учений-просвітитель вважав, що народ, який не має своєї школи, ніколи не стане на самостійну дорогу існування. Результати пошуків М. Грушевського мають велику соціальну цінність для розбудови суверенної Української держави, громадянського виховання зокрема.

Аналіз навчальних планів і програм засвідчив, що найбільш орієнтованими щодо громадянського формування дітей і молоді були програми з української мови, української літератури, історії України та географії. Вперше педагогічна громадськість звернула увагу на формування основних громадянських цінностей (*рівність можливостей, свобода, соціальний захист людини, демократичний устрій суспільства, самовідповідальність людини, готовність до захисту прав і свобод, толерантне ставлення до чужих поглядів, якщо вони не суперечать абсолютним і національним вартостям*). Сутність і мотиви громадянського виховання дітей і молоді обґрунтовувалися з державотворчих позицій.

Аналіз поглядів представників суспільно-педагогічної думки 1917–1920 рр. щодо громадянського виховання в школах України (В. Винниченко, С. Єфремов, Т. Лубенець, І. Огієнко, С. Русова, С. Сірополко, С. Чубов та інші) висвітлив перспективні напрями громадянського виховання школярів означеного періоду, серед яких найбільш значущими вважалося впровадження демократичних механізмів самоврядування, формування громадянської активності, виховання відповідних моральних якостей (відповідальність, гідність, обов’язок, честь) та

громадянських цінностей (національної ідеї, незалежності, соборності). Особливо актуалізувалися ідеї розвитку громадянського виховання в контексті державотворчих устремлінь (праці: С. Чубова “Самоврядування в школі”, 1917; С. Русової “Нова школа соціального виховання”, 1917; І. Огієнка “Українська культура”, 1918; Я. Чепіги “До трудової вільної школи”, 1918; С. Сірополка “Завдання нової школи” (1919), А. Крушельницького “Український альманах”, 1920 та інші). Розкриваючи різні форми, методи, джерела та шляхи громадянського виховання, підкреслювалося, що *провідне місце у цьому процесі належить українській інтелігенції, яка має усвідомити свою роль і місце у формуванні громадянської й національної свідомості та самосвідомості дітей і молоді в Україні*.

Підкреслимо, що становлення громадянськості розглядалося в аспекті розвитку громадянських якостей, визначеності громадянської позиції, формування громадянських цінностей, потреби в активних діях з метою вирішення наявних проблем. Громадянськість розумілась як свідомо, цілеспрямована, принципово активна позиція особистості щодо суспільно корисних дій та державотворчих устремлінь. Складові компоненти громадянськості, що акцентувались у працях педагогічної громадськості у 1917–1920 рр. ХХ століття, подано на рис. 1.

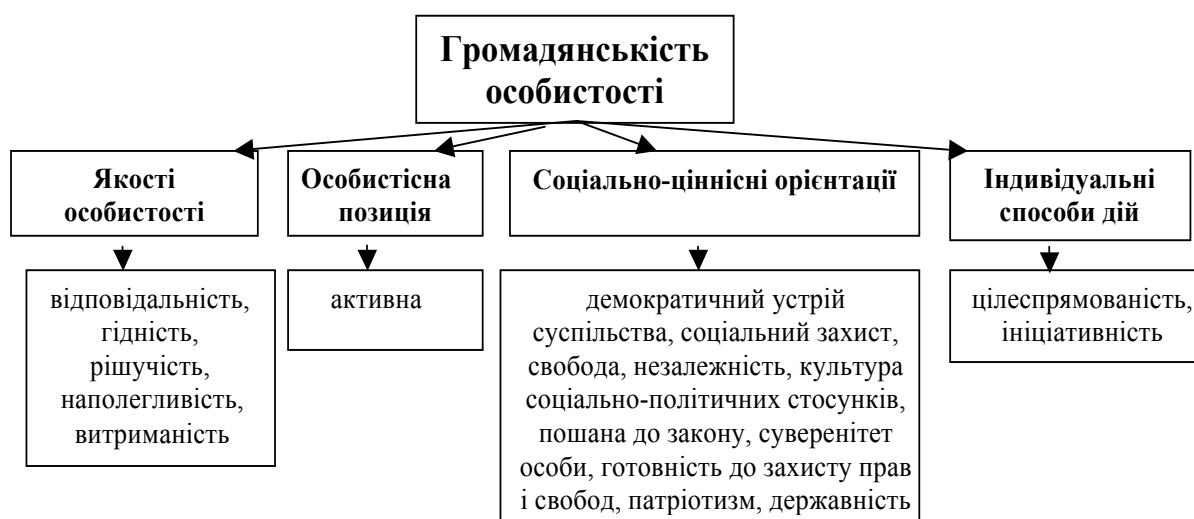


Рис. 1. Складові громадянськості в аспекті виховної діяльності у 1917–1920 рр. ХХ століття

Зазначимо, що початок ХХ століття характеризується остаточним інституюванням української національної історіографії, у рамках якої саме *державницький напрям* виділяється своєю актуальністю, оскільки в суспільно-політичному житті і українському визвольному русі зокрема гостро постала проблема відновлення національної державності.

Підкреслимо, що формування громадянства в “ідеях державності”, що пропагувалось М. Грушевським, актуалізувало цю проблематику у виховній теорії. Укріплення ідеї української демократичної державності, її поширення в громадянстві, виховання у підростаючого покоління почуття обов’язку перед українською демократією стали важливими завданнями педагогічної громадськості (С. Русова, С. Сірополко, І. Огієнко, В. Винниченко та ін.)

Досліджуваний період характеризується еволюцією громадянської ідеї, що проявилася в політичному ідеалі розбудови української незалежної держави. Активно формувались громадянські погляди щодо українізації школи. Було обґрунтовано *мету* громадянського виховання в аспекті державної правової незалежності (1917–1920 рр.). Громадянські *завдання* виховання особистості розглядалися під кутом зору децентралізації держави і переходу до самоврядування, характеризуючись як підготовка до самостійного трудового, морального особистого життя.

Зауважимо, що в період вітчизняного державотворення (1917–1920 рр.) домінування у виховній теорії національно-патріотичних цінностей визначили *національну парадигму громадянського виховання*.

Навчальні плани і програми висвітлювали, що найбільш орієнтованими у аспекті громадянського виховання учнів були предмети з рідної мови, географії й історії.

До основних складових *громадянськості* відносили: моральну й правову культуру (почуття власної гідності, внутрішня свобода особистості, дисциплінованість, повага й довіра до державної влади, готовність виконувати свої громадянські обов'язки) в гармонійному поєднанні патріотичних, національних та загальнолюдських почуттів. Звідси виховання громадянських якостей (громадянськості) розглядалось як емоційно-почуттєве прилучення дітей до різних форм знання, розуміння, діяльності й поведінки, спрямованих на прояви громадянськості (любов до свого народу, краю, вітчизни, громадянська самосвідомість, громадянська гідність, громадянський обов'язок, громадянська відповідальність, громадянська мужність, працелюбність).

Серед найбільш перспективних *напрямів* громадянського виховання школярів значущими вважалося впровадження демократичних механізмів самоврядування, формування громадянської активності, виховання відповідних моральних якостей та громадянських цінностей. Особливо *актуалізувались ідеї розвитку громадянського виховання у контексті державотворчих устремлінь* (С. Чубов “Самоврядування в школі” (1917), С. Русова “Нова школа соціального виховання” (1917), Я. Чепіга “До трудової вільної школи” (1918), С. Сірополко “Завдання нової школи” (1919), А. Крушельницький “Український альманах” (1920) та ін.). Акцентуючи увагу педагогічної громадськості на різних формах, методах, джерелах та шляхах громадянського виховання, підкреслювалося що провідне місце у цьому процесі безперечно повинно належити українській інтелігенції, яка свідомо, з позицій національних інтересів підійде до проблеми громадянського формування особистості.

Популяризація громадянської ідеї, як свідчать аналізовані матеріали, не мала стихійного або випадкового характеру. Робився певний акцент на формуванні *громадянської свідомості* українських дітей. Громадянські інтереси і національні потреби визначали основні тематичні орієнтири виховних дій.

У 1917–1920 рр. духовно-національний аспект формування громадянськості зумовив й основні шляхи розвитку громадянського виховання учнівської молоді. Громадянська мотивація виховання школярів відображала як суспільно-політичні реалії, так і національну ситуацію в Україні.

Успішній реалізації громадянського виховання підростаючої особистості, на думку педагогів С. Русової, В. Винниченко, Д. Дорошенко, А. Крушельницького, С. Чубова, І. Огієнка, Й. Гепа та ін., сприяють такі чинники: толерантне ставлення до інших народів, краєзнавство, мовне середовище, духовні потреби, самоврядування, побудова нової школи, яка б відповідала національним вимогам.

Головним *критерієм* ефективності виховання дітей та учнівської молоді в добу національно-демократичних перетворень в Україні (1917–1920 рр.) виступають морально-етичні засади та громадянсько-демократичні ціннісні орієнтири.

Національне й громадянське виховання розглядалося не у аспекті альтернатив, а як взаємопроникні сторони виховання як соціального явища загалом.

Національно-громадянські орієнтири у виховній теорії обґрунтовувались у контексті державотворення, незалежності, громадянської спроможності і соціальної справедливості. Таким чином, актуалізація національно-демократичної ідеї вплинула на динаміку розвитку громадянського виховного процесу в Україні загалом.

Незважаючи на те, що національно-демократична революція закінчилася поразкою у 1920 році, динаміка громадянського виховання, започаткована нею, ще деякий час відображалася в педагогічних поглядах діячів наступного періоду, але вже змінивши певні громадянські орієнтири.

Список використаних джерел

1. Ващенко В. В. Лекції з історії української історичної науки другої половини ХІХ – поч. ХХ століття (М. І. Костомаров, В. Б. Антонович, М. С. Грушевський): Навчальний посібник / В. В. Ващенко. – Дніпропетровськ : ДЦУ, 1998. – С. 44.
2. Ващенко Г. Проект системи освіти в самостійній Україні / Г. Ващенко. – Мюнхен : Центр комітет СУМ, 1957. – 48 с.
3. Винниченко В. Відродження нації: В 3 т. / В. Винниченко. – К. – 1990. – Т.1. – С. 61–73.
4. Грушевський М. Початки громадянства. Генетична соціологія / М. Грушевський – Б.м., 1921. – 328 с.
5. Грушевський М. Про українську мову і українську школу / М. Грушевський. – К., 1991. – С. 10.
6. Грушевський М. Український П'ємонт / М. Грушевський // Український Вістник. – № 2–28 Мая, 1906. – С. 104.
7. Грушевський М. Хто такі Українці і чого вони хочуть / М. Грушевський – К. : Знання, 1991. – 240 с.
8. Грушевський М. На порозі нової України / М. Грушевський – К. –1918. – С. 7–15.
9. Грушевський М. Український національний характер / М. Грушевський // Віра й культура. – Вінніпег. – Число 3 / 27. – 1956. – С. 10.
10. Закон “Про державну мову в Українській Народній Республіці” // Вістн. держ. законів для всіх земель Укр. Нар. Республіки. 1919. – 18 січ. (№ 1). – С. 4.
11. Закон про безплатне обов’язкове навчання всіх дітей шкільного віку громадян України // Вістн. держ. законів для всіх земель Укр. Нар. Республіки. – 1919. – 8 лип. (№ 23). – С. 146.
12. Закон про скасування Шкільних Округ // Вістн. Генер. Секретаріату Укр. Нар. Республіки. – 1918. – 5 січ. (№ 1). – С. 2.
13. Кучинська І. О. Громадянська зрілість педагогів-новаторів в роки духовно-національного відродження України (1918–1920 рр.) / І. О. Кучинська // Іван Огієнко і сучасна наука та освіта: Науковий збірник: Вип. ІІ. – Кам’янець-Подільський державний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2005. – С. 202–205.
14. Кучинська І. О. Виховання громадянськості в Україні (друга половина ХІХ – ХХ ст.): монографія / І. О. Кучинська. – Кам’янець-Подільський : Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2009. – 196 с.
15. Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина ХІХ – ХХ ст.): Хрестоматія / Упоряд. : Л. Д. Березівська та ін. – К. : Наук. світ, 2003. – 418 с.
16. Огієнко І. До українського народу (Звернення) / І. Огієнко // Вісник Міністерства Ісповідань УНР. – 1920. – 22 червня. – № 2. – С. 1,3.
17. Русова С. Націоналізація школи / С. Русова // Вільна українська школа. – 1917. – № 1. – С. 3–7.
18. Русова С. Нова школа / С. Русова // Все для вчителя. – 2003. – № 27. – С. 5–10.
19. Чепіга Я. До трудової вільної школи! / Я.Чепіга // Вільна українська школа. – 1918–1919. – № 8–9. – С. 81–85.

In the article the attempt of analysis and ground of dynamics of development of ideas of civil education is done at Ukrainian school in 19017-1920

Key words: *dynamics, becoming, development, ideas, civil education, national school.*

УДК: 378.1:355.232.2

Невзоров Р. В.

ПОВІТРЯНИЙ БІЙ ЯК СТРУКТУРНИЙ ЕЛЕМЕНТ НАВЧАЛЬНОГО ПЛАНУ ПІДГОТОВКИ КУРСАНТІВ-ЛЬОТЧИКІВ

У статті розглянуто особливості процесу навчання повітряному бою як структурному елементу навчального плану підготовки майбутніх льотчиків-винищувачів та тренажерна підготовка у цьому процесі.

Ключові слова: *тренажерна підготовка, повітряний бій, підготовка майбутніх льотчиків-винищувачів, авіаційний тренажер.*

Досвід бойового застосування винищувальної авіації доказав, що різноманітність та багатогранність сучасного повітряного бою суттєво ускладнили діяльність льотчика-винищувача у бойовому польоті. У зв'язку з цим зростають вимоги до професійної підготовки льотчика, а саме: емоційної стійкості, широкого поля зору, розподілу та переключенню уваги, координації рухів та тонкому м'язовому відчуттю, швидкості дій, здатності екстраполювати розвиток тактичної ситуації, здатності змінювати структуру та характер актів руху органами управління літаком, здатності діяти в умовах ліміту та дефіциту часу, добрій оперативній пам'яті та тактичному мисленню, високій стійкості організму до перевантажень, високому рівню фізичних якостей та загальної працездатності.

Особливо слід підкреслити ту обставину, що технічний прогрес вимагає від льотчика постійно зростаючих знань, умінь, навичок.

Достатньо добре відомо, що всі ці якості можуть успішно формуватись засобами наземної підготовки: теоретичною, тренажерною, фізичною [1]. Ефективність вказаних засобів доведена багатьма дослідженнями. Але, на жаль, в останній час цьому важливому виду підготовки все менш приділяється уваги.

З всіх проблем, що стоять зараз перед авіаційною педагогікою, найбільш складною є проблема підвищення надійності людської ланки в системі «льотчик – літак».

Щоб підготувати льотчика – повітряного бійця, недостатньо навчити його правильно діяти в стандартних ситуаціях. В бойових умовах ситуації, як правило, непередбачені, вийти з них зможе тільки льотчик, що вміє самостійно та нестандартно мислити, знаходячи оптимальний варіант рішення, який приведе до успіху. При цьому він шукає рішення не шляхом перебирання готових рекомендацій, а шляхом швидкого аналізу обстановки та вибору дій, що відповідають цій обстановці.

Хто знаходить найкраще рішення, а головне швидше, чим його противник, той тим самим випереджає його та, приводячи в дію це рішення, захоплює ініціативу в повітряному бою.

На кожен дію (рух) противника можливе найкраще відповідне рішення та дія. Здатність відкрити слабкі місця у діяльності противника та вибрати найбільш досконалий спосіб дій є сутністю підготовки до ведення повітряного бою. Це не є випадковістю, а є проявом досконалості навичку. Якщо на запропонований варіант дій вчасно не знаходиться відповіді (рішення та дії), то це пояснюється незнанням цього варіанту або недостатнім навичком дій у цьому варіанті. Це і є помилка в повітряному бою. Створення нового варіанта дій або рішення можливе лише на основі аналізу, експерименту та синтезу шляхом вивчення процесу повітряного бою.

Творчість в процесі повітряного бою також існує. Вона складається з застосування у різній послідовності багатьох вже відомих та вивчених комбінацій, які є навичками, отрима-

ними в результаті тривалого тренування. Всі тренування льотчика-винищувача повинні бути побудовані на основі виконання різноманітних комбінацій нападу та захисту.

Такого рівня підготовки можна досягти за рахунок введення змін в організацію навчального процесу та інтенсивного процесу льотно-тактичної підготовки курсантів. Але льотно-тактична підготовка курсантів дуже коштовна, а часто і небезпечна [2].

Підвищення якості та ефективності навчання льотчиків-винищувачів завжди було і залишається актуальним завданням військової авіації [3]. Це обумовлено низкою факторів, основними з яких є висока складність льотно навчання; велика вартість літального апарату та години його польоту; велика вартість авіаційних засобів ураження; значна залежність ефективності бойового застосування літального апарату та безпеки польоту від рівня льотної підготовки пілота та інші.

Проблема оптимізації системи підготовки військових льотчиків авіації Повітряних Сил Збройних Сил України розглянута в роботах О. Тимошенко, В. Шмакова, В. Іванюка, А. Єрилкіна та інших, де обґрунтовані зміни в організації первинної льотної підготовки курсантів. Пошуку шляхів вирішення проблеми підвищення професійної надійності льотного складу присвятили свої роботи багато вчених (Р. Макаров, С. Альошин, О. Воробйов, А. Гарнаєв та інші). Аналіз літератури (Д. Гандер, В. Кодола, В. Маріщук та інші), дисертаційних досліджень і практики професійної діяльності офіцерів-льотчиків показав, що в організації їх професійної підготовки у ВВНЗ є багато проблем, які виникли через недоліки в науково-методичному забезпеченні професійної діяльності та підготовки. Стан існуючої системи тренажерної підготовки авіаційних фахівців, проблеми та напрями їх вирішення розглядаються в роботах О. Кремешного, І. Ковтонюка, О. Савінова та інших. Можливості тренажерної підготовки в процесі формування вмінь професійної діяльності досліджували А. Ворона, Л. Львов, В. Чернов. Але, сутність і компонентний склад підготовки військових льотчиків до найскладнішого виду бойової діяльності – ведення повітряного бою, моделювання цього процесу, визначення умов ефективного функціонування моделі підготовки до ведення повітряного бою виявилися поза сферою цих досліджень.

Отже, мета статті полягає у розгляді навчання повітряному бою як структурному елементу навчального плану підготовки майбутніх льотчиків-винищувачів та особливостей тренажерної підготовки у цьому процесі.

Основне завдання у навчанні льотчика військової авіації – це підготовка його до виконання атак повітряних, наземних і морських цілей, що неможливо без оволодіння навичками виконання фігур простого, складного, вищого пілотажу та бойового маневрування. У той же час, при виконанні бойового польоту, льотчик повинен приділяти основну увагу спостереженню за ціллю й аналізу тактичної й повітряної обстановки, що можливо тільки при наявності твердих і стійких навичок в техніці пілотування [4].

Тому підготовка льотчика-винищувача до ведення повітряних боїв повинна базуватись на відпрацюванні:

- 1) безперервного пошуку противника та бою з ним, що забезпечує активність дій та яскраво виражений наступальний характер дій;
- 2) вміння досягати прихованості зближення для раптового нападу, як кращого засобу досягнення перемоги;
- 3) вміння захвату ініціативи бою, вміння нав'язати свою волю противнику;
- 4) відмінної техніки пілотування, вміння виконувати всі фігури, які може виконати літак;
- 5) високої вогневої майстерності, вміння льотчика першою атакою знищити противника;
- 6) вміння організувати та здійснювати взаємодію у підрозділі, зберігати своє місце у бойовому порядку, не відриватись у будь-яких умовах;

- 7) постійного бойового вдосконалення, відмінного знання тактики повітряного бою, пошуку нових форм бою;
- 8) високої вимогливості до себе, польотної дисципліни;
- 9) моральної та фізичної стійкості.

Навчання курсантів повітряному бою може проводитись під час теоретичної, тренажерної та льотної підготовки в процесі виконання відповідних вправ курсу льотної підготовки й має на меті навчити майбутнього льотчика-винищувача успішно вести боротьбу з повітряним противником.

Теоретичну підготовку, на наш погляд, доцільно організувати за наступними напрямками: прицільний комплекс та прицільне обладнання, тактика повітряного бою.

Під час вивчення прицілу та прицільного обладнання доцільно розглянути такі питання: основні тактико-технічні характеристики прицілу; принцип дії прицілу та визначення координат цілі; органи управління прицілом та порядок включення прицілу; перевірка працездатності прицілу; послідовність та порядок роботи льотчика з арматурою управління озброєнням, прицільною системою та порядок розподілу уваги на різних етапах польоту; порядок виконання «польоту» на перехват на тренажері, режим польоту, ведення радіообміну; помилки льотчика під час виконання атак; особливі випадки у польоті, пов'язані з роботою прицільного комплексу; нормативи оцінок при польоті на повітряний бій.

Під час вивчення тактики повітряного бою (вивчення теорії та практики організації та ведення повітряного бою) необхідно розглянути наступні розділи: сутність та закономірності повітряного бою; умови, що впливають на характер повітряного бою та на дії винищувачів під час його ведення; вимоги до організації ведення повітряного бою та до дій винищувачів; методика ведення пошуку повітряного противника; методика дій винищувачів під час ведення різних видів повітряного бою.

Крім розуміння характеру сучасного повітряного бою та основних його закономірностей курсантам необхідно знати також тактичні властивості сил та засобів, що використовуються в повітряному бою.

Таким чином, основними завданнями теоретичної підготовки курсантів до ведення повітряних боїв слід вважати: вивчення природи сучасного повітряного бою, пізнання його сутності, викриття діючих в ньому закономірностей; вивчення порядку використання властивостей та бойових можливостей сил та засобів, що залучаються до ведення повітряних боїв; вивчення засобів озброєння: технічні та бойові властивості та можливості, прийоми їх застосування розробка на основі цього порядку підготовки до ведення повітряного бою.

Період практичного навчання повітряному бою на авіаційному тренажері доцільно організувати з трьох основних етапів: етап відпрацювання техніки пілотування; етап відпрацювання стрільби (пусків ракет) по повітряних цілях; етап навчання роздільно окремим прийомам ведення повітряного бою, навчання сполученню окремих прийомів та вільному творчому повітряному бою.

Етап навчання окремим прийомам повітряного бою можливо представити наступним чином. Спочатку йде засвоєння окремих бойових маневрів. Потім ці окремі бойові маневри виконуються в різній послідовності та являють собою єдину комбінацію. Послідовність слід урізноманітнити. Коли будь-яка комбінація у послідовності буде виконуватись чітко, слід переходити до засвоєння польоту парою.

У польоті парою два льотчики виконують в різній послідовності всі елементи польоту в комбінаціях, які переслідують основні цілі: вміння визначати дистанцію до другого літака та вміння пілотувати, не випускаючи з поля зору другий літак. Далі один льотчик розучує різні атаки і, що особливо важливо, відпрацьовує вміння займати після атаки ініціативне положення.

Другий льотчик одночасно розучує способи захисту – дії у відповідь на атаки противника з метою також зайняти ініціативне положення.

Наприкінці, після відпрацювання окремих атак та захисних маневрів слід переходити до засвоєння визначених комбінацій з декількох атак та захисних дій. Тільки після виконання великої кількості різних комбінацій, що складаються з атак та захисту, доцільно починати засвоєння вільного повітряного бою.

Творчий вільний повітряний бій відпрацьовується в комплексних “польотах” на авіаційному тренажері. Всі комплексні “польоти” курсант виконує на фоні тактичної обстановки. Повітряні бої проводяться під час польотів за маршрутом, на розвідку, на прикриття наземних військ та об’єктів, на атаки наземних цілей та у вільних польотах з метою пошуку “противника” та бою з ним.

Введення у повітряний бій може здійснюватись з положення чергування у повітрі та на аеродромі. При чому виконання завдання може починатись з підйому курсанта по тривозі у будь-який час доби.

З метою визначення ефективності тренування, доцільно після виконання кожного «польоту» заслухати доповідь курсанта про його виконання. Схема доповіді може бути наступною: метеобстановка та умови виконання завдання; робота систем літака та двигуна; повітряна обстановка: місце та час виявлення літаків «противника»; курс та висота польоту; склад, тип та кількість; характер дії; наземна обстановка: розташування та дії засобів протиповітряної оборони «противника», характер пересування та склад наземних військ «противника»; порядок виконання польотного завдання. Це дозволить підійти до підготовки курсантів з позиції надійності виконання бойових завдань різної складності.

Тобто сутністю навчання повітряному бою на авіаційному тренажері повинен стати принцип системності формування у курсантів здатності до надійного бойового застосування літального апарата у всьому діапазоні його льотно-технічних характеристик. Для реалізації цього принципу в практику навчання майбутніх льотчиків-винищувачів необхідно в існуючу програму підготовки на авіаційних тренажерах внести зміни, що відповідають їх сучасним можливостям та створити відповідну методичну базу.

Сучасні авіаційні тренажери не повинні використовуватись тільки для засвоєння курсантом процедурного складу діяльності в повітряному бою, її нормативного виконання та закріплення автоматизованих дій на шкоду завданням формування розумових дій, тобто всього того, що можливо охопити категорією «професійного інтелекту льотчика у повітряному бою».

Слід відзначити, що на кожному етапі навчання повітряному бою існують пріоритетні завдання, які визначають різний зміст підготовки, але одночасно необхідно забезпечити системну цілісність навчання. Для цього пропонується розробка різноманітних за цілями блоків програми підготовки: засвоєння стандартних тактичних прийомів, бойових маневрів та способів атак окремо та у різному їх сполученні; розробка та моделювання нових елементів повітряного бою; оцінка тактичної обстановки та прийняття рішення на повітряний бій; підготовка та виконання бойового польоту на знищення різних повітряних цілей на заданому тактичному фоні; формування вміння аналізувати поведінку літака на режимах пілотування, які не можуть бути здійснені в реальному польоті з умов безпеки.

Таким чином, підсистема тренажерного навчання курсантів повітряному бою складається з послідовного проведення та реалізації наступних педагогічних принципів:

- пріоритетності формування розумових дій льотчика на різних етапах бойового польоту та повітряного бою;
- чуттєво-предметного наповнення засвоєних категорій та понять;

- формування здатності просторового орієнтування відносно своїх літаків та літаків противника;
- орієнтування на формування всієї сукупності професійних якостей, необхідних для бойового польоту у всьому діапазоні завдань, що вирішується, з врахуванням умов, що знижують ефективність та надійність діяльності льотчика;
- комплексність педагогічних впливів, що визначають логіку формування структурно-логічних зв'язків окремих елементів професійних навичок зі знаннями та розумовою діяльністю в повітряному бою.

Тобто сучасні авіаційні тренажери, при певному методичному забезпеченні процесу тренування на них, можуть стати інструментом пізнавальної активності курсанта та забезпечити основи формування готовності курсантів до дій у нестандартних умовах повітряного бою.

З позиції розвитку інтелектуальних здібностей курсантів, розробка методики навчання повітряному бою на авіаційних тренажерах повинна складатись з відмови від її виключної спрямованості на відпрацювання автоматизованих (стандартних) навичок та переходу до методів, що передбачають активний розвиток розумових дій оперативного мислення на всіх етапах бойового польоту.

Представлені в статті підходи до навчання курсантів повітряному бою мають переваги у тому, що надають можливість не обмежуватись контролем знань керівництв з бойового застосування, бойового статуту та стандартизованого порядку дій, а перейти до адаптивних стратегій навчання, що ефективніше враховують індивідуальні особливості льотчика. Для цього перспективними напрямками є розвиток у курсантів професійного мислення, формування просторових уявлень процесу повітряного бою, поєднання знань з образними уявленнями просторових переміщень; переведення підготовки до бойового польоту в площину самостійної роботи над собою, вільного пошуку нових тактичних прийомів та бойових маневрів, самоконтролю та самооцінки своєї готовності до бойового польоту.

Список використаних джерел

1. Макаров Р. Н. Психологическая подготовка лётного состава средствами наземной подготовки / Р. Н. Макаров. – М.: ВВА им. Ю. А. Гагарина, 1976. – 165 с.
2. Калачова В. В., Дуденко С. В., Дзевєрін І. Г., Осієвський С. В. Аналіз сучасного стану та перспективи розвитку тренажерної бази Повітряних Сил Збройних Сил України / В. В. Калачова, С. В. Дуденко, І. Г. Дзевєрін, С. В. Осієвський // Наука і техніка Повітряних Сил Збройних Сил України. – Х.: ХУПС, 2011. – № 1(5). – С. 155-159.
3. Леонт'єв О. Б., Туголуков В. О., Башинський К. В. Оцінка бойових можливостей і ефективності бойових авіаційних комплексів при рішенні винищувальних задач / О. Б. Леонт'єв, В. О. Туголуков, К. В. Башинський // Системи озброєння і військова техніка. – 2012. – №1(19). – С. 55-59.
4. Сіненко Д. В. Управління процесом льотного навчання на основі логістичного моделювання оцінки навичок пілотування / Д. В. Сіненко, О. Г. Приймаков // Наукові праці академії / Держ. льотна акад. України. – Кіровоград, 2005. – Вип. 9, ч. 1. – С. 256-261.

The article describes the characteristics of the learning process dogfight as a structural element of the curriculum of preparation of the future fighter pilots and simulator training in this process.

Key words: *training preparation, hand to hand combat training of future fighter pilots, a flight simulator.*

УДК 378.147.091.31-051

Опалюк Т. Л.

АДАПТИВНА ФУНКЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ІННОВАЦІЙНОГО РІВНЯ В УМОВАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ

У статті проаналізовані сутність та особливості реалізації адаптивної функції навчання в процесі професійної підготовки вчителя.

Ключові слова: адаптація, адаптаційні процеси, адаптивна функція, навчальний процес, модель, інноваційна модель.

Перехід системи професійної освіти на інноваційні освітні стандарти актуалізує проблему розвитку адаптивних можливостей студента, що забезпечує його динамічність, гнучкість, здатність до професійного самотворення, оперативного реагування на зміни в професійній діяльності. А це означає, що і концепція та технології навчання мають бути адекватними цим завданням, тобто такими, що в оптимальному режимі могли би забезпечити реалізацію адаптивних функцій в процесі професійної підготовки студента.

Проблемам адаптаційних процесів в освіті, професійній в тому числі, присвячена значна кількість наукових праць (В.І. Бондар, С.У. Гончаренко, Р.С. Гуревич, А.В. Донцов, Н.Ф. Кузьміна, В.А. Крутецький, О.Г. Мороз, В.А. Семиченко та ін.), які досліджують різні аспекти адаптації студентів до навчання у ВНЗ, майбутньої професійної діяльності.

Водночас вважаємо, що є аспекти адаптаційних процесів, що потребують додаткового вивчення, зокрема це стосується проблем реалізації адаптивної функції в структурі навчальної діяльності.

У зв'язку з цим метою статті є з'ясування сутності та визначення особливостей реалізації адаптивної функції навчання в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя.

Адаптаційні процеси в структурі професійної підготовки майбутнього вчителя набувають особливої актуальності, оскільки йдеться про підготовку студента до організації навчально-виховної діяльності (педагогічного процесу). Навчальний процес у ВНЗ педагогічного спрямування має ту особливість, що він є не лише основою професійного становлення майбутнього спеціаліста (що є характерним для всіх інших спеціальностей), а виступає і метою професійної підготовки вчителя одночасно. Як зазначає академік В.І.Бондар, "...важливим є не стільки цільовий, тобто планований результат навчання, скільки побічний – досвід проектування, організації і управління учбовою діяльністю. До речі, ця вимога стосується вивчення усіх дисциплін навчального плану, в тому числі і професійно-орієнтованих. Діяльнісний підхід до реалізації експериментального змісту підготовки фахівців вимагає уміння студентів традиційну функцію заучувати перетворити в навічання, організоване на базі конкретної професійно доцільної справи. Завдання "вчити вчитися" має підмінитися завданням "вчити професійно працювати" [1]. В такий спосіб автор підкреслює, що концепція, система, структура, технологія організації навчального процесу для майбутніх учителів є професійно значущими. Саме тому предметом спеціального дослідження має стати адаптивний потенціал процесу організації навчальної діяльності студентів у ВНЗ педагогічного спрямування. З зазначеної позиції ми намагалися проаналізувати адаптивний потенціал навчальної діяльності, взявши за основу його структурну організацію.

Сутність та основні характеристики адаптивної функції навчання передає її структурна організація. Ми послуговувалися варіантом структурування навчальної діяльності, розробленою В.Бондарем, оскільки вважаємо, що в ній позиціонується сегмент, що вимагає від учителя врахування особливостей дитини як об'єкта та суб'єкта навчальної діяльності, його психофізичних особливостей, від яких значною мірою залежить не лише ефективність навчальної діяльності, а і її психічне та фізичне здоров'я. Організація навчальної діяльності структурувалася лінійно: мета та мотивація діяльності—► предмет діяльності (дитина)—► анатомо-фізіологічні, біологічні та психологічні особливості функціонування дитячого організму і психіки—► зміст діяльності—► процедури діяльності—► продукт (результати) діяльності.

Максимальне врахування особливостей навчальної діяльності дитини обумовлює підхід як до вибору змісту навчання, форм, методів, прийомів його організації (процедури діяльності), так і контролю та оцінювання рівня її результативності (продукти навчальної діяльності). Цінність зазначеного підходу ми вбачаємо ще й в тому, що в такий спосіб формується позиція учня як суб'єкта навчальної діяльності: дитиноцентрична концепція навчання забезпечує його природовідповідність, а значить і готовність учня до ефективної суб'єкт-суб'єктної взаємодії в її контексті. Таке структурування навчальної діяльності в системі професійної освіти студента (майбутнього вчителя) також апіорі налаштовує його на адаптацію:

- до реальної професійної діяльності (забезпечуючи професійну орієнтованість навчання безвідносно до змістових особливостей дисципліни), професіоналізує навчання передусім технологія його організації;
- до особливостей інноваційного рівня організації навчальної діяльності, оскільки врахування психофізичних особливостей дитини є необхідною умовою забезпечення не лише ефективності навчання, а і забезпечення комфортності самопочуття, позитивного емоційного фону діяльності, а значить і самореалізації студента в його контексті. І що саме головне, в процесі організації навчальної діяльності студентів, яка організується на особистісно орієнтованій основі, у студентів закладаються відповідні стереотипи організації продуктивної навчальної діяльності, які вони самі неодмінно реалізують в організації навчальної діяльності школярів.

Для розуміння адаптивного потенціалу навчальної діяльності студентів важливим є трактування її сутності як суб'єкт-суб'єктної взаємодії її учасників, а значить і взаємодії процесів викладання та учіння, навчальної та учбової діяльності як складових навчального процесу.

За концепцією В. Бондаря, навчальна та учбова діяльність трактується як “синхронна взаємодія протилежностей, якими є два види діяльності, що здатні інтегруватись в одну – навчально-учбову”, які можна розрізняти за наступними ознаками:

- За їх нероздільністю, взаємопроникненням, за якого навчання функціонує як процес з відповідною структурою і реалізується засобами організованої і керованої викладачем учбової діяльності (традиційне навчання, за якого студенти легко до нього адаптуються).
- За співвідношенням тріади “мета, засіб, результат”, за якої навчання є метою, учбова діяльність – засобом її досягнення, а продуктом (результатом) учбової діяльності, організованої у структурі процесу навчання, є способи дій, окремі операції, процедури, механізми побудови і розв'язування задач різного предметного змісту.
- За технологією організації діяльності, коли учбова діяльність не зводилася до передачі знань у готовому вигляді, не дублювала і не підміняла навчальну діяльність, не зливалася з нею, втрачаючи свої ознаки, а організовувалася і регулювалася в структурі процесу навчання прихованими, а не явними взаємопереходами цілі в мету, мети в об'єкт, об'єкта

в засіб, а засобу діяльності в продукт (результат) діяльності. За цього акцент робився не на запам'ятовуванні інформації, а на процесі її набування, формуванні досвіду проектування і здійснення пошуку результату” [1].

Аналіз поданих вище ознак навчальної діяльності свідчить про те, що їх можна класифікувати як системотвірні і за ними можна проаналізувати сутність двох моделей організації навчальної діяльності: традиційну (предметно-знаннєву, інформаційно-репродуктивну) та інноваційну (компетентнісну, особистісно орієнтовану). Принципова відмінність передусім стосується характеру взаємодії цих видів діяльності: за традиційної схеми навчальна та учбова (викладання та учіння) практично синхронізуються і реалізуються за схемою, запропонованою викладачем (однаковою для всіх відповідно до рівня та особливостей учбової діяльності кожного). За таких умов адаптаційні процеси студента проходять як процеси пристосування до наперед визначеної технології навчальної роботи, її стилю та режиму.

Зрозуміло, що студент не може реалізувати свої потенційні можливості інтелектуального, професійного розвитку, оскільки він практично є виконавцем завдань викладача, не вибираючи рівня, технології та способу його реалізації (орієнтуючись на власні здібності та пріоритети). Тому адаптаційні процеси проходять як процеси асиміляції, тобто тотального пристосування, що неодмінно призводить до пригнічення індивідуальності, особистісної, професійної самоактуалізації, саморозвитку.

За умов інноваційного рівня професійної освіти фактично формується ситуація, коли викладач задає загальні стандарти діяльності, орієнтуючись на конкретні навчальні цілі, в рамках яких кожен студент має можливість самостійно для себе визначити логіку вирішення навчального завдання, методи учбової роботи, які для нього будуть оптимальними, оскільки враховують індивідуальні характеристики, а значить і можливості кожного студента. Отож, навчальна діяльність проектується викладачем як освітнє середовище, сприятливе для реалізації індивідуальних траєкторій досягнення навчальної мети кожним студентом. За таких умов адаптація набуває ознак акомодативних процесів і стосується формування особистісно детермінованої позиції у визначеній ситуації, і передбачає вибір оптимальної для себе моделі професійної діяльності та поведінки.

Звісно, не слід думати, що навчальна діяльність, скажімо, на занятті – це суцільний хаос, оскільки кожен студент індивідуальність, а значить і кожен може запропонувати свою логіку та траєкторію руху від поставленої мети до кінцевого результату діяльності.

Виходимо з позиції, що будь-яка творча навчальна діяльність (технологія, стиль) повинна опиратись на основу: науково обґрунтовану систему знань та загальноновизнані алгоритми, зразки та еталони їх використання при вирішенні завдань будь-якого типу. Тому взаємодія навчальної діяльності (ініційованої викладачем) та учбової діяльності (що реалізується студентом) повинна забезпечувати гармонізацію спільного та індивідуального, загальноприйнятого та творчого.

Оскільки дослідження проблеми реалізації адаптивної функції навчання ведеться в умовах переходу від класичної, інформаційно-репродуктивної системи професійної освіти до компетентнісної, важливо проаналізувати адаптивний потенціал навчання з орієнтацією на інноваційну освітню формулу.

У зв'язку з цим ми зробили спробу порівняти дві діаметрально протилежні моделі навчання як за цільовим спрямуванням, так і за технологією його реалізації з тим, щоб оцінити, наскільки у їх контексті реалізується адаптивна функція, насамперед, йдеться про адаптацію: а) до майбутньої професійної діяльності; б) інноваційної системи освіти.

Особливості проведеного аналізу зазначених позицій стосувалися з'ясування адаптаційного потенціалу інформаційно-репродуктивного та компетентнісного підходів до навчання, і що саме головне намагання прослідкувати, як ці тенденції адаптаційних процесів об'єктивуються на рівні системотвірних особистісних утворень, які в майбутньому будуть реалізуватися у всіх видах діяльності як фіксована установка, яка визначає позицію суб'єкта не лише в навчальній, професійній, і життєво означених видах діяльності. В процесі визначення базових характеристик зазначених позицій, а також в результаті порівняльного аналізу сутності адаптаційних процесів відповідно до різних моделей організації навчальної діяльності студентів, були визначені наступні позиції щодо формування умов забезпечення ефективності адаптації студентів до: а) майбутньої професійної діяльності; б) стандартів інноваційної (компетентнісної освіти).

1. Необхідність трансформації інформаційно-репродуктивної (предметно-традиційної, предметно-знанневої) системи професійної підготовки майбутнього вчителя на компетентнісну (особистісно орієнтовану) є передусім соціально обумовленою, оскільки пов'язана з необхідністю формування фахівця активного, динамічного, гнучкого, який міг би адаптуватись до умов, які постійно змінюються. Особливої актуальності набуває проблема стосовно професії вчителя, оскільки, навчаючись в системі консервативного, формалізованого навчання, він не зможе адаптуватись до умов сучасної школи, яка повинна бути конкурентоспроможною на ринку освітніх послуг.

2. Система організації навчання у ВНЗ актуалізує не лише суто навчальні вміння, а і особистісні характеристики, які є стійкими утвореннями і неодмінно реалізуються в інших видах діяльності. Тому система забезпечує не лише адекватну професійну підготовку майбутнього спеціаліста, а і закладає модель діяльності: мета—► зміст—► процес—► результат, яка буде реалізуватися в професійній діяльності (вміння сформулювати урок на основі чітко поставленої мети та логіки її “перетворення” у результат. Також позиція є актуальною в будь-якому життєво важливому виді діяльності, що передбачає здатність людини поставити мету і самоорганізувати себе на її досягнення, кожний раз аналізуючи та вибираючи ефективні засоби та методи.

3. На етапі переходу до інтерактивних технологій організації навчальної діяльності студентів, проблеми адаптаційних процесів можна досліджувати лише в контексті взаємопов'язаної діяльності викладача та студента, оскільки йдеться про концепцію та технологію навчальної діяльності, в основі якої суб'єкт-суб'єктна взаємодія, що передбачає високий рівень взаємозалежності процесів викладання та учіння, а також залежності на рівні міжособистісних взаємовідносин учасників педагогічного процесу. За умов інформаційно-репродуктивної навчальної діяльності рівень залежності є високим, а саме головне одностороннім: викладач пропонує (диктує, безальтернативно нав'язує) методику та характер діяльності, студент вимушений свій адаптаційний потенціал спрямувати не на професійно та особистісно значущі цінності, а на підлаштування до викладача (його вимог, технології та режиму навчальної роботи, особливостей контролю та оцінювання).

В рамках інноваційної моделі професійної підготовки майбутнього учителя ми сформували модель, в якій відобразили функціональний аспект адаптаційного процесу, на який може орієнтуватися викладач, забезпечуючи реалізацію адаптивної функції навчання. В моделі відображені головні функції мотиваційного, процесуально-діяльнісного, контрольно-рефлексивного складових адаптаційного процесу, які були виділені в результаті теоретичного аналізування проблеми. Ці функції фіксують найбільш значущі для системи особистісно-орієнтованого навчання позиції.

Ми намагались позначити в моделі найбільш суттєві зв'язки та залежності, тому закономірно не весь спектр взаємозалежностей між складовими адаптаційного процесу об'єктивувався у розробленій моделі.

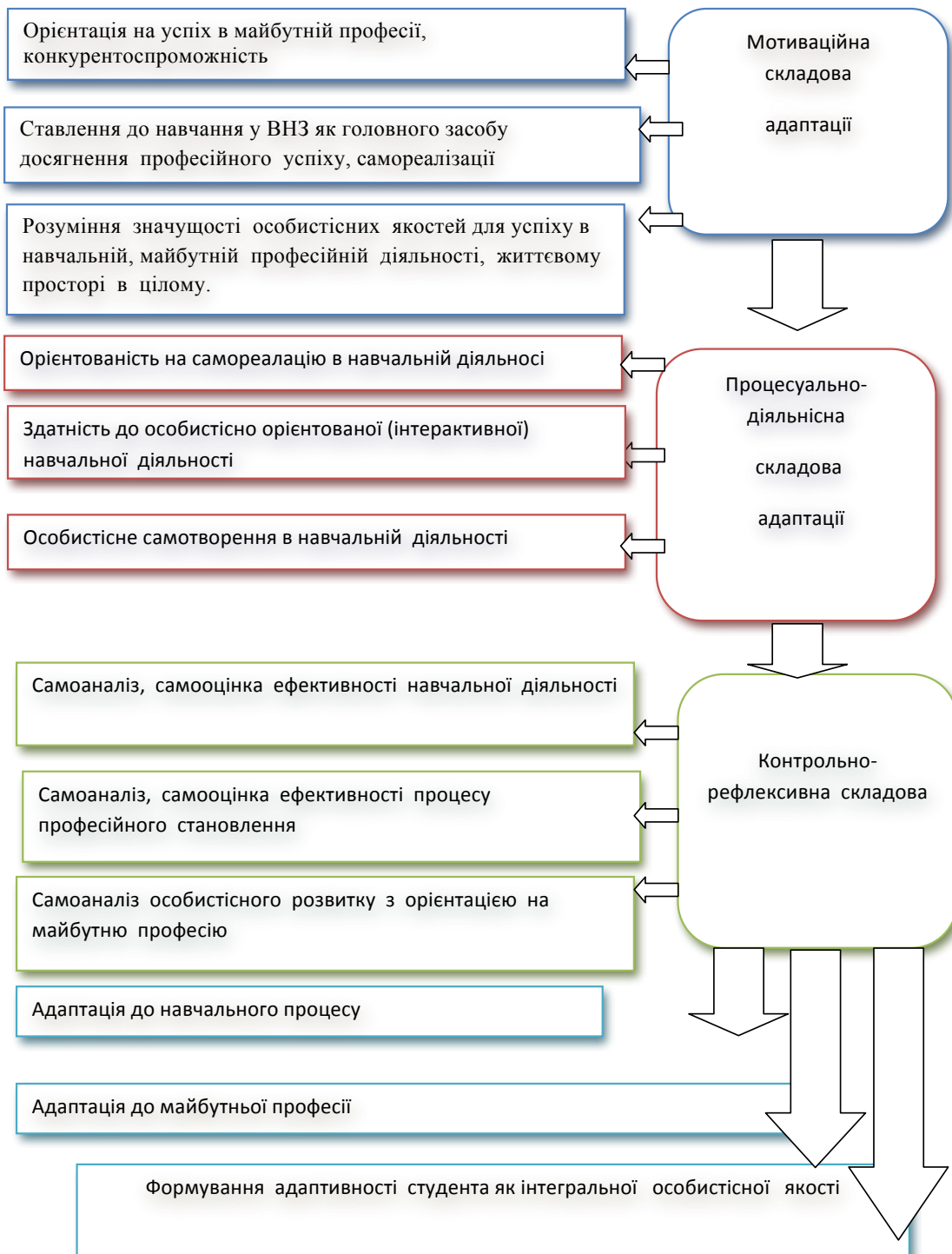


Рис. 3.1. Функціональний аспект адаптаційного процесу

Сформована модель має практично-орієнтувальне значення, оскільки дає можливість викладачу при підготовці до навчального заняття активізувати процеси, які впливають не лише на підвищення рівня адаптивності студентів, а й на загальну продуктивність навчальної праці. І що саме головне, в моделі відображені ключові позиції інноваційного підходу до організації навчання студентів.

Отож, адаптаційні процеси в системі підготовки майбутнього вчителя реалізують наступні функції: а) безпосередньо впливають на ефективність навчального процесу, забезпечуючи

усвідомленість, глибину, практичну цінність отриманих знань; б) в процесі навчальної діяльності формують позицію студента як суб'єкта професійного (особистісного) розвитку; в) забезпечують інтеграцію професійного та особистісного через формування особистісних якостей та позицій, важливих не лише в навчальній, майбутній професійній діяльності, а й життєвому просторі загалом.

Програмувати систему оптимізації адаптивних процесів в структурі професійної підготовки майбутнього вчителя потрібно не односторонньо і аспектно (спочатку формувати систему автономних заходів для викладача, а потім для студента), а комплексно, максимально враховуючи позиції обох сторін, а також високий рівень взаємозалежності між ними.

Список використаних джерел

1. Бондар В.І. Традиційна й нова парадигма едукації педагогічних кадрів. / В.І Бондар / Режим доступа: електронний ресурс http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/NiO/2011_4_1/statti/Bondar.htm
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник/С.У Гончаренко/ К. : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Мороз А.Г. Профессиональная адаптация выпускника педагогического ВУЗа: Автореф. дис. ... д-ра педагог. наук: 13.00.01 / КППИ / А.Г Мороз. – К., 1983. – 50 с.
4. Семиченко В.А., Заслуженюк В.С. Психологічна структура педагогічної діяльності. Частина I: Навчальний посібник / В.А. Семиченко. – К. : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2001. – 217 с.

The article analyzes the nature and characteristics of adaptive learning function in the training of teachers.

Key words: *adaptation, adaptations, adaptive function, the learning process model.*

УДК 378.147:355.232

Петрачков О.В.

ОСОБЛИВОСТІ СИСТЕМИ ОЦІНЮВАННЯ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ПРОВІДНИХ КРАЇН СВІТУ

У статті розглянуті системи оцінювання фізичної підготовленості військовослужбовців збройних сил різних країн світу, в яких для оцінки однієї й тієї ж фізичної якості застосовуються різні фізичні вправи, тому і нормативи з фізичної підготовки за однакових умов виконання в арміях різних країн не співпадають.

Ключові слова: *система оцінювання, тестування, фізична підготовка, провідні країни світу, рівень фізичної підготовленості.*

Аналізуючи перетворення в системі перевірки та оцінки фізичної підготовки в збройних силах США В.Н. Утенко [10; 12] відзначає, що до 1980 року в них була відсутня єдина система. Кожен вид збройних сил і деякі роди військ встановлювали власні тести і нормативи. На початку 80-х років намітилася тенденція до уніфікації системи перевірки й оцінки на базі вимог польового статуту Сухопутних військ FM 21-20 1980 року 14. У зазначеному статуті замість семи різних тестів, що застосовувалися, рекомендовано єдиний армійський тест фізичної придатності з трьох вправ, що показують рівень розвитку найбільш значимих фізичних якостей

загальної і силової витривалості: згинання і розгинання рук в упорі лежачи протягом двох хвилин, піднімання тулуба з положення лежачи протягом двох хвилин, біг на дві милі (3218 м).

Як альтернативні тести для офіцерів старших вікових груп, пропонується їзда на велосипеді (6 миль), ходьба (3 милі), плавання 800 ярдів. Результати за кожну вправу оцінюються за 100-бальною шкалою. Усі військовослужбовці у віці до 40 років повинні набрати в сумі не менше 180 балів, а в окремих вправах – не менше 60 балів. Солдати на шостому тижні початкової бойової підготовки повинні виконувати тест з оцінкою не менше 50 балів за кожну вправу і 160 балів за три вправи. До закінчення підготовки в навчальному центрі вони повинні досягти армійського стандарту – 60 балів за кожну вправу і 180 балів за тест у цілому. Невиконання хоча б одного з нормативів розглядається як невиконання усього тесту і спричиняє дисциплінарні та адміністративні стягнення: від попередження про неповну службову відповідність до зниження грошового забезпечення. У разі нездатності військовослужбовців виконувати вимоги армійського тесту фізичної придатності протягом трьох місяців без поважних причин, може бути поставлене питання про розірвання контракту через професійну непридатність.

Сучасна підготовка в арміях найбільш розвинених країн світу все тісніше наближена до бойових реалій. «Навчатися солдатам саме тому, як вони будуть воювати» – така нова філософія інноваційного формування фізичної готовності військовослужбовців, яка реалізується Управлінням навчання та доктрин (TRADOC) Сухопутних військ армії США. Переглядається методика не тільки проведення фізичної підготовки військовослужбовців, але й методика контролю їх фізичних здібностей. Оцінювання фізичних здібностей американських військовослужбовців із 1980 року здійснювалось через армійський фізичний фітнес-тест (APFT). Понад 30 років потому фахівці вирішили модифікувати APFT, зробити його більш прикладним, адекватним завданням, які виконують солдати на полі бою. Поштовхом для розробки нового тесту були відгуки командирів підрозділів Сухопутних військ, Морської піхоти, які брали участь у бойових діях останнього часу та спеціальні дослідження, за результатами яких було відмічено низьку кореляцію результатів APFT з ефективністю виконання спектра тих завдань військовослужбовців, які виникають перед ними в сучасному бою. Одним із завдань під час розробки нового армійського тесту фізичної готовності (APRT) було те, щоб він був інформативним, технологічним для виконання військовослужбовцями різних видів збройних сил та був нейтральним у гендерному та віковому відношенні. У новому тесті передбачається виконання п'яти вправ: човниковий біг (60 ярдів), піднімання тулуба з положення лежачи за 1 хвилину, стрибок у довжину з місця, згинання та розгинання рук в упорі лежачи за 1 хвилину, біг на 1,5 милі (біля 2413 м) замість трьох, які розглядалися раніше, також змінено умови та інтенсивність їх виконання. Тест виконується в спортивному одязі та пропонується для контролю двічі на рік. TRADOC також рекомендує приймати в солдатів армійський тест бойової готовності (APRT), який включає в себе вправи, що подібні за структурою рухів до характеру бойових завдань військовослужбовців і забезпечує більш точну оцінку програми фізичної готовності та індивідуальних можливостей солдата (біг на 400 м, оригінальна техніка руху, перенесення пораненого, човникове перенесення двох контейнерів боєприпасів по балці на 100 ярдів, позиційне прицілювання під час руху, координаційний спринт). APRT виконується у армійському форменому одязі зі зброєю, надітому бойовому шоломі. Перевірка готовності військовослужбовців за цим тестом передбачається безпосередньо перед розгортанням військовослужбовців [15].

У армії Бундесверу з 1 січня 2010 року введено Базовий фітнес-тест (BFT). Він замінив фізичний фітнес-тест (PFT) та повинен виконуватися кожним солдатом Бундесверу хоча б раз на рік [4; 13]. Тест включає в себе такі вправи: спринт тест 11 x 10 м, утримання положення вису на перекладині із повністю зігнутими у ліктях руками, біг на 1000 м. Завдання повинні бути завершені в зазначеному порядку протягом 90 хвилин. Крім того, кожний рік німецькі солдати повинні проходити професійне тестування (GAF BWP) для отримання Значка військової майстерності армії Німеччини бронзової, срібної або золотої класифікації. Невико-

нання вимог означає звільнення з армії через два роки. Випробування можуть тривати три дні та включають у себе: отримання характеристики командира, проходження курсу першої допомоги, виконання рухових тестів, стрільба з пістолета по мішені на відстані 25 м із трьох різних позицій протягом 15 с, дорожній марш (6–12 км) у військовій формі з укомплектованим рюкзаком. Виконання рухових тестів включає в себе: плавання на 100 м або 200 м; біг на 75 м або 100 м (жінки); біг на 400 м або 1000 м (чоловіки); стрибок у висоту (у довжину) з місця; штовхання ядра, або вижимання штанги; біг на 3000 м або 5000 м (чоловіки), або плавання на 1000 м. Вправи для тестування визначаються віковою групою та виконуються в спортивному одязі.

Аналогічна спрямованість змін у системі перевірки та оцінки фізичної підготовленості військовослужбовців (жорсткість нормативів рухових тестів, зміна числа і спрямованості тестів) спостерігалася в арміях США, Франції, Німеччини, Великобританії, Китаю, Російської Федерації. При цьому в кожній країні використовується своя система тестування, що включає різні тести для оцінки якостей (табл. 1), різні нормативи для оцінки рівня фізичної підготовленості, різні шкали оцінювання рухових результатів у різних вікових групах.

Таблиця 1

**Спрямованість тестів для оцінки рівня загальної фізичної підготовленості
військовослужбовців в арміях провідних країн світу**

Контрольована якість	Україна	Російська Федерація	США	Великобританія	Німеччина	Франція	Китай
Сила і силова витривалість	Підтягування на перекладині, підйом переворотом, ривок гирі, комплексна силова вправа	Підтягування на перекладині, підйом переворотом, стрибок у довжину з місця, комплексна силова вправа	Згинання та розгинання рук в упорі лежачи за 1 хв, стрибок у довжину з місця, піднімання тулуба з положення лежачи за 1 хв	Підтягування на перекладині, піднімання тулуба з положення лежачи, згинання та розгинання рук в упорі на брусах, стрибки у висоту з місця	Утримання положення вису на перекладині із повністю зігнутими у ліктях руками, штовхання ядра, вижимання штанги	Стрибки у довжину та висоту, лазання по канату 3 м без допомоги ніг, штовхання ядра	Підтягування на перекладині, згинання та розгинання рук в упорі лежачи, стрибки у довжину
Швидкість	Біг на 100 м, човниковий біг 10 x 10 м	Біг на 60 та 100 м, човниковий біг 10 x 10 м	Човниковий біг (60 ярдів)	-	Біг на 100 м, спринт тест 11 x 10 м	Біг 90 м з вантажем 40 кг, біг на 100 м,	Біг на 100 м, човниковий біг 10 x 5 м
Загальна витривалість	Біг на 1 км, біг на 2 км, біг на 3 км, біг на 5 км, марш-кидок на 5 та 10 км, лижні гонки на 3 та 5 км, біг з подоланням перешкод на 3100 м	Біг на 1 км, біг на 3 км, біг на 5 км, марш-кидок на 5 та 10 км, лижні гонки на 5 та 10 км	Біг на 1,5 та 2 милі (2,4 та 3,2 км), їзда на велосипеді 6,2 милі ≈ 10 км, ходьба 3 милі ≈ 4,8 км, плавання 600 ярдів	Біг на 1,5 та 3 милі (2,4 та 4,8 км), біг 1 та 2,5 милі з перешкодами, марш-кидок на 9 та 30 миль (14,5 та 50 км), біг на 2 милі (3,2 м) зі спорядженням 35 фунтів (≈16 кг)	Біг на 1 км, біг на 3 км, біг на 5 км, плавання на 200 м та на 1000 м, марш-кидок на 15-30 км, лижні гонки на 10 км, марш на лижах 30 км із стрільбою	Біг на 1000 м, біг 1,5 та 8 км з вантажем 12 кг	Біг на 3 км, марш-кидок на 5 км
Швидкісна витривалість	Біг на 400 м, човниковий біг 6 x 100 м	Біг на 400 м, човниковий біг 4 x 100 м	Біг на 400 м	-	Біг на 400 м	-	Біг на 400 м

В армії Збройних Сил Російської Федерації нового осмислення набули комплексні вправи на смугах перешкод. Разом з тим наукове теоретичне обґрунтування змісту цих вправ не стало домінуючим фактором у практичному впровадженні таких комплексних та ефективних засобів фізичного вдосконалення і контролю фізичної підготовленості військовослужбовців. Завадою є відсутність належного матеріально-технічного та фінансового забезпечення фізичної підготовки [6].

Також вивчалися основні показники фізичної підготовленості у військовослужбовців строкової служби і сержантів (старшин) та солдат військової служби за контрактом у співставленні з російськими, білоруськими та польськими нормативами (табл. 2). Під час аналізу рівня фізичної підготовленості у військовослужбовців у зіставленні з нормативами армійських тестів Російської Федерації було відмічено невідповідність середньостатистичних значень показників силових та швидкісних якостей українських військовослужбовців строкової служби пороговому рівню нормативів для військовослужбовців російської армії.

Таблиця 2

Порівняльна характеристика нормативів фізичної підготовленості військовослужбовців військової служби за призовом та за контрактом в арміях різних країн

Країна	Військовослужбовці строкової служби (до 6 місяців)									Військовослужбовці за контрактом (I вікова група)								
	Підтягування, разів			Човниковий біг 10x10 м, с			Біг 1000 м, с			Підтягування, разів			Човниковий біг 10x10 м, с			Біг 1000 м, с		
	5	4	3	5	4	3	5	4	3	5	4	3	5	4	3	5	4	3
Україна	10	8	6	28,5	29,5	30,5	3,55 (235)	4,05 (245)	4,30 (270)	12	10	8	27,5	28,5	29,5	3,45 (225)	3,55 (235)	4,20 (260)
Росія	13	11	9	27,5	28,0	29,0	3,25 (205)	3,35 (215)	4,05 (245)	14	12	10	27,0	28,0	29,0	3,20 (200)	3,35 (215)	3,55 (235)
Білорусь	12	10	7	28,0	29,0	30,5	3,40 (220)	3,50 (230)	4,20 (260)	14	12	10	26,5	27,5	28,5	3,20 (200)	3,30 (210)	4,00 (240)
Польща	8	6	4	29,4	30,4	31,6	3,45 (225)	4,05 (245)	4,40 (280)	10	7	5	29,4	30,4	31,6	3,45 (225)	4,05 (245)	4,40 (280)

Вельми істотно, що фактичні результати тестів у групі військовослужбовців строкової служби та військовослужбовців за контрактом ЗСУ були нижчими за пороговий рівень, встановлений для російських військовослужбовців строкової служби у тестах на швидкість і силу, та були вищими за рівень у тесті на витривалість у солдат і нижчими – у контрактників. Порівняно з тестами військовослужбовців строкової служби Збройних Сил Республіки Білорусь в українських військовослужбовців оцінка результатів тестування з фізичної підготовленості за всіма якостям була нижчою за пороговий рівень, що пропонується в білоруській армії [8].

Якщо рівень фізичної підготовленості українських військовослужбовців строкової служби та військовослужбовців за контрактом був нижчим за рівень фізичної підготовленості аналогічного російського контингенту, то порівняно з військовослужбовцями Польщі оцінка результатів тестування фізичної підготовленості українських військовослужбовців, які проходять військову службу за контрактом, була краща: рівень швидкісних якостей відповідав за польськими нормативами оцінці «відмінно», силових – «добре», витривалості – «задовільно» [16].

В останні роки значно підвищилися вимоги до кандидатів у рейнджери та у війська спеціального призначення, які повинні набрати в кожній вправі єдиного армійського тесту не менш 80 балів (раніше було 70 балів) і, крім того, підтягнутися на перекладині не менше шести разів. Після закінчення двомісячного періоду навчання випускники повинні показувати

в кожній вправі результат, що відповідає 100 балам, підтягуватися на перекладині не менш 15 разів, а також виконувати спеціальний тест «виживання у воді».

Фахівці Бундесверу розглядають також питання про можливість використання нового виду спорту – паркуру, сутність якого полягає в раціональному подоланні військовослужбовцями будь-яких перешкод (переважно переносних, спеціально виготовлених) із максимальною швидкістю під час занять зі спортивного вдосконалення.

В арміях США та Німеччини існує перевірка фізичної придатності, яка проводиться до чотирьох разів на рік за спеціально розробленими батареями тестів [1]. В арміях провідних країн НАТО, в яких використовується контрактний чи змішаний спосіб комплектування, рівень фізичної підготовленості солдат-добровольців є важливим критерієм професійного відбору.

У процесі модернізації системи бойової та фізичної підготовки, у зв'язку з переходом на контрактний спосіб комплектування більшості сучасних армій, сформувалась визначена система контролю фізичної підготовки військовослужбовців. Її зміст відповідає особливостям як процесу бойового навчання, так і особливостям бойового застосування родів військ та спеціальних військ. Як показує аналіз доступної літератури [8; 9; 16], при загальному розходженні концепцій і спрямованості фізичної підготовки зберігається трьохрівнева система перевірки та оцінки стану фізичної підготовки, що забезпечує фізичну готовність військовослужбовців.

Оскільки вимоги до фізичної підготовки впливають з основних положень загально-блокової стратегічної доктрини і концепції бойового застосування збройних сил і способів ведення бойових дій, то прийняття нових стратегій «прямого протиборства» і концепції «безперервних бойових дій» та «повітряно-наземних операцій» сприяло розробці нових концепцій фізичної «готовності» і «мобілізації». У даний час у країнах блоку НАТО фізична підготовка здійснюється на основі трьох різних концепцій: готовності, придатності і мобілізації. Фізична придатність, за визначенням керівника фізичної підготовки американських астронавтів за програмою «Аполон» професора Л. Морхауза, характеризує адаптацію до змісту і умов конкретної діяльності. При цьому її основними якостями є м'язова сила, м'язова витривалість і кардіо-респіраторна витривалість (загальна витривалість). Відповідно до концепції «фізичної придатності» (Physical Fitness) основним завданням фізичної підготовки є досягнення і підтримка фізичної придатності на рівні стандартів, установлених видами збройних сил і деякими родами військ для різних категорій військовослужбовців.

Так, у збройних силах Німеччини фізичну придатність характеризують як: наявність здорового тіла; наявність здатності до вмілих і тривалих дій і швидкого відновлення після навантаження; бажання виконувати поставлені завдання і впевненості в будь-яких ситуаціях. Основними компонентами фізичної придатності є: аеробна (кардіо-респіраторна), загальна витривалість; м'язова сила; м'язова витривалість; гнучкість; оптимальна будова тіла. При цьому пріоритетне значення надається витривалості. Такі фізичні якості, як швидкість, спритність і координація вважаються моторними компонентами, що проявляються в конкретних рухових діях. Додатковими факторами фізичної придатності є контроль за масою тіла, харчуванням, палінням, уживанням алкоголю та інших наркотичних засобів, а також стійкість до психологічного стресу.

1. Концепція «фізичної готовності», яку прийнято нині у збройних силах США та Великобританії, спрямована на забезпечення готовності військ функціонувати у будь-який час та в будь-яких умовах під дією фізичного та психологічного стресу. Для її здійснення передбачається переважне використання військово-прикладних засобів та методів [Повна фізична готовність є базовим фактором, а також складовою частиною повної бойової готовності (Complete Combat Reading) поряд з технічною і психологічною.
2. Повна фізична готовність полягає у здатності військовослужбовців і підрозділів виконувати бойові завдання в умовах екстремального фізичного і психічного стресу.

3. Повна фізична готовність регулярних військ та резервних компонентів досягається і постійно підтримується в мирний час, оскільки умови виникнення і розгортання сучасної війни не дозволяють займатися підвищенням готовності військ після початку бойових дій.
4. Повна фізична готовність включає:
 - фізичну придатність до освоєння і виконання професійної діяльності;
 - військово-прикладні навички: різні способи пересування, виживання у воді, прийоми рукопашного бою;
 - оперативну фізичну готовність до дій у конкретних умовах бойових операцій або навчань.

Відповідно до концепції «повної фізичної готовності» внесено корекції в систему фізичної підготовки збройних сил США, що знайшло відображення в посиленні військово-прикладної і психологічної спрямованості фізичної підготовки.

Для підвищення військової прикладності фізичної підготовки особлива увага звертається на розвиток найбільш важливих у військовій справі фізичних і психічних якостей: витривалості, стійкості, самовладання, сміливості, впевненості у своїх силах, агресивності, згуртованості. З цією метою застосовують комплекси вправ, пов'язаних з небезпекою і ризиком, командні й індивідуальні види спорту (військові багатоборства, орієнтування на місцевості, парашутний спорт і альпінізм).

На цей час у країнах НАТО існує три напрями розвитку фізичної підготовки збройних сил:

- традиційне, засноване на концепції «фізична придатність» (Німеччина);
- військово-прикладне – концепція «фізична готовність» (США, Великобританія);
- спортивне – концепція «фізична мобілізація» (Франція).

«Традиційний» напрямок фізичної підготовки характеризується відсутністю військово-прикладної спрямованості. Зв'язок фізичної і бойової підготовки реалізується шляхом опосередкованого переносу якостей і навичок, сформованих у процесі військово-професійної діяльності [10].

Для реалізації концепції фізичної готовності передбачено переважне використання військово-прикладних засобів і методів. Характерним для нього є моделювання реальних бойових навантажень, створення екстремальних ситуацій, що вимагають від особового складу граничного фізичного і психологічного напруження.

В армії США заняття з особовим складом проводять командири підрозділів за допомогою штатних та нештатних інструкторів [11]. У навчальних частинах є штатні інструктори – сержанти, які проводять заняття як з загально-фізичної підготовки, так і за спеціальними розділами (дзюдо, рукопашний бій і т. ін.). У збройних силах США передбачено три форми занять з фізичної підготовки: групові, індивідуальні заняття та масова спортивна робота на рівні рот. У зміст бойової підготовки американської армії внесено такі військово-прикладні розділи фізичної підготовки, як рукопашний бій, метання гранат та ін. Процес досягнення повної фізичної готовності в армії США підрозділяється на дві фази: фізичного зміцнення та формування військово-прикладних навичок. На планові заняття відводиться не менше 3-х годин на тиждень. При цьому рекомендується проводити їх щодня 15-45 хвилин. У військово-морському флоті США дозволено планувати на фізичну підготовку до 90 хвилин щодня. У навчальних центрах заняття з рекрутами проводяться щоденно впродовж однієї години.

Аналізуючи системи перевірки та оцінки фізичної підготовленості, конкретні параметри нормативів з фізичної підготовленості військовослужбовців Сухопутних військ, в законодавчих документах деяких країн можна зробити висновки, що для тестування фізичної підготовленості військовослужбовців у збройних силах різних країн використовуються тести для оцінки основних її якостей: сили, швидкості, витривалості, спритності, гнучкості; в арміях різних країн світу для оцінки однієї й тієї ж якості застосовуються різні фізичні вправи; нормативи з фізичної підготовки за однакових умов виконання (для конкретного віку, статі,

використання однакового тесту, умов його виконання, оцінки «3», «4» чи «5») в арміях різних країн не співпадають [7].

В арміях провідних країн світу відмічається тенденція до перегляду змісту засобів діагностики рівня фізичної підготовленості військовослужбовців, а саме: проводиться диференціація уніфікованих комплексів тестів для визначення загальнофізичної та військово-прикладної підготовленості військовослужбовців; підбір тестів визначається характером навантажень та структурою рухів, які притаманні військовослужбовцям під час сучасного бою; зміст та послідовність виконання тестів забезпечує контроль комплексної підготовленості військовослужбовців [2].

На жаль, пояснити ці протиріччя неможливо, не маючи наукових даних з обґрунтування таких нормативів, оскільки подібна література має закритий характер та зосереджена або в архівах Санкт-Петербурзького військового інституту фізичної культури, або в приватних бібліотеках українських науковців. Країна, на жаль, таких фондів не має.

Список використаних джерел

1. Анохін Є.Д. Фізична підготовка в арміях провідних країн НАТО / Є.Д. Анохін // Навчально-методичний посібник. – Львів : ЛВІ. 2005. – 115 с.
2. Глазунов С. І. Сучасні тенденції у вдосконаленні засобів діагностики фізичної підготовленості військовослужбовців / С.І. Глазунов // Матеріали всеармійської науково-методичної конференції «Сучасні тенденції та перспективи розвитку фізичної підготовки військовослужбовців» МОУ. – К. : НУОУ. 2011. – С. 93–98.
3. Кудрявцев Ю. Подготовка командных кадров к воспитательной деятельности в США, ФРГ и Великобритании / Ю. Кудрявцев // Зарубежное военное обозрение. 2001. – № 5–6. – С. 21–24.
4. Лукашов В.Н. Изменения в системе физической подготовки военнослужащих Сухопутных войск Германии (по материалам зарубежной печати) / В.Н. Лукашов, В.П. Сорокин, Н.Н. Маликов // Науч.-пед. журнал. – С.-Пб.: ВИФК. 2001. – С. 95–98.
5. Миронов В.В. Физическая подготовка Вооружённых Сил Франции / В.В. Миронов // Актуальные проблемы теории и практики физической подготовки войск // – С.-Пб. : ВИФК. 2002. – С. 130–144.
6. Приказ Министра обороны Российской Федерации от 21 апреля 2009 года № 200 «Про утверждение наставления по физической подготовке в Вооруженных Силах Российской Федерации (НФП-2009)». – Москва: МО РФ. 2009. – 140 с.
7. Петрачков О.В. Загальний рівень фізичної підготовленості військовослужбовців строкової служби та військовослужбовців за контрактом / О.В. Петрачков // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. 2007. – № 2. – С. 28–30.
8. Положение по физической подготовке и спорту военнослужащих Вооруженных Сил Республики Беларусь. – Минск.: Министерство обороны Республики Беларусь. 2004. – 57 с.
9. Требования по проверке и оценке состояния физической подготовленности военнослужащих Вооруженных Сил Российской Федерации. – М. : Министерство обороны Российской Федерации. 2001. – 63 с.
10. Утенко В.Н. Организация спортивно-массовой работы в зарубежных армиях (по материалам зарубежной печати) / В.Н. Утенко, В.П. Сорокин, В.А. Щеголев, Н.Г. Лутченко // Науч.-пед. журнал: С.-Пб., ВИФК. 2001. – С. 92–98.
11. Хоули Эдвард Т Руководство инструктора оздоровительного фитнеса: Пер. с англ. / Эдвард Т. Хоули, Б. Дон Френкс // – К.: Олимпийская литература. 2004. – 376 с.
12. Щеголев В.А. Развитие теории и практики физической подготовки в иностранных армиях / В.А. Щеголев, В.Н. Утенко // Физическая подготовка в Вооруженных Силах стран НАТО (по материалам зарубежной печати). Учебно-методическое пособие. – С.-Пб.: ВИФК. 1999. – С. 6–76.
13. Anzugordnung für die Soldaten der Bundeswehr. Zentrale Dienstvorschrift (ZDv) 37/10 // Bundesministerium der Verteidigung. Bonn, 1996. – 296 s.

14. FM 21-20. Physical Readiness Training. - Washington. 1973, 1980, 1985, 1992, 1995, 2002. Schloesser Kelly. TRADOC revises Army Physical Fitness Test [Електронний ресурс] // My.Army.mil.
15. Zasady oceny i normy sprawnosci fizycznej zolnierzy w silach zbrojnych RP. Warszawa. 2003.

The article presents the servicemen physical readiness evaluation systems of different leading countries, using different physical exercises for the evaluation of identical physical characteristics, therefore the standards in physical training under the same conditions in the armies of different countries in physical training under the same conditions in the armies of different countries are different. There is a tendency towards the review of the diagnostic means of the servicemen physical readiness level, and these diagnostic means are: the standard complexes of tests differentiation for defining the general physical and military-applied readiness of servicemen; selection of the tests is defined by the type of physical strain and movement, which are natural for the servicemen during the modern combat.

Key words: *the evaluation system, testing, physical training, leading countries, level of physical readiness.*

УДК 378. 147 : 005

Попова Г. В.

СТРУКТУРА КУЛЬТУРИ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ

У статті висвітлено питання формування культури управління персоналом майбутніх менеджерів. З'ясовано зв'язок між культурою управління персоналом та професійною культурою менеджера. Запропоновано структуру культури управління персоналом та схарактеризовано її складові.

Ключові слова: *менеджер, фахова підготовка, професійна культура, культура управління персоналом, структура, компоненти, діяльність.*

Динамічні перетворення, що відбуваються в усіх галузях господарства України на сучасному етапі більше, ніж будь-коли вимагають ефективного керівництва. Саме висококваліфіковані управлінські кадри повинні забезпечити успішні зрушення як на рівні держави, так і в межах окремої виробничо-господарської одиниці. Менеджер – це особлива професія, адже вона передбачає здебільшого роботу з надзвичайно складним і мінливим людським чинником, через що успішна реалізація такого фахівця багато в чому залежить від оволодіння наукою та мистецтвом управління персоналом. Відтепер людський чинник постає як неабияка цінність сучасних організацій, їх найважливіший ресурс та основний чинник успіху, завдяки чому його значущість неухильно зростає. Тому менеджер повинен бути не лише компетентним з питань планування, формування персоналу, організації стимулювання та оцінки діяльності підлеглих, їх розвитку, а й поглиблено усвідомлювати поведінку людей в колективі, уміти розв'язувати конфліктні ситуації, володіти мистецтвом спілкування, активно використовувати культурно-етичні інструменти управління [11, с. 149-150]. Саме це й уможливило необхідність здійснення процесу управління персоналом крізь призму культури керівників різних управлінських рівнів, здатних не лише спрямовувати підлеглих щодо досягнення цілей організації, а й створювати умови для розкриття потенціалу працівників, їхнього самовдосконалення, сприяти розвитку особистісних і професійних якостей тощо. Такі реалії сьогодення спричиняють об'єктивні суспільні очікування від професійної підготовки менеджерів як фахівців нової формації з високим рівнем культури управління персоналом.

Дослідженню культури фахівців, зокрема й менеджерів, присвячено дисертаційні роботи А. Дзундзи, В. Зоріної, Р. Миленкової, М. Ньюшенкової, І. Сенчі та ін. Питання модернізації фахової підготовки майбутніх менеджерів висвітлено у психолого-педагогічних розробках А. Грушевої, Н. Зінчук, І. Шупти та ін. У роботах Ф. Хміля, В. Крамаренка, Г. Завіновської, О. Крушельницької проаналізовано теоретико-методологічні та прикладні аспекти управління персоналом тощо.

Попри пильну увагу дослідників до окресленої проблеми, окремі важливі теоретичні та практичні питання досі лишаються спірними й маловивченими, що зумовлює актуальність запропонованої наукової розвідки, окреслює її мету: визначити структуру культури управління персоналом майбутнього менеджера та схарактеризувати її компоненти.

Під час дослідження нами було виявлено, що культура управління персоналом (КУП) є складовою частиною професійної культури менеджера. Професійна культура менеджера проявляється у різних видах управлінської діяльності (управління інноваціями, виробництвом, персоналом, фінансами тощо), сферою прояву КУП є соціальна підсистема організації, в якій вона реалізується через здійснення культуродоцільної діяльності з управління людськими ресурсами.

КУП є складним утворенням із власною структурою, тому доцільно спрямувати дослідження на виокремлення та обґрунтування її складових.

Наукові пошуки сучасних вітчизняних та зарубіжних дослідників свідчать про високі вимоги, які висувають щодо фахової підготовки менеджерів, що зумовлено значною складністю та відповідальністю управлінської праці, зокрема в галузі управління персоналом [3; 4; 7; 10]. Майбутня фахова діяльність потребує виконання розмаїття розумових операцій (аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення тощо), що вимагають розвиненої інтелектуальної сфери, причому не стільки високого рівня інтелекту, скільки гнучкості, продуктивності, критичності мислення, аналітичних здібностей, формування й розвитку яких відбувається в процесі оволодіння системою знань з різних навчальних дисциплін і методів наукового пізнання, котрі виявляються у сформованості професійного мислення менеджера: аналіз, синтез, узагальнення та інтеграція фахових знань дозволятимуть йому приймати абсолютно аргументовані управлінські рішення.

Ефективність функціонування сучасної організації залежить від точності, вчасності та обґрунтованості управлінських рішень, які приймають менеджери різних рівнів управління – директори та їх заступники, керівники виробничих, функціональних підрозділів тощо. Водночас формування виваженого управлінського рішення потребує інформаційної діяльності, що полягає у здатності використовувати комп'ютерні інформаційні технології, базовою складовою яких є численні програмні продукти; умінні здобувати інформацію з різних джерел, представляти її в зрозумілому вигляді та ефективно використовувати; володінні основами аналітичної переробки інформації; знанні особливостей інформаційних потоків у відповідній галузі діяльності тощо. Споживання інформаційних ресурсів та усвідомлення цінності інформаційної діяльності потребує від менеджера, на думку М. Коляди, певної культури, що означає рівень оволодіння фахівцем методами, технологією роботи з інформацією, уміннями пошуку, обробки й системного аналізу інформації. Інформаційна культура, акцентує дослідник, взаємопов'язана з соціальною природою людини, є продуктом її різноманітних творчих здібностей та виявляється в досвіді інформаційної діяльності, яким оволодівають студенти під час фахової підготовки [5, с. 16]. Отже, значущість інформаційної діяльності щодо реалізації майбутніх менеджерів у галузі управління персоналом, її цінність для професійного й особистісного розвитку зумовлює виокремлення *інформаційного компоненту КУП*.

Культура роботи з інформацією невід'ємна від дослідницької діяльності майбутніх менеджерів, зокрема у галузі управління персоналом. Так, робота з персоналом передбачає організації соціальних (розробка систем професійного навчання, адаптації, мотивації персо-

налу та складання відповідних планів, програм, формування соціальних пакетів тощо), економічних (проведення оцінки продуктивності праці персоналу та формування заходів щодо її підвищення тощо), психологічних (діагностика рівня згуртованості колективу, мотивів праці підлеглих та розробка відповідних заходів за її результатами тощо) та інших досліджень, під час проведення яких менеджери здобувають необхідну інформацію, аналізують її, що й уможливорює прийняття виваженого, обґрунтованого управлінського рішення.

Поділяючи думку І. Сенчи, констатуємо, що сучасні менеджери повинні володіти культурою проведення досліджень, яка забезпечує їх залучення в межах обраної професії в дослідницьку діяльність, результатом чого є отримання додаткового фахового знання, зокрема відпрацювання нових способів її реалізації тощо [10, с. 24-27]. Формування культури дослідницької діяльності в галузі управління персоналом вважаємо актуальним завданням фахової підготовки майбутніх менеджерів, зважаючи на її значущість щодо професійного становлення й розвитку такого фахівця. З огляду на це виокремлюємо *дослідницький компонент* КУП.

Формування культури дослідницької діяльності повинно відбуватися в процесі здобуття професійної освіти, під час якого студенти виконуватимуть комплекс спеціальних дослідницьких завдань фахового спрямування, розв'язання яких потребують умінь аналізувати, синтезувати, порівнювати, узагальнювати, виокремлювати основне, характеризувати явища, формулювати визначення, доводити тощо. Вирішення таких завдань водночас актуалізуватиме міжпредметні знання і сприятиме надбанню різностороннього досвіду інформаційної та дослідницької діяльності у галузі управління персоналом. У процесі організації дослідницької підготовки студентів формується культура роботи з інформацією, адже вони оволодівають умінями відбору, аналізу, систематизації значної за обсягом інформації, тому важливо передбачити виконання студентами дослідницьких завдань, зокрема й самостійних, із використанням сучасних інформаційних технологій, вирішення яких потребує пошуку додаткової новітньої інформації (інтернет-ресурси, науково-періодичні видання); індивідуальних науково-дослідних проектів, що передбачають також цілеспрямований пошук, аналіз, обробку, систематизацію певних інформаційних ресурсів.

Специфіка галузі управління персоналом потребує від майбутнього менеджера широкого спектру комунікативних умінь та здібностей, які необхідні для встановлення конструктивної взаємодії з персоналом, організації ділового співробітництва, налагодження й підтримки сприятливого морально-психологічного клімату в колективі тощо. У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях акцентовано, що актуальною складовою професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема й менеджерів, є засвоєння досвіду спілкування, набуття знань, умінь і навичок організації та здійснення різних форм комунікативної взаємодії з людьми [8; 12].

Водночас об'єктивними є висновки дослідників, що для сучасного професійного середовища майбутніх менеджерів, особливо його соціальної складової, є характерною висока конфліктогенність [2, с. 2; 8, с. 310-311]. Це твердження цілком відповідає реальним умовам функціонування галузі управління персоналом, для якої притаманна висока ймовірність виникнення та розвитку конфліктних ситуацій, що зумовлено зіткненням різних поглядів на події як в організації, так і за її межами. Іноді такі ускладнення швидко зникають і не мають негативного впливу на взаємовідношення між членами колективу, а інколи поглиблюються та заважають співпраці. Успішно вирішувати практичні завдання щодо запобігання подібних ситуацій, розв'язання та спрямування їх перебігу в позитивне русло здатний фахівець, котрий вмів застосовувати інструменти врегулювання конфліктів, зокрема й засоби комунікативного впливу.

Отже, успішність реалізації майбутнього менеджера в роботі з персоналом залежить від рівня культури спілкування, мовлення, поведінки, розв'язання конфліктів тощо. Тому

вважаємо доцільним виокремлення *комунікативного компоненту* КУП, що містить знання соціальних норм і вимог спілкування, умінь та навичок щодо налагодження ефективних комунікацій зі співробітниками, запобігання й врегулювання конфліктних ситуацій, а також володіння мовою (державною, іноземними), мовленням (грамотність, коректність, відсутність сленгу, жаргонів тощо), етикою комунікативної поведінки. Саме у процесі навчання майбутні менеджери здобувають певний фахово-орієнтований досвід комунікативної діяльності за допомогою: розв'язання завдань, спрямованих на встановлення конструктивної взаємодії членів групи, подолання бар'єрів та перешкод спілкування, оволодіння мистецтвом слухання співрозмовника; групового розв'язання проблемних завдань, що потребує дискусійного обговорення; виконання вправ, які передбачають відпрацьовування коректного професійного мовлення тощо. Формуванню комунікативної складової КУП сприятиме також залучення до процесу навчання специфічних завдань, що передбачають ситуації морального вибору, ризику, штучно створені конфлікти, які потребують їх розв'язання з позиції третьої особи та спрямовані на оволодіння способами і прийомами вирішення професійних завдань з врегулювання конфліктів, ефективним спілкуванням з „важкими” людьми, прийомами конструктивної критики, технологією ведення бесід і переговорів тощо.

На сьогодні інноваційними процесами охоплено все суспільство, сучасні вітчизняні підприємства активно впроваджують різноманітні нововведення, зокрема й новітні технології в роботі з персоналом. Зважаючи на неабияку роль молодого покоління управлінських кадрів щодо реалізації, розвитку інноваційних процесів країни й окремих організацій та можливості, які надає система фахової підготовки особистості, особливу увагу формуванню культури інноваційної діяльності менеджерів слід приділяти у вищих навчальних закладах. Професійна освіта, як зауважує Р. Миленкова, не тільки сприяє реалізації цілей та можливостей людини, а також забезпечує адаптацію до швидкозмінних вимог довкілля, формує інноваційний світогляд, є чинником розвитку особистісного потенціалу суспільства [6, с. 3]. Відтепер фахове середовище характеризує мінливість зовнішніх і внутрішніх умов, у зв'язку з чим практична діяльність менеджера у галузі управління персоналом набуває інноваційного характеру, тобто потребує організації злагодженої роботи персоналу в напрямку впровадження інноваційних технологій, генерації, розробки та реалізації різних проектів, нововведень, творчих ідей тощо. Такі дослідники як В. Бережна, О. Єфимова, М. Ньюшенкова слушно зазначають на необхідності формування нового покоління підприємливих менеджерів, не лише здатних до саморозвитку та самовдосконалення, а й спроможних наповнити професійну діяльність інноваційним, творчим змістом [1; 3; 7]. Отже, вагомою складовою КУП майбутнього менеджера є культура інноваційної діяльності, що пов'язано як з новаторськими, творчими витоками менеджерської професії, так і з потребами суспільства у фахівцях, здатних очолити будь-які інноваційні процеси в країні. Така логіка дослідження дозволяє виокремити *інноваційний компонент* КУП.

Саме навчальний-виховний процес ВНЗ повинен стати тим середовищем, у якому особистість майбутнього менеджера за умов плідної, налагодженої взаємодії, співпраці з викладачами та іншими студентами набуває довшеного творчого розвитку. З цією метою бажано, на нашу думку, пропонувати фахово-орієнтовані ситуаційні задачі, розв'язання яких потребує генерації ідей, використання творчого, інноваційного підходів щодо їх вирішення, створення можливостей перенесення набутих студентами знань у нові ситуації через формулювання їх як нетипових, проблемних, наближених до практики.

Спрощує уявлення про вищевикладене наочне зображення КУП як сукупності взаємопов'язаних компонентів – інформаційного, дослідницького, комунікативного та інноваційного (рис. 1). Такий взаємозв'язок зумовлений перехрещенням площин відповідних видів діяльності (інформаційної, дослідницької та ін.).



Рис. 1. Структура культури управління персоналом майбутнього менеджера

Так, володіння менеджером культурою інформаційної діяльності (інформаційний компонент) необхідне для проведення досліджень у галузі управління персоналом з метою прийняття виваженого управлінського рішення (дослідницький компонент) та доведенні його до підлеглих (комунікативний компонент). Якщо розв'язують проблему впровадження інновацій (інноваційний компонент), то обов'язково формують інформаційну базу (опис інновації, необхідні ресурси для її запровадження тощо), проводять дослідження (оцінка наявних ресурсів для реалізації певної інновації, вивчення передового досвіду щодо її впровадження, аналіз можливих позитивних і негативних наслідків тощо), приймають обґрунтоване управлінське рішення (формалізація у плані введення інновації), доводять до відома персоналу та організовують їхні дії для реалізації інновації.

Наукова позиція І. Сенчи також засвідчує доцільність та актуальність зв'язку між компонентами культури: „Вона має динамічні взаємозв'язки з довкіллям, усі її основні елементи знаходяться у постійному динамічному співвідношенні один з одним, внаслідок чого створюються нові цінності”, їй властиве постійне, безперервне оновлення, що забезпечує існування й розвиток людини та суспільства, культура є умовою, сенсом людського буття [10, с. 23].

Вочевидь, підґрунтям виокремлення складових КУП є діяльнісний підхід, згідно з яким культура є універсальною характеристикою, ознакою високого розвитку діяльності, зумовлює результати та найбільш пріоритетні види і способи її реалізації, спрямованість, ціннісні й типологічні особливості особистості. У процесі діяльності, окрім її результату людина набуває певний досвід – знання, способи здійснення діяльності, відношення з соціумом, окреслюються мотиви, ціннісні орієнтації – все це є підґрунтям розвитку особистості та передумовою її самовдосконалення. Оволодіння студентами досвідом здійснення конкретної діяльності за допомогою здобуття міцних та комплексних знань - елементів дій (умінь, навичок, що реалізуються в певній діяльності) відбувається саме в процесі фахової підготовки, констатує В. Петрук. Поділяючи думку вченої, вважаємо необхідним спрямувати процес фахової підготовки майбутніх менеджерів на оволодіння ними досвіду інформаційної, дослідницької, комунікативної, інноваційної діяльності, що забезпечить певний рівень сформованості КУП [9, с. 17].

Отже, структуру КУП майбутнього менеджера формують інформаційний, дослідницький, комунікативний та інноваційний компоненти, які відображують певний рівень

володіння відповідною діяльністю. На нашу думку, саме навчально-виховне середовище фахової підготовки майбутніх менеджерів може стати тим підґрунтям, на якому буде сформовано студентський досвід культуродоцільної діяльності з управління персоналом. У процесі навчання студенти повинні оволодіти основами роботи з інформацією, опанувати сучасні інформаційні технології, навчитися проводити дослідження й приймати обґрунтоване управлінське рішення, реалізувати ефективні комунікації, запобігати та нейтралізувати конфлікти, вистудіювати інноваційні персонал-технології, набути довшеного творчого досвіду тощо. Водночас в умовах діяльності (інформаційної, дослідницької тощо), у майбутнього фахівця розвиваються інтелектуальна, емоційна-вольова, комунікативна, ціннісна сфери особистості, більш усвідомленими та усталеними стають професійні мотиви тощо.

Охарактеризовані складові структури культури управління персоналом майбутніх менеджерів є лише одним із завдань дослідження і можуть бути розвинені та проаналізовані більш ґрунтовно при витлумаченні процесуальних характеристик КУП за допомогою виокремлення й обґрунтування її основних функцій.

Список використаних джерел

1. Бережна В.С. Підготовка майбутніх менеджерів до інноваційної професійної діяльності : вітчизняний та зарубіжний досвід [Електронний ресурс] / В.С. Бережна // Наука і освіта. – 2009. – №7. – Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/NiO/2009_7/1_rozdil/Berezhna.htm. – Назва з екрана.
2. Гагіна Н.В. Педагогічні умови формування у майбутніх менеджерів умінь конструктивної взаємодії : автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти / Н.В. Гагіна. – Житомир, 2011. – 21 с.
3. Ефимова Е.В. Формирование предпринимательской культуры будущих менеджеров в вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования / Е.В. Ефимова. – Киров, 2010. – 24 с.
4. Зінчук Н.А. Формування аналітичної компетентності майбутніх менеджерів у вищих навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Наталія Анатоліївна Зінчук. – К., 2010. – 192 с.
5. Коляда М.Г. Формирование информационной культуры будущих экономистов в процессе профессиональной подготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Михаил Георгиевич Коляда. – Донецк, 2003. – 209 с.
6. Миленкова Р.В. Формування інноваційної культури майбутніх фахівців банківської справи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Римма Володимирівна Миленкова. – К., 2008. – 253 с.
7. Нюшенкова М.Л. Методология формирования предпринимательской культуры менеджера социально-культурной деятельности в условиях высшей школы) : автореф. дис. ... доктора пед. наук : спец. 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования / М.Л. Нюшенкова. – Тамбов, 2010. – 49 с.
8. Олійник О. (Упорядник). Ділове спілкування : навчальний посібник / Олена Іванівна Олійник. – Красноармійськ : КП ДонНТУ, 2009. – 388 с.
9. Петрук В.А. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей у процесі вивчення фундаментальних дисциплін : монографія / Віра Андріївна Петрук. – Вінниця : УНІВЕРСУМ-Вінниця, 2006. – 292 с.
10. Сенча І.А. Педагогічні умови формування дослідницької культури майбутніх менеджерів у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ірина Анатоліївна Сенча. – Одеса, 2008. – 170 с.
11. Хміль Ф.І. Управління персоналом : підручник для студентів вищих навчальних закладів / Ф.І. Хміль. – К. : Академвидав, 2006. – 488 с.
12. Шарата Н.Г. Методика формування культурологічного забезпечення культури спілкування майбутніх менеджерів аграрного профілю [Електронний ресурс] / Н.Г. Шаратова,

О.В. Кунашенко // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. : Педагогіка і психологія. – 36. статей : – Ялта РВВ КГУ, 2011. – вип. 29. – Ч.1. – Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/pspo/2010_29_1/Sharata.pdf. – Назва з екрана.

The problem of forming the culture of the personnel administration in the future managers is considered in the article. The connection between the culture of managing the staff and the manager's professional culture is revealed too. The author proposes the structure of the culture of managing the personnel and substantiates the components of the above mentioned structure.

Key words: *manager, training in a specialty, professional culture, culture of managing the staff, components, structure, activity.*

УДК 371.132+371.134:373.3

Размолдчикова І. В.

ПРОБЛЕМНО-ПОШУКОВІ СИТУАЦІЇ ЯК МОТИВАЦІЙНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ СТВОРЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ІМІДЖУ ВЧИТЕЛЯ

У статті розглядаються практичні аспекти застосування проблемно-пошукових ситуацій для створення соціально-педагогічного іміджу вчителя.

Ключові слова: *імідж, проблемно-пошукові ситуації, взаємодія, умова, фактор, мотив.*

Орієнтація технологій навчання на ринок освітніх послуг із високою конкуренцією передбачає підвищення вимогливості до якості знань, що продиктовано соціальним замовленням на підготовку висококваліфікованих спеціалістів.

Важливим інститутутом формування в індивіда інноваційності є освіта. Основоположник соціології знання К. Манхейм так сформулював підхід до освіти: освіта формує не людину взагалі, а людину в даному суспільстві і для даного суспільства; найкращою освітньою одиницею є не індивід, а група; групи відрізняються за розміром, цілями, функціями; в процесі навчання розробляються різні моделі поведінки, яких повинні додержуватись індивіди в групах; межа освіти в суспільстві не може бути адекватно зрозумілою, поки вона відокремлена від конкретних ситуацій, в які потрапляє кожна вікова група, і від соціального устрою, в якому вона формується [1, с. 41-48]. Саме тому, у своїй роботі ми досліджували роботу групи, а не окремого індивіда.

Психологічна наука розрізняє два види мислення – репродуктивне і продуктивне. У процесі репродуктивного мислення людина виконує завдання, спираючись на відомі правила, формули та інші теоретичні твердження. Це – застосування знань для вивчення хоча й нового питання, але подібного до попередніх. Продуктивне мислення передбачає відкриття факту, раніше невідомого: виведення правила, обґрунтування закономірності, способу дії.

Загальновідома думка вчених, які досліджують процес навчання, що продуктивне мислення найбільш ефективно розвивається й активізується за допомогою проблемного навчання [3, с. 5].

Проблемне навчання – 1) один із видів розвиваючого навчання, істотною відмінністю якого є зближення мислення людини з психологією навчання; 2) націлює на розвиток пізнавальних можливостей учнів, на стимулювання дослідницького і творчого підходу до оволодіння знаннями. Суть проблемного навчання полягає в пошуковій діяльності учнів, яка починається з постановки запитань, розв'язання проблем і проблемних завдань, у проблемному викладі й

поясненні навчального матеріалу викладачем, у різноманітній самостійній роботі студентів [2, с. 179]. Проблемне навчання ґрунтується на системі проблемних ситуацій. У створенні власного професійного іміджу майбутнього вчителя початкових класів – це постановка перед студентами певного пізнавального завдання, яке містить у собі суперечність, викликає дискусію, спонукає до роздумів, пошуків, висновків.

Мета створення проблемної ситуації – це засвоєння програмового матеріалу й на його основі створення власного професійного іміджу.

Серед критеріїв проблемної ситуації, що забезпечують активізацію пізнавальної діяльності, виокремлюють такі:

- а) орієнтування в розв'язуванні проблемної ситуації на максимальну самостійність студентів, їхню пізнавальну й дослідницьку діяльність;
- б) значущість розв'язання проблемної ситуації для студента;
- в) динамічність проблемної ситуації.

Враховуючи це, ми використовуємо на практичних заняттях зі «Вступу до спеціальності» та «Основ сценічного та екранного мистецтва» ситуації суперечності між наявними знаннями студентів і тими, які необхідні для розв'язання даної проблеми; ситуацію необхідності – вибрати ту систему знань, яка забезпечить розв'язування даної проблеми; ситуацію суперечності між наявними знаннями та вміннями й новими практичними умовами їх використання для вирішення окресленої на занятті проблеми, або між теоретичною можливістю розв'язати дану проблему і практичною нездійсненністю її розв'язання в даних конкретних умовах.

Метою статті є висвітлення окремих аспектів проблемно-пошукових ситуацій та їх вплив на формування соціально-педагогічного іміджу вчителя.

Будь-яке навчання у школі чи вузі – складний багатофакторний процес. Частина з факторів освітнього середовища сприяють навчанню, вихованню та розвитку, частина – їх гальмують. Переважна більшість факторів успішності навчальної діяльності пов'язана зі сприйняттям і особистістю студентів, їх психофункціональним станом, змінах мотивів, емоцій, почуттів і настроїв протягом навчального процесу.

На думку науковців М. Немова, Н. Дуранова, умови й фактори відрізняються одне від одного своїми функціями, але можуть збігатися за своїм змістом.

Фактор (лат. *factor* – такий, що робить, виробляє) – причина, рушійна сила, істотна обставина в будь-якому процесі, що визначає його характер або окремі властивості.

Фактор – це причина, рушійна сила, яка безпосередньо обумовлює процес ефективного формування іміджу, визначає його характер або окремі риси [6].

У результаті узагальнення теоретичних знань із педагогіки, психології, філософії, нами були виявлені наступні структурні групи факторів, які впливають на формування професійного іміджу майбутнього вчителя: зовнішні (об'єктивні); внутрішні (суб'єктивні). Виокремлені групи мають чітко виражені ознаки і взаємозв'язки з умовами формування професійного іміджу майбутнього вчителя початкових класів.

До зовнішніх (об'єктивних) факторів ми віднесли такі: ставлення суспільства до професії вчителя; престиж (соціальна значущість) професії; соціальні очікування (суспільний запит на професійно-особистісні якості); освітній потенціал соціального середовища; стимули (система пільг і заохочень); матеріальні умови життя вчителя; рівень кваліфікації педагогічних кадрів; зацікавленість у наданні якісних освітніх послуг (учнів, батьків, працівників органів освіти).

Зовнішні фактори детермінують такі організаційні умови:

- наступність усіх етапів формування багаторівневого професійного іміджу вчителя початкових класів;
- взаємозв'язок методологічної, педагогічної, психологічної підготовки майбутнього вчителя початкових класів з етапами формування його професійного іміджу;
- розробленість змісту освітнього простору із засвоєння системи знань, умінь та навичок педагогічної іміджології;

- використання сучасних розвиваючих технологій, спрямованих на формування професійного іміджу майбутнього вчителя початкових класів.

Внутрішні (суб'єктивні) фактори: рівень і стійкість мотивації студентів для формування професійного іміджу; їх готовність до систематичної навчальної діяльності; саморозвиток і самовдосконалення особистості.

Фактори визначають наступні особистісні умови:

- формування правильного оціночного ставлення до себе та інших;
- здібність до самодіагностики, готовність до професійного самовдосконалення й саморозвитку;
- створення студентами індивідуальної моделі професійного іміджу, розробка моделей поведінки, схем самопрезентації;
- визначення найбільш значущих професійно-особистісних якостей учителя, які входять у структурні компоненти професійного іміджу.

При визначенні факторів і умов за ступенем значущості для вирішення зазначеної проблеми в контексті нашого дослідження на перший план виходять особистісні і професійні умови формування іміджу майбутнього вчителя початкових класів, серед яких пріоритетне значення мають:

- наявність у студентів педагогічних спеціальностей позитивного мотиваційно-ціннісного ставлення до процесу формування професійного іміджу;
- створення оптимальних умов для саморозвитку студентів з іміджології для поглибленого вивчення механізмів самопрезентації;
- активне залучення студентів у науково-дослідницьку роботу з проблеми формування професійного іміджу в процесі вивчення фахових дисциплін;
- створення студентами адекватних уявлень про професійний імідж учителя початкових класів, схеми ефективної самопрезентації;
- оптимальне використання індивідуальних та колективних форм роботи для забезпечення ефективного цілеспрямованого розвитку всіх компонентів професійного іміджу вчителя початкових класів.

Є. Ільїн обстоював думку про зв'язок між мотивацією і властивостями особистості: властивості особистості впливають на особливості мотивації, особливості мотивації, закріплюючись, стають властивостями особистості. Мотиваційне значення має, зокрема, прагнення досягнення успіху (Ф. Хоппе), або «мотив досягнення» (Д. Макклелланд), яке розглядається як стійке виявлення потреби індивіда досягти успіху в різних видах діяльності [7, с. 266].

Формування професійного іміджу майбутнього вчителя початкових класів здійснюється в процесі застосування проблемно-пошукових ситуацій, постійній взаємодії педагога і студентів через педагогічне керівництво з використанням педагогічної техніки (педагогічні вимоги, допомога, оцінка та корекція, педагогічне консультування, стимулювання). У нашій експериментальній роботі цілеспрямований педагогічний вплив на особистість студента відбувався за допомогою переконання, навіювання, підказування, прищеплення, наслідування, направлених на стимуляцію внутрішньої впевненості в необхідності формування професійного іміджу. Таким чином, у свідомості студентів створювалася настанова на досягнення більш високого рівня розвитку професійних і особистісних якостей учителя початкових класів.

Для нашого дослідження великий інтерес представляє узагальнений варіант найважливіших рис особистості, які ми віднесли до рис створення професійного іміджу майбутнього вчителя початкових класів, запропонованих видатним ученим України С. Сисоевою:

- високий рівень соціальної і моральної свідомості;
- пошуково-проблемний стиль мислення;
- розвинені інтелектуально-логічні здібності (уміння аналізувати, обґрунтовувати, пояснювати, виділяти головне тощо);
- проблемне бачення;

- творча фантазія, розвинене уявлення;
- специфічні особистісні якості (сміливість, готовність до ризику, цілеспрямованість, допитливість, самостійність, наполегливість, ентузіазм);
- специфічні провідні мотиви (необхідність реалізувати своє «Я», бажання бути визнаним), творчий інтерес, захопленість творчим процесом, прагнення досягти найбільшої результативності в конкретних умовах праці;
- комунікативні здібності;
- здатність до самоуправління;
- високий рівень загальної культури і високий рівень моральної культури [5].

У своїй роботі ми використовували поради В. Москаленко, яка наголошує, що в соціології і соціальній психології здійснювалися пошуки такої одиниці взаємодії, яку можна було б використати в експерименті.

Широке розповсюдження отримала схема, запропонована американським психологом Р. Бейлзом, яка дозволяє за єдиним планом реєструвати різні види взаємодії в групі. Учений об'єднав спостережувані зразки взаємодії в чотири категорії, в яких зафіксовано виявлення взаємодії, зона позитивних емоцій, зона негативних емоцій, зона вирішення проблем і зона постановки цих проблем.

Усі різновиди взаємодій, або можливих форм поведінки, були поділені на 12 груп, які, у свою чергу, об'єднувались у дві головні категорії: зону постановки й розв'язання проблеми (це власне дії) і зону емоцій (позитивних і негативних), тобто характеристику ставлення індивіда до самої діяльності.

Діяльність групи під час розв'язання спільного проблемного завдання є послідовним переходом від однієї фази до іншої, а саме:

- 1) орієнтування членів групи щодо спільного завдання;
- 2) оцінка ходу розв'язання завдання членами групи;
- 3) контроль;
- 4) прийняття рішення [4, с. 171].

Супроводжуючи цей процес та відповідні дії членів групи позитивні та негативні емоції, схема Р. Бейлза використовувалася і нами в експериментальних дослідженнях.

Схема Р. Бейлза

Зона постановки проблеми	прохання про інформацію, прохання висловити думку, прохання про вказівки
Зона розв'язання проблеми	пропозиція, думка, орієнтація інших
Зона позитивних емоцій	солідарність, зняття агресивності, згода
Зона негативних емоцій	незгода, створення напруги, демонстрація антагонізму

Оскільки людина від народження є невід'ємною частиною взаємопов'язаних і взаємодіючих одиниць, ми розглядали проблемно-пошукові ситуації для створення соціально-педагогічного іміджу вчителя через призму активності особистості. Адже, як наголошують К. Абульханова-Славська, В. Татенко та ін., активна взаємодія між людьми виникає як функція діяльності (предметно спрямованої активності) та поведінки (пасивної взаємодії між людьми).

Аналізуючи взаємодіяльність, деякі автори (М. Обозов, М. Лукашевич) окремо розглядають індивідуальну діяльність (за формулою «мета – засоби – результат») і спільну діяльність (власне взаємодіяльність), називаючи такі її компоненти як когнітивний, емоційно-комуні-

кативний і практичний. Ці компоненти по-різному представлені на рівнях індивідуальної та спільної діяльності.

У спільній діяльності, на відміну від індивідуальної, всі три компоненти представлені в більш повному вигляді, крім того, емоційно-комунікативний компонент є центральним [4, с. 172].

Отже, взаємодію можна розглядати в двох аспектах. Перший аспект – це розглядання взаємодії як контакту двох або більше осіб, що має своїм результатом взаємні зміни їх поведінки, діяльності, стосунків, установок.

Другий аспект – це розглядання взаємодії як взаємно зумовлених індивідуальних дій, що пов'язані циклічною причинною залежністю. У цьому аспекті поняття «взаємодія» використовується для визначення способу реалізації спільної діяльності, мета якої полягає у взаємному узгодженні індивідуальних дій, розподілі і кооперації функцій.

Здійснюючи соціальні дії, кожна людина відчуває на собі вплив інших людей. Ці інші люди можуть активно заперечувати, погоджуватись або виявляти пасивність. У відповідь на таку поведінку особа буде здійснювати соціальні дії, змінюючи спосіб переконання або спосіб діяльності тощо.

Спостереження за створенням та формуванням професійного іміджу майбутніх учителів початкових класів в умовах проблемно-пошукової діяльності свідчить, що одні студенти не відчувають труднощів у створенні власного професійного іміджу, вони самостійно і правильно виконують пізнавальні завдання; інші, правильно розпочавши розв'язання проблемного завдання, не можуть довести її до логічного кінця. А дехто спроможний розпочати роботу з формування іміджу тільки після серйозних консультацій із фахівцями.

Таким чином, узагальнюючи сказане про роль проблемно-пошукових ситуацій у створенні іміджу майбутнього вчителя початкових класів, слід наголосити, що вони за своїм характером наближають студентів до реальних умов професійної діяльності й готують їх до творчої участі у ній, сприяють пробудженню у студентів прагнення до нових знань, активізують їх пізнавальний інтерес, формують прийоми й уміння самостійно набувати знання та застосовувати їх у майбутній професійній діяльності.

Список використаних джерел

1. Ионин Л. Г. Культура на переломе (механизмы и направления современного культурного развития в России) / Л. Г. Ионин // СОЦИС. – 1995. – № 2. – С. 41–48.
2. Косенко Ю. М. Загальна педагогіка: [навч. посіб.] / Ю. М. Косенко. – Маріуполь : ТОВ «Друкарня «Новий світ», 2008. – 280 с.
3. Медведюк О. Проблемно-пошукові ситуації на уроках як мотиваційний компонент / Ольга Медведюк // Початкова школа. – 2007. – № 4. – С. 5–7.
4. Москаленко В. В. Психологія соціального впливу: [навч. посіб.] / Валентина Володимирівна Москаленко. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 448 с.
5. Сисоева С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня: [навч.-посіб.] / С.О. Сисоева. – К. : Поліграфкнига, 1996. – 406 с.
6. Философский энциклопедический словарь / гл. редакция: Л. Ф. Илличев, П. М. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.
7. Яцина О.Ф. Феномен успішності педагога / О. Ф. Яцина // Успішність особистості: потенціал та обмеження: Тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 18 березня 2010 р.) / За ред. М. Л. Смульсон, М. Л. Зінченко. – К., 2010. – 268 с.

The article deals with the practical aspects of the problem-search situations for creating social teaching teacher's image.

Key words: *image, search the problem-situation interaction, condition factor, motives.*

УДК:378. 635.5:378.383

Сніца Т. Є.

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ

У статті проаналізовано сутність полікультурної компетентності, виокремлено та обґрунтовано її структурні компоненти. Автором представлено аналіз вітчизняних та зарубіжних наукових досліджень проблеми, узагальнено різні підходи до визначення структури полікультурної компетентності.

Ключові слова: полікультурна компетентність, структурні компоненти, міжкультурний діалог, майбутні фахівці, культурні групи.

Становлення України як незалежної держави та її входження у Європейську та світову спільноту відбувається на фоні процесів глобалізації, яка створює передумови для зростання міжетнічної взаємодії представників різних народів та культур. Країни та народи активно співпрацюють та взаємодіють в усіх сферах життя на різних стадіях – від особистісного спілкування до міжнародних переговорів на вищих рівнях, використовуючи останні досягнення інформаційних технологій. Суспільство уже давно не стоїть перед дилемою – брати участь у нових міжнародних відносинах чи не брати, адже інтернаціональні стосунки уже давно змінили свої риси, а переформування соціальних, культурних, економічних та політичних умов розвитку світу встановлює нові правила гри для всіх учасників світового співіснування без винятку. Результатом цього є актуалізація факторів, які дозволяють досягти ефективної міжкультурної взаємодії. Серед таких факторів, перш за все, слід виділити розуміння проявів іншої культури, визнання іншої культурної самобутності, вміння налагоджувати діалогічні відносини та йти на розумний компроміс з іншими людьми.

Загальноприйнятий та багаторівневий сучасний процес взаємодії усіх світових систем вимагає певного ефективного посередництва, що фактично може бути здійсненим лише завдяки комунікації, яка, у свою чергу, поступово змінює форму свого безпосереднього вираження та висуває нові вимоги до учасників інтеракції. Для того, щоб ефективно взаємодіяти в науці та практиці, у сфері міжособистісних стосунків, необхідно мати такі якості, які представляють собою інтегративний зв'язок ціннісних орієнтацій, моральних позицій та прагнень, знань, умінь, етики спілкування. У зв'язку з цим формування полікультурної компетентності займає значне місце у підготовці майбутнього висококваліфікованого фахівця.

Саме полікультурна компетентність визначає активну життєву позицію людини, її здатність вільно орієнтуватися у різних сферах соціального та професійного життя, приводить її внутрішній світ у гармонію з соціумом. Значення такої якості стає ще більшим в умовах переходу освіти від традиційної до орієнтованої на особистість. У наш час суспільство потребує активних, компетентних фахівців, людей, які здатні самостійно приймати важливі рішення, готові до відповідальності, людей, які вміють ставити амбітні цілі та планувати шляхи їх досягнення. Підготовка нового покоління до життя у полікультурному соціумі заявлена пріоритетним завданням у документах ООН, ЮНЕСКО, Ради Європи, важливих наукових та міжнародних форумів.

У таких умовах виникає соціальна необхідність у формуванні полікультурної особистості, яка уособлює орієнтацію на етнокультурні духовні цінності, толерантність та здатність вести міжкультурний діалог. Тенденція формування толерантності у міжнаціональних стосунках вирішується шляхом формування полікультурної компетентності. Проблеми полікультурності обґрунтовували в своїх дослідженнях такі зарубіжні науковці, як А. Бейсенбаєва, Д. Бенкс,

Г. Дмитрієв, Д. Дьюї, М. Красовицький, Г. Левченко, В. Матіс, Д. Міттер, С. Наушабаєва, С. Нієто, В. Подобєд, Т. Рюлькер, М. Уолцер, М. Хінт та ін.

Разом з тим, той освітній потенціал, який ми маємо на сьогодні у вищій школі, навряд чи спроможний у повній мірі забезпечити формування основ полікультурної компетентності тих, кого ми навчаємо.

У зв'язку з особливостями проблеми, що розглядається, для нашого дослідження суттєве значення мали праці, в яких розкриваються проблеми професійної підготовки курсантів вищих навчальних закладів та особливості формування у них професійно значимих якостей, зокрема роботи В.Балашова, О. Барабанщикова, І. Новака, В. Чернявського та ін. Для обґрунтування сучасних вимог до професійної підготовки офіцерського складу ми спиралися на праці В. Афанасенка, О. Діденка, О. Парубка, І. Платонова, С. Полторака, Є. Потапчука, О. Сафіна, І. Томківа.

Аналіз наукових досліджень свідчить про те, що наразі немає єдиного погляду на сам феномен полікультурної компетентності, відповідно немає єдиного чіткого визначення та загальноприйнятої структури полікультурної компетентності.

Отже, метою нашої статті є розкриття сутності та структури полікультурної компетентності майбутнього офіцера-прикордонника.

У зв'язку з глобальними змінами, які відбуваються в українському суспільстві та освітній галузі зокрема, виникає гостра необхідність внесення коректив до професіограм випускників вищих навчальних закладів, які сьогодні повинні бути мобільними, конкурентоздатними та ініціативними. Майбутній професіонал повинен прагнути до самоосвіти упродовж всього життя, володіти новими технологіями і розуміти можливості їх використання, вміти приймати самостійні рішення, адаптуватися у соціальній і майбутній професійній сфері, вирішувати проблеми і працювати в команді, бути готовим до перевантажень стресових ситуацій і вміти швидко з них виходити [6, с. 3-12]. Це повною мірою стосується підготовки офіцерів Державної прикордонної служби України – вимог до їх професійної підготовки, особистісних та професійних якостей.

У доповіді Міжнародній комісії ЮНЕСКО з освіти XXI століття “Освіта: прихований скарб” Жак Делор, міністр освіти Франції, сформулював так звані “чотири стовпи”, на яких ґрунтується освіта: навчитися пізнавати, навчитися робити, навчитися жити разом, навчитися жити. Зокрема, як зазначав Жак Делор, одне з вищезазначених понять складається з того, щоб “навчитися робити, з тим, щоб набути не тільки професійну кваліфікацію, а й значно ширше – компетентність, яка надає можливість долати різноманітні чисельні ситуації та працювати в групі” [3].

Як зазначає І. А. Зязюн, “головною метою вищої освіти має бути становлення цілісної і цілеспрямованої особистості, готової до вільного гуманістичного орієнтованого вибору і індивідуального інтелектуального зусилля, що володіє багатофункціональними компетентностями” [4, с. 10-18]. Сучасний фахівець у будь-якій сфері діяльності повинен володіти широким спектром компетентностей, у тому числі – полікультурною.

Полікультурна компетентність розглядається вітчизняними та зарубіжними дослідниками як компетентність, що стосується життя та взаємодії з представниками різних народів, рас та культур на основі толерантного до них ставлення. Так, В.Кузьменко, Л.Гончаренко визначають полікультурну компетентність як здатність особистості жити й діяти в багатокультурному суспільстві [1]. О.Проворов, О.Смолянїнова вважають, що полікультурна компетентність – це індивідуальна характеристика міри відповідності потребам професії, базовий компонент поняття “педагогічна культура”, що сприяє формуванню спеціаліста високої культури [10]. О. Щеглова розглядає досліджуваний феномен як комплексну, особистісну якість, що формується в процесі професійної підготовки на основі толерантності, що характеризується свідомістю власної багатокультурної ідентичності, що й проявляється у здатності розв’язку професійних завдань, конструктивної взаємодії із представниками інших культурних груп [13].

Аналіз наукових досліджень останніх років, як світових так і вітчизняних, дозволяє нам бачити полікультурну компетентність як результат полікультурної освіти, що ґрунтується на теоретичних засадах та об'єктивному баченні етнокультурного різноманіття світу.

Розглядаючи сутність полікультурної компетентності, ми усвідомлюємо значення та важливість комунікативної культури М. Бахтіна про глобалізацію ідеї діалогу. Учений розкрив домінуючу роль міжособистісного діалогу культур в розвитку суспільної свідомості, духовного світу.

У дослідженні Ж.Шайгозової розкрито вимоги до змісту полікультурної освіти: відображення в навчальному матеріалі гуманістичних ідей; інформація про самобутні унікальні риси в культурах народів країни і світу; розкриття в культурах різних народів спільних елементів, традицій, що дозволяють жити в мирі і злагоді; залучення молоді до світової культури, розуміння взаємозалежності країн і народів в сучасних умовах з урахуванням процесу глобалізації [12].

Полеміка навколо сутності полікультурної освіти спричинила неоднозначне її тлумачення. Полікультурну освіту трактують як особливий спосіб мислення, заснований на ідеях свободи, справедливості, рівності; процес залучення юного покоління до багатства світової культури через послідовне засвоєння знань про рідну і загальнонаціональну культури; спосіб допомоги особистості в подоланні шляху від засвоєння етнічної, національної культури до усвідомлення спільності інтересів народів у їх прагненні до миру, прогресу через культурний розвиток; модель сучасної освіти. Ми вважаємо, що Україні необхідна модель полікультурної освіти, побудована на основі компаративного аналізу світових моделей з урахуванням дидактичного, експериментального, культурно-специфічного, загальнокультурного, емоційного, поведінкового підходів.

Результати численних наукових досліджень підтверджують думку багатьох вчених про те, що сутність полікультурної компетентності полягає в тому, що особистість, яка цією компетентністю володіє, розглядається як носій досвіду в сфері міжособистісної взаємодії з представниками різних культур: етнічних, мовних, гендерних, релігійних, соціальних тощо. Полікультурна компетентність передбачає прийняття етнокультурних розбіжностей, повагу до представників різних народів, готовність та здатність жити у полікультурному середовищі, сприяє розвитку конструктивного міжетнічного діалогу. (Перетяга Л.Є. Зміст і показники полікультурної компетентності молодших школярів). Таке бачення полікультурної освіти дає автору статті “Зміст і показники полікультурної компетентності молодших школярів” Перетязі Л.Є. “схарактеризувати полікультурну компетентність як складне, особистісне утворення, що включає такі структурні компоненти: когнітивний, афективний, операційний, поведінковий” [8].

Корисною для нашого дослідження вважаємо дисертаційну роботу Щеглової О.М. “Розвиток полікультурної компетентності майбутніх фахівців” (2005 р.), у якій розкрито сутність, зміст та представлено структуру полікультурної компетентності.

Дослідниця Щеглова О.М. вважає, що полікультурна компетентність індивіда включає такі компоненти: когнітивний, рефлексивний, афективний, установочний та поведінковий. “Полікультурна компетентність пронизує усю особистість будь-якого професіонала, та для її досягнення повинні відбутися якісні зміни на усіх рівнях розвитку особистості – свідомому, підсвідомому, емоційному, вольовому, поведінковому” [13, с. 66].

Когнітивний компонент полікультурної компетентності, на думку автора, є відображенням її раціональної природи та підкреслює визначальну роль свідомості індивіда у міжкультурній взаємодії. Рефлексивний компонент повністю спрямований на самоаналіз його власної культурної природи. Основну відмінність цього компонента від попереднього Щеглова О. М. бачить у тому, що рефлексія не є ситуаційно обумовленою, не передбачає зв'язаність рамками окремої ситуації спілкування.

Наступний компонент полікультурної компетентності, який виділяє у своєму дослідженні Щеглова О. М. – афективний або емоційний. Обґрунтовує автор свою думку тим, що сприйняття окремої культури як своєї власної, ставлення до неї як до рідної, завжди відбувається не тільки на раціональному, а й на емоційно-чуттєвому рівні. Крім того, сприйняття іншої культури (та її представника) як чужої також не позбавлене почуттів.

Виділення установочного компонента, як окремого, продиктоване необхідністю виявлення рівня готовності особистості до конструктивного міжкультурного діалогу. Цей компонент передбачає “налаштованість особистості на певний тип поведінки і полягає у її пізнавальній, емоційній та вольовій готовності до толерантної, доброзичливої, безконфліктної, конструктивної взаємодії у полікультурному середовищі та міжкультурній комунікації, до рівноправного діалогу з представником іншої культури, ..., готовності до компромісу та готовності частково поступитися власними інтересами задля подолання чи попередження конфлікту в ситуації культурних перетинань” [13, с. 78]. Проте жоден з проаналізованих компонентів, стверджує Щеглова О. М., не зможе привести до конструктивного міжкультурного діалогу без практичних навичок застосування набутих знань, без володіння певними комунікативними вміннями та здатністю вирішувати завдання конструктивної міжкультурної взаємодії. Ось чому автор виділяє ще один – поведінковий – компонент, який представляє полікультурну компетентність у практичному аспекті [13].

Проблемам формування полікультурної компетентності присвячена робота російського науковця Данилової Л. Ю., яка у структурі полікультурної компетентності особистості виділяє наступні компоненти: 1) мотиваційно-ціннісний компонент, який включає мотиви, цілі, ціннісні установки студента, що передбачає ставлення до майбутньої професійної діяльності як до цінності та потреби студента у формуванні й самовихованні своєї полікультурної компетентності; 2) когнітивний компонент, який характеризує сукупність знань про культуру, шляхи і способи самовиховання полікультурної компетентності; здатність до систематизації й узагальнення знань; 3) діяльний компонент, який передбачає наявність умінь вступати в міжкультурну комунікацію з носіями іншомовної культури, передавати інструментарій самопізнання й саморозвитку іншому, рефлексувати власну діяльність і поведінку; 4) емоційний – обумовлює позитивне оцінювання педагогічних явищ із опорою на соціальні та особистісно-значимі цінності, здатність сприймати внутрішній світ іншого й ототожнювати себе з ним [2, с. 12-15].

Інший дослідник цього питання І. М. Кушнір [5] також виділяє чотири компоненти полікультурної компетентності, а саме: когнітивний, аксіологічний, креативний та практичний. Ми поділяємо думку науковця щодо когнітивного компоненту – володіння певним багажем знань про традиції, звичаї, культуру та історію країни, мова якої вивчається. Під аксіологічним компонентом Кушнір І. розуміє знання про систему моральних, естетичних цінностей, їх зв'язок між собою, з соціальними, культурними чинниками іноземного народу.

Креативний компонент – це, на думку Кушніра І. М., формування у особистості певної ієрархічної ціннісної системи відношень та ставлень, яка ґрунтується на повазі та толерантності до етнофорів. Практичний компонент науковець характеризує як досвід здійснення міжкультурної комунікації та певні поведінкові реакції, вироблені в умовах інтеркультурного спілкування.

Чималий внесок у дослідження полікультурної компетентності було зроблено Песковим І. В. Інтегральними компонентами структури полікультурної компетентності науковець вважав знання про культурну реальність, емоційно-ціннісне ставлення до явищ полікультурного середовища, культуру поведінки у культурному суспільстві [9].

На думку Гончаренко Л. А., Зубко А. М., Кузьменко В.В., основними компонентами полікультурної компетентності педагога є полікультурна грамотність, уміле використання знань, умінь і навичок із полікультурності у педагогічній діяльності, професійно-особистісної якості вчителя [1].

Об'єктом наукового дослідження Чередниченко Л. А. стала полікультурна компетентність майбутнього вчителя. У дисертації на основі аналізу наукової літератури автор виділяє такі структурні компоненти полікультурної компетентності майбутнього вчителя: мотиваційно-ціннісний (усвідомлення студентами потреби набуття полікультурної компетентності, спрямованість майбутнього педагога на гуманну взаємодію з представниками інших етнічних груп); пізнавально-операційний (володіння полікультурними знаннями, вміннями щодо їх використання у професійній діяльності та вміннями позитивної міжкультурної взаємодії); особистісно-рефлексивний (наявність особистісних і професійно значущих якостей та здібностей майбутнього педагога, що тісно пов'язані з характером та особливостями педагогічної діяльності у полікультурному регіоні) [11].

На думку Максимової Л. І., полікультурна компетентність майбутніх педагогів об'єднує зміст когнітивного (системні культурознавчі та мовні знання), діяльнісного (уміння, навички, досвід діяльності у полікультурному освітньому середовищі та відповідна культурна поведінка) та аксіологічного (цінності, установки, мотиви, здібності та якості особистості, готової до життя та педагогічної діяльності у полікультурній спільноті) компонентів у цілісну структуру як результат інтеграції усіх видів діяльності суб'єктів освітнього процесу (навчальної, позаурочної, науково-дослідної, навчально-професійної) та їх самодетермінаційних аналогів (самоосвіта, самонавчання, самовиховання) [7].

Полікультурна компетентність майбутніх фахівців – це інтегративне утворення, яке представлено єдністю його складових компонентів, які дають можливість продуктивно взаємодіяти з представниками інших народів, етнічних та культурних груп. Незважаючи на незначні розбіжності науковців щодо структури полікультурної компетентності, усі вони єдині у думці про важливість полікультурної підготовки фахівців у сучасних умовах, щоб відповідати європейським стандартам освіти та вимогам сьогодення. Розробка та перевірка на практиці механізмів формування полікультурної компетентності має надзвичайне наукове та соціальне значення.

Список використаних джерел

1. Гончаренко Л. А. Розвиток полікультурної компетентності педагогів загальноосвітніх навчальних закладів: навчальний посібник / Л. А. Гончаренко, А. М. Зубко, В.В. Кузьменко / За ред. В. В. Кузьменка. – Херсон : РІПО, 2007. – С. 176.
2. Данилова Д.Ю. Формирование поликультурной компетентности студентов / Д.Ю. Данилова // Учитель. – 2007. – № 3. – С. 12-15.
3. Делор Ж. Образование: сокрытое сокровище / Ж. Делор. – UNESCO, 1996.
4. Зязюн І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи [текст] // Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: [монографія] / І. А. Зязюн. – К. ; Глухів : РВВ ГДПУ, 2005. – С. 10–18.
5. Кушнір І. М. // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. – 2008. – №13. – С. 73-78.
6. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – №5. – С. 3-12.
7. Максимова Л.І. Формування полікультурної компетентності майбутніх педагогів у вузі на основі інтегративного підходу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Л.І. Максимова – Калуга, 2012. – С. 223.
8. Перетяга Л.Є. Зміст і показники полікультурної компетентності молодших школярів.
9. Песков И.В. Формирование поликультурных компетенций учащихся старших классов общеобразовательной школы: автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук: 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / И. В. Песков. – Тверь, 2009. – С. 22.
10. Соколова І.В. Формування полікультурної компетентності у майбутніх учителів-філологів. http://www.nbu.gov.ua/Portal/soc_gum/.

11. Чередниченко Л. А. Формування полікультурної компетентності майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Л. А. Чередниченко. – Харків, 2012. – С. 255.
12. Шайгозова Ж. Н. Подготовка будущего учителя изобразительного искусства к формированию поликультурной личности школьника: автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук: 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания (изобразительному искусству в общеобразовательной, средней профессиональной и высшей школе)” / Ж. Н. Шайгозова. – Омск, 2006.
13. Щеглова Е.М. Развитие поликультурной компетентности будущих специалистов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е.М. Щеглова. – Омск, 2005. – С. 78.

In the article the sense of policultural competence has been analyzed and its structural components were given grounds. The analyses of foreign and home researches has been given, different approaches to the definition of policultural competence components are summarized.

Key words: *policultural competence, structural components, intercultural dialogue, cultural groups.*

УДК 371.3

Староста В. І.

МІКРОВИКЛАДАННЯ: ОСОБЛИВОСТІ ТА НАВЧАЛЬНІ ЗАВДАННЯ

У статті розглянуто особливості мікрОВИкладання. Показано, що дане поняття можна розглядати як багатоаспектне – засіб професійної підготовки, метод та форма навчання.

Для класифікації навчальних завдань щодо мікрОВИкладання використано таксономію педагогічних цілей навчання в пізнавальній сфері Блума.

Ключові слова: *мікрОВИкладання, метод навчання, форма навчання, навчальні завдання, таксономія Блума.*

Сучасне суспільство ставить перед освітою нові завдання щодо підготовки висококваліфікованих спеціалістів в Україні, які вмiють творчо працювати, орієнтуватися і знаходити правильні рішення у різних складних ситуаціях, проектувати власну діяльність та передбачати наперед можливі її наслідки. Таким чином, виникає необхідність упровадження в навчальний процес досконаліших форм і методів навчання. Особливої ваги набуває дана проблема у контексті активізації навчально-пізнавального процесу під час підготовки майбутніх учителів як найбільш масової професії в державі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, показує, що науковцями були теоретично обґрунтовані та експериментально досліджені численні різні аспекти активізації навчально-пізнавальної діяльності під час професійної підготовки майбутніх учителів, а саме:

- сутність та структура навчально-пізнавальної діяльності (Ю. К. Бабанський, Л. С. Виготський, П. Я. Гальперін, В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін, О. М. Леонтьєв, С. Д. Максименко, В. О. Онищук, С. Л. Рубінштейн, О. Я. Савченко та ін.);
- удосконалення технологій навчання майбутнього вчителя (С. У. Гончаренко, В. І. Бондар, Н. М. Буринська, І. А. Зязюн, О. Г. Мороз, О. Я. Савченко, В. В. Сагарда, Г. К. Селевко, С. О. Сисоева, О. Г. Ярошенко, Т. С. Яценко та ін.);
- проблемне навчання (А. М. Алексюк, Т. В. Кудрявцев, І. Я. Лернер, В. І. Лозова, О. М. Матюшкін, М. І. Махмутов, В. А. Моляко, В. Оконь, М. М. Скаткін, О. М. Топузов, А. В. Фурман та ін.),

- теорія та методика використання навчальних задач (Ю. К. Бабанський, Г. О. Балл, В. В. Власов, В. М. Глушков, Л. Л. Гурова, В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін Г. С. Костюк, Ю. І. Машбиць, А. М. Сохор, Л. М. Фрідман та ін.);
- теорія та практика інтерактивного навчання (К. О. Баханов, Г. П. Волошина, О. В. Єльнікова, Н. А. Коломієць, І. Г. Луцик, О. М. Пехота, Л. В. Пироженко, Н. С. Побірченко, О. І. Пометун, Т. В. Сердюк, Н. Г. Суворова, П. В. Шевчук та ін.) тощо.

Важливого значення набуває практична спрямованість професійної підготовки майбутніх учителів, уміння самостійно моделювати та проводити навчальні заняття чи їх фрагменти.

Дослідження показує, що в умовах обмеженого часу аудиторних занять поширюється використання мікрОВикладання студентами на практичних чи семінарських заняттях як у педагогічних так і непедагогічних ВНЗ. Наприклад, згідно з [5, с. 126-128] одним з напрямів практичної підготовки студентів вищого педагогічного закладу освіти є використання методики мікрОВикладання, яка дає можливість майбутньому вчителю краще підготуватися до професійної діяльності, визначити рівень своїх знань, умінь і здібностей, набутти певного рівня педагогічної майстерності.

Л. О. Савенкова описує особливості використання мікрОВикладання, моделювання педагогічних ситуацій, ділових ігор з метою формування комунікативних умінь у майбутніх педагогів [8].

У [9] зазначено, що мікрОВикладання, по-перше, надає можливості набувати практичних умінь підготовки до педагогічної діяльності; по-друге, за обмеженого терміну педагогічної практики, який відводиться студентам магістратури галузевих ВНЗ, сприяє набувати практичних вмінь володіння аудиторією, ораторських умінь та умінь самоаналізу і самокорекції лекторської діяльності.

МікрОВикладання поширено у процесі підготовки майбутніх учителів за кордоном, зокрема, вчителів іноземної мови у Великій Британії [2], фізики у Республіці Польща [13], хімії в Словацькій Республіці [12], під час здобуття вищої педагогічної освіти в США [3] тощо.

Словацькі дослідники [11] вказують, що мікрОВикладання передбачає формування у студентів – майбутніх учителів уміння використовувати різні методи навчання (наприклад, мотивація учнів, виклад нового чи повторення вивченого матеріалу тощо) шляхом проведення коротких виступів із наступним обговоренням студентами групи.

Таким чином, на нашу думку, дослідження особливостей мікрОВикладання дає змогу оновлювати науково-педагогічний процес у вищій школі.

Мета даної статті – висвітлення підходів щодо аналізу особливостей мікрОВикладання та основних навчальних завдань у процесі його використання.

МікрОВикладання, згідно з [7], є одним із методів самостійного оволодіння знаннями, які більш знані як проблемні, засновані на творчій пізнавальній активності в ході вирішення проблем.

Автори [5] зазначають, що у студентів, які активно беруть участь у підготовці і проведенні практичних занять із використанням методів мікрОВикладання та моделювання фрагментів виховних заходів формуються такі якості як комунікативність, емпатія, педагогічна інтуїція, самовладання, педагогічний оптимізм, які поєднуються з глибокими теоретичними педагогічними знаннями.

У процесі дослідження виявлено, що більшість авторів [2; 10-13 та ін.) аналогічно [5; 7] також розглядають мікрОВикладання як метод навчання, наприклад:

- метод творчого навчання, педагогічно доцільний при навчанні студентів магістратури непедагогічних ВНЗ [10];
- метод творчого навчання складної практичної діяльності, який особливо поширений під час навчання студентів педагогічних вузів [7; 13];
- метод навчання, який спрямований на формування практичних навичок викладання у процесі підготовки вчителів [11].

Мікровикладання, згідно з К. Б. Авраменко, – це «серія мікроуроків для індивідуальних та групових занять студентів, на яких відтворюють мініатюрні ситуації та відпрацьовують алгоритми формування методичних умінь (послідовність запитань при проведенні розбору задачі, чергування форм організації та контроль за навчальною діяльністю учнів» класу) [1]. На нашу думку, таке трактування наближає мікровикладання до форми навчання.

С. С. Вітвицька моделювання, рольові ігри, мікровикладання відносить до нетрадиційних методів і форм навчання [3], а В. Т. Сергеев розглядає мікровикладання більш ширше – як засіб ранньої підготовки студентів до педагогічної практики [9].

Погоджуємось із думкою С. С. Вітвицької, що мікровикладання означає створення маломасштабної ситуації з усіма компонентами навчання [3].

Аби з'ясувати сутність мікровикладання, розглянемо трактування в літературі таких понять як «викладання», «метод навчання» та «форма навчання».

Поняття «викладання» більшість дослідників трактують як діяльність учителя в процесі навчання. Наприклад, «викладання – це діяльність учителя в процесі навчання. Воно полягає в постановці перед учнями пізнавального завдання, повідомленні нових знань, організації спостережень, лабораторних і практичних занять, керівництві роботою учнів по засвоєнню, закріпленню й застосуванню знань, у перевірці якості знань, умінь і навичок» [4, с. 52].

В [6] зазначено, що:

- «метод – це серцевина процесу навчання, ланка, яка зв'язує запроєктовану мету і кінцевий результат; характеризуються як багатостороннє, багатовимірне, багатоякісне, поліфункціональне дидактичне явище. Найбільш загальним можна вважати таке визначення: метод навчання – це впорядковані способи взаємопов'язаної діяльності вчителя й учнів, спрямовані на розв'язання навчально-виховних завдань» [6, с. 492-493];
- «форма (лат. forma – зовнішній вид, оболонка) навчання в найбільш загальному розумінні – це способи організації навчання. Форми навчання визначають, яким чином має бути організовано процес навчання, на відміну від методів, які відповідають на питання як навчати» [6, с. 965].

Мікровикладання передбачає викладання, але у даному випадку це викладацька діяльність студентів у процесі їх професійної підготовки. Отже, мікровикладання носить навчальний характер і його можна розглядати як спосіб організації навчання, що моделює викладання (або моделювання окремих видів педагогічної діяльності), тобто, як форму навчання. А реалізуючи дану форму навчання можна використовувати різні методи навчання.

Мікровикладання як форму навчання, на нашу думку, можна виокремити за ознакою «характер рольової діяльності студента» чи «спосіб організації діяльності учасників семінару»: одні виконують роль учителя/викладача, інші – учнів/студентів. Наприклад:

- роль студента (традиційне навчання) – оволодіння знаннями і їх відтворення, формування умінь та навичок шляхом виконання стандартних та нестандартних навчальних завдань, які визначає викладач;
- роль викладача – моделювання професійної діяльності, тобто мікровикладання.

Таким чином, на нашу думку, поняття «мікровикладання» можна розглядати як багатоаспектне – засіб професійної підготовки, метод та форма навчання.

Згідно зі словацькими дослідниками [11; 12], основні етапи мікровикладання є наступними:

- проведення мікровикладання – студент протягом 10-30 хвилин викладає сутність визначеного завдання, наприклад, проводить мотивацію учнів, актуалізацію опорних понять для засвоєння нового навчального матеріалу тощо. Інші студенти оцінюють його діяльність згідно з попередньо визначеними критеріями;
- аналіз діяльності студента (аналіз мікровикладання) – проходить у формі обговорення та оцінювання дій студента, його недоліків і шляхів їх усунення;
- повторне мікровикладання – студент знову, але з урахуванням рекомендацій, повторює свої дії і демонструє на практиці сформовані уміння.

Мікрвикладання може бути [10]:

- елементом лекції (виступом студента за 1-2 питаннями);
- «вкрапленням» на 5-10 хвилин виступом студента чи іншого викладача в лекцію провідного викладача;
- елементом практичного чи семінарського заняття, коли студенту магістратури пропонується провести його фрагмент, присвячений обговоренню 1-2 проблемних запитань;
- елементом індивідуальної консультації, колоквиуму чи заліку, коли магістранту пропонується пояснити окремі питання, здійснити рецензування реферата, есе чи іншого виду завдання, виконаного студентом, аргументовано оцінити його відповідь тощо.

Як правило, мікрвикладання передбачає використання завдань, які носять професійну спрямованість. Наприклад, в [5, с. 130-131] наведено класифікацію навчальних педагогічних завдань щодо мікрвикладання, які бажано використовувати на початковому етапі підготовки студентів:

- надати відповіді на запитання, сформульовані щодо певної ситуації;
- вибрати із запропонованих варіантів вірний розв'язок;
- самостійно сформулювати проблему (питання) на основі аналізу заданої педагогічної ситуації;
- підготувати психолого-педагогічну характеристику об'єктів і суб'єктів виховання та їх взаємостосунків у заданій ситуації;
- розв'язати чітко сформульовану педагогічну задачу на основі використання законів формальної логіки;
- розв'язати педагогічну задачу на основі педагогічних знань, діагностики і прогнозування поведінки учасників ситуації;
- здійснити пошук або зконструювати педагогічні ситуації з використанням літературних джерел або фактів реальної педагогічної практики;
- провести класифікацію підібраних раніше задачних ситуацій із практики навчально-виховної роботи за місцем виникнення і протікання педагогічного процесу (ситуації дидактичні, виховні, навчально-виховні), за суб'єктами й об'єктами, що взаємодіють у ситуації; за закладеними у ситуації виховними перспективами (стратегічні, тактичні, оперативні);
- провести професійно-педагогічний самоаналіз особистості в умовах конкретної ситуації і намітити план самовиховання;
- проаналізувати педагогічну ситуацію, використовуючи різні поєднання творчих завдань попереднього типу.

Крім того, у мікрвикладанні можуть використовуватися [5]:

- аналітичні ситуації;
- проєктивні або конструктивні ситуації;
- ігрові ситуації (мікрвикладання-ілюстрація, мікрвикладання-вправа, мікрвикладання з проблемним завданням, мікрвикладання-оцінка).

Для класифікації основних навчальних завдань щодо мікрвикладання (планування, проведення, оцінювання його результатів і т.п.) нами використано таксономію педагогічних цілей навчання в пізнавальній (когнітивній) сфері американського психолога Б. Блума [7, с. 83-84], яка містить шість основних рівнів (категорій), розташованих у порядку зростання складності: знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез і оцінка. Зауважимо, що у випадку двох останніх рівнів переважає діяльність творчого характеру.

Такий підхід дав нам змогу розподілити навчальні завдання (табл. 1), які належать до когнітивної сфери і стосуються розвитку пізнавальних умінь та здібностей студентів під час застосування мікрвикладання, а саме: запам'ятовування і усвідомлене відтворення вивченого матеріалу, вміння застосовувати набуті знання у стандарних та проблемних ситуаціях тощо.

Таблиця 1.

Категорії навчальних цілей в когнітивній сфері Блума та відповідні завдання під час мікрвикладання

Пізнавальний рівень (відповідні уміння)	Навчальні завдання
1. Знання (запам'ятовування і відтворення навчального матеріалу).	Відповідати на будь-які питання, що стосуються мікрвикладання (факти, терміни, поняття та їх визначення, принципи тощо).
2. Розуміння (засвоєння навчального матеріалу та досвіду відповідної діяльності).	Пояснювати, порівнювати, інтерпретувати, перефразувати, класифікувати навчальний матеріал, наводити приклади, встановлювати взаємозв'язки тощо. Напр., описати підходи до планування уроку або виховної справи; як працювати з навчальною програмою, аби проводити підбір навчального та методичного матеріалу, засобів наочності і тощо.
3. Застосування (використання здобутих знань, сформованих умінь і навичок у типових умовах і нових ситуаціях).	Використати поняття або принципи, щоб розв'язати проблему (задачу) в типових і нових ситуаціях. Напр.: відповісти на запитання, сформульовані щодо певної ситуації, обрати із запропонованих варіантів вірний розв'язок; проводити класифікацію педагогічних задачних ситуацій, підібрати навчальні завдання для учнів на різних етапах уроку тощо.
4. Аналіз (усвідомлення принципів організації цілого та поділу його на частини, знаходження та опис частин цілого, виявлення взаємозв'язків між ними).	Виокремити в системі уроку складові для виявлення відношень та ієрархії, організації зв'язків між частинами. Напр., аналізувати фрагменти уроків або виховних справ, різні способи організації виховної роботи, взаємозв'язок різноманітних форм навчальної діяльності; виявляти опорні знання, уміння, навички для вивчення нової теми; бачити помилки і недоліки в мікрвикладанні; проводити аналіз й оцінку педагогічних задачних ситуацій та пропонувати шляхи їх ефективного вирішення; проводити професійно-педагогічний самоаналіз особистості тощо.
5. Синтез (комбінування елементів для одержати нового цілого, нових структур).	Створити нове (чи оригінальне) зі складових елементів (виступ; план уроку, виховної справи, розв'язок задачі тощо). Напр.: моделювати фрагменти педагогічного процесу; прогнозувати подальший розвиток явищ, подій, наслідків чи результатів педагогічного процесу; конструювати педагогічні ситуації з використанням літературних джерел або фактів реальної педагогічної практики; розробити план-конспект проведення заняття чи його фрагментів (демонстрація учителя, учнівський експеримент, розв'язування задачі, мультимедійна презентація і т.п.) тощо.
6. Оцінка (формулювання суджень щодо значення того чи іншого навчального матеріалу – твердження, події, факти, дослідницькі дані і т.п.).	Проводити оцінку (перевірку, контроль) перебігу педагогічного процесу з використанням понять, законів, теорій, принципів у типових та нових практичних ситуаціях; формулювати судження, які ґрунтуються на заздалегідь визначених критеріях. Напр.: проводити оцінку і обирати найбільш ефективні методи навчання під час мікрвикладання; методи та прийоми створення позитивного емоційно-психологічного клімату в аудиторії; підходи до розв'язування певного типу задач; методи і методики для діагностики навчальних досягнень учнів та рівня їх вихованості; складати психолого-педагогічну характеристику учнів та класного колективу тощо.

Таким чином, поняття «мікрвикладання» можна розглядати як багатоаспектне – засіб професійної підготовки, метод та форма навчання, а знання основних навчальних завдань щодо мікрвикладання сприятиме цілеспрямованому його використанню під час підготовки майбутніх учителів.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі, з нашого погляду, доцільно спрямувати на подальшу розробку та деталізацію можливих навчальних завдань під час мікровикладання тощо.

Список використаних джерел

1. Авраменко К. Б. Використання освітніх технологій у процесі методичної підготовки фахівців початкової школи [Електронний ресурс] / К. Б. Авраменко // Проблеми сучасної педагогічної освіти: педагогіка і психологія. Збірник наукових праць. – 2001. – Випуск №3, частина 2. . Режим доступу:
2. http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2001_3_2/doc_pdf/avramenko.pdf – Заголовок з екрану.
3. Базуріна В. М. Ефективне використання методу мікровикладання у процесі підготовки вчителів іноземної мови у Великій Британії / В. М. Базуріна // Актуальні проблеми трансформації соціогуманітарної освіти: Зб. наук. праць за підсумками Всеукр. наук.-прак. конф. (4-5 груд. 2003 р.); редкол.: О. І. Пометун (голова) [та ін.]. – Кам'янець-Подільський : КПДУ, 2004. – С. 108-109.
4. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: Методичний посібник для студентів магістратури / С. С. Вітвицька. – Київ : Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
5. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
6. Дубасенюк О. А. Методика викладання педагогіки: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл., в яких здійснюється підгот. пед. працівників / О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2008. – 492 с.
7. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
8. Оконь В. Введение в общую дидактику: пер. с польского Л. Г. Кашкуевича, Н. Г. Горина / В. Оконь. – М. : Высш. шк., 1990. – 382 с.
9. Савенкова Л. О. Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх педагогів до професійного спілкування: Автореф. дис... д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» [Текст] / Л. О. Савенкова; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 1998. – 32 с.
10. Сергеев В. Т. Мікровикладання як засіб ранньої підготовки студентів до педагогічної практики / В.Т. Сергеев. – Гуманізація навчально-виховного процесу [Текст] : науково-методичний збірник / М-во освіти і науки України, Слов'янський держ. пед. ін-т ; відп. ред. Г. І. Льогенький. – Слов'янськ : СДПІ, 2001. – Вип. 11. – С. 14-18.
11. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи: навч. посібник / Т. І. Туркот. – К. : Кондор, 2011. – 628 с.
12. Bajtoš Ján. Mikrovučovanie v pregraduálnej príprave učiteľov / Ján Bajtoš, Renáta Orosová. – Košice : Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, 2011. – 86 s.
13. Ganajová Mária. Rozvoj učiteľských kompetencií budúcich učiteľov chémie prostredníctvom mikrovýstupov / Mária Ganajova, Renáta Orosova, Ján Bajtoš, Petra Lechová // In: Research in Didactics of the Sciences. – Kraków : Pedagogical University of Kraków, 2010. – S. 139-141.
14. Glowacki, Marian. Wykorzystanie techniki wideo w kształceniu nauczycieli fizyki w Wyzszej Szkole Pedagogicznej w Czestochowie / M. Glowacki // Kształcenie nauczycieli a reforma systemu edukacji w Polsce : Praca zbiorowa z cyklu: „Drogi i bezdroża kształcenia nauczycieli” / F. Szlosek. – Radom : Wydział Nauczycielski Politechniki Radomskiej; Instytut Technologii Eksploatacji, 2000. – S. 107-113 .
15. http://www.intellect-invest.org.ua/content/userfiles/files/gnvp/GNVP_15.pdf

The article discusses the features of microteaching. It is shown that this concept can be seen as multidimensional – a mean of training, method and form of teaching.

There have been classification of teaching tasks on microteaching with using Bloom's taxonomy of pedagogical learning objectives in cognitive area.

Key words: *microteaching, method of teaching, form of teaching, teaching tasks, Bloom's taxonomy.*

УДК 37.015.31: 37.017.4

Тришневська Г. Б.

ОРГАНІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ

У науковій статті обґрунтовано значення та педагогічну доцільність організації пізнавальної діяльності школярів у громадянському вихованні. Проаналізовано зміст та форми пізнавальної діяльності у навчально-виховному процесі, їх ефективність у формуванні громадянських якостей школярів.

Ключові слова: навчально-виховний процес, громадянське виховання, формування особистості школяра, організація пізнавальної діяльності учнів.

Сучасна система освіти в Україні покликана забезпечувати виховання особистості, яка усвідомлює свою приналежність до українського народу, зберігає і продовжує українські культурно-історичні традиції, шанобливо ставиться до рідних святинь, української мови, історії, виявляє культуру міжетнічних і міжособистісних відносин, утверджує цінності української національної ідеї.

Актуальність громадянського виховання особистості на сучасному етапі розвитку суспільства зумовлюється необхідністю реалізації його завдань на засадах гуманізму, демократії, соціальної справедливості, що мають забезпечити усім громадянам рівні можливості для розвитку й застосування їхніх потенційних здатностей, досягнення суб'єктивно привабливих і водночас соціально значущих цілей як умови реалізації найголовнішої соціальної потреби особистості – потреби у самовизначенні та самостверженні.

Спрямованість освіти на засвоєння лише системи знань, має бути переорієнтована і відповідати сучасному соціальному замовленню, яке передбачає підготовку самостійних, ініціативних і відповідальних громадян суспільства, здатних використовувати знання у практичній діяльності, ретранслювати їх на конкретні життєві обставини, формувати громадянські якості, розвивати творчі здібності для вирішення соціальних і виробничих завдань.

Всебічний і гармонійний розвиток особистості, як відомо, забезпечується в єдності навчальної та позаурочної діяльності школярів, її цілісності та системності. Цілеспрямована організація пізнавальної діяльності школярів відповідно має бути спрямована на розвиток інтелектуальних здібностей, світоглядної позиції, орієнтації у навколишньому середовищі, логічного мислення, культури розумової праці, здатності до аналізу, виведення суджень, вияву самосвідомості та громадянської позиції.

Утвердження особистісно-орієнтованого навчання та виховання учнів передбачає зосередженість навчально-виховного процесу на потребах кожної дитини, застосуванні методик природовідповідного педагогічного впливу, всебічне вивчення і врахування індивідуальних особливостей вихованців, співпрацю учасників навчально-виховного процесу. З перших років навчання дитини в школі необхідно цілеспрямовано і системно забезпечити виховання і розвиток громадянських якостей дитячої особистості. Таке спрямування пізнавальної діяльності учнів уникає вузького функціонального підходу до оцінки якості початкової освіти лише через навчальні досягнення (знання, уміння й навички, засвоєння програмового матеріалу). Важливо спеціально проектувати, виявляти і якомога повніше реалізувати виховний і розвивальний потенціал шкільної освіти в організації пізнавальної діяльності учнів.

Для наукового обґрунтування теоретичних, методичних засад та значення організації позаурочної діяльності школярів у процесі формування громадянських якостей важливими є праці І.Д. Бега, Н.М. Бібік, В.І. Бондаря, М.И. Боришевського, М.С. Вашуленка, І.Я. Зязюна, Я.П. Кодлюка, О.Я. Савченко, О.В. Сухомлинської, І.Г. Тараненко та інших учених. У наукових

дослідженнях зазначається, що важливим є визначення якостей, якими мають оволодіти школярі в процесі громадянського виховання, що мають бути сформовані в учнів у процесі позаурочної діяльності. Таке розуміння пізнавальної діяльності трактується в сучасній науці як «діяльнісний зміст освіти», для побудови якого необхідно, щоб способи діяльності стали для учня шляхами формування особистісних якостей. У цих працях та інших публікаціях учені розвивають особистісно-орієнтований підхід, обґрунтовують принципи виховання, особисті цінності, нові виховні технології, форми роботи у позаурочній діяльності.

Актуальними є наукові положення (М.С. Вашуленко, Я.П. Кодлюк, О.Я. Савченко, О.В. Сухомлинської) про те, що об'єктивний характер функціонування початкової школи як цілісної системи зобов'язує вчителів і вихователів діяти узгоджено, знаходити і реалізовувати зв'язки між навчанням, вихованням і розвитком дітей, між теорією і практикою, мотиваційним і змістовим аспектами виховного процесу. Таке ставлення до дитини упереджує однобічність оцінки її характеру, здібностей, утворює позитивне, гуманне ставлення до учня.

Науковці І.Д. Бех, М.Й. Боришевський, О.В. Сухомлинська, І.Г. Тараненко, С.Г. Рябов розглядають громадянськість як багатоаспектне поняття, як фундаментальну духовно-моральну якість, світоглядну характеристику особистості, що має культурологічні засади, як процес залучення індивіда до системи суспільних відносин, формування його соціального досвіду, становлення й розвитку, що передбачає володіння нормами, цінностями у взаємодії людини з соціальним оточенням, засвоєння й відтворення нею системи суспільних зв'язків.

Новим концептуальним орієнтиром у цьому плані є компетентісно-орієнтований підхід до організації позаурочної діяльності школярів. Організація діяльності учнів на таких засадах сприяє формуванню особистості, як творця, гармонізації і гуманізації взаємовідносин, керуючись ідеєю провідних соціальних цінностей, які регулюють поведінку школяра, формують громадянські якості.

На основі узагальнення концептуальних положень метою нашого дослідження є обґрунтування суті, завдань та форм організації пізнавальної діяльності в громадянському вихованні школярів.

Громадянське виховання в педагогічно-словниковій літературі тлумачиться як процес формування громадянськості як інтегративної якості особистості, що дає можливість людині відчувати себе морально, соціально, політично та юридично дієздатною та захищеною. Громадянське виховання – всеохоплююча категорія, яка поєднує всі грані педагогічного процесу, де важливе місце посідає освітня складова, яка доповнюється й розширюється у позаурочній пізнавальній діяльності. Складовими громадянського виховання є, зокрема, громадянська культура, громадянська позиція, система ціннісних і соціальних орієнтацій, що характеризують людину як громадянина України.

Відповідно до завдань громадянського виховання є формування національно свідомого громадянина, патріота, професіонала, тобто людини, якій притаманні особистісні якості, риси характеру, світогляд та спосіб мислення, почуття, вчинки, поведінка, спрямовані на саморозвиток та розвиток демократичного громадянського суспільства в Україні.

У загальноосвітній школі означені завдання громадянського виховання мають реалізовуватись через систему положень про:

- 1) визнання й забезпечення в реальному житті прав школяра як гуманістичної цінності, на якій будується відкрите, демократичне, громадянське суспільство;
- 2) усвідомлення взаємозв'язку між ідеями індивідуальної свободи, прав та відповідальністю;
- 3) формування у школярів основ національної свідомості, належності до рідної землі, народу; визнання духовної єдності поколінь та спільності культурної спадщини; виховання почуття патріотизму;
- 4) утвердження гуманістичної моралі та формування поваги до таких цінностей, як свобода, рівність, справедливість.

Реалізація зазначених завдань громадянського виховання у навчально-виховному процесі базується на положенні про те, що виховний процес має будуватися, зокрема, на таких засадах: відповідальність, справедливість, творчість, співпраця; дитяча самодіяльність, її активний характер; вільна творча продуктивна праця як основа виховання; розвиток творчої індивідуальності, на основі самоцінності особистості, її духовності.

На сучасному етапі особливо зростає потреба у формуванні всебічно і гармонійно розвинутої особистості школяра, духовно-моральному вихованні.

Відповідно, стратегія виховання потребує від педагога нового мислення і глибокого осягнення особистості школяра, базуватись на діалогічному підході, що визнає суб'єкт-суб'єктну взаємодію учасників педагогічного процесу, їх самоактуалізацію і самоорганізацію. Організація пізнавальної діяльності школярів у процесі громадянського виховання має забезпечувати стимулююче співробітництво, спрямоване на вільний вибір учнями способів поведінки у випадку морального вибору. Тому формування громадських якостей особистості школяра має здійснюватись на позитивних прикладах, чітко визначених правилах, принципах, закономірностях, традиціях, і бути особистісно-орієнтованим з широким використанням новизни, гнучкості варіативності форм та різних видів діяльності.

Проведені дослідження підтверджують, що справжнє виховання полягає в тому, щоб моральний ідеал добра, правди, честі, духовної краси жив у кожному дитячому серці і утверджувався в активній діяльності.

Залучення школярів у різновиди діяльності стає тим «місточком», через який позитивні риси соціального макросередовища трансформуються у мікросередовище, а потім у індивідуальні якості особистості. Школяр засвоює принципи поведінки, опановує окремі види діяльності через ознайомлення з її різновидами. Громадянські цінності регулюють поведінку школяра, формують почуття, сприяють засвоєнню високих моральних цінностей.

У праці «Духовний світ школяра» В.О. Сухомлинський звертає увагу на те, які книжки найкраще читають і сприймають учні. «Їх цікавлять художні твори, – зауважує автор, – зокрема казки, а також кінофільми, п'єси, герої яких хоробрі, мужні, сильні духом діти. Школяра молодшого віку захоплюють виняткові особистості, добрі вчинки героїв. Саме у таких персонажах діти вбачають красу людської душі, ідеал. Тому видатний педагог вважав, що варто відтворити окремі уроки мислення на природі та виховні заходи про духовний світ героїв, які виявили стійкість, мужність, хоробрість, добро.

Досвід роботи також підтверджує ефективність залучення школярів до різноманітних форм організації пізнавальної діяльності. Найбільш поширеними є свята, ранки, ігри-подорожі, конкурси, інсценівки, екскурсії турніри знавців, обладнання «Книжечки-чарівниці» та інші заходи. Цікавими для школярів є така тематика виховних заходів: «Ранок нерозгаданих таємниць», «Подорож у країну Знать», «Свято улюбленої книжки», «Весела хвилинка чомучок», «Твій улюблений казковий герой», «Добрі поради Незнайкові», «Моя земля – земля моїх батьків», «Червона калина – символ України». Також доцільним є підготовка разом з учнями «Пам'яток», які оформляються у «Книжечку-чарівницю», ведення тлумачного словничка. В організації пізнавальної діяльності молодших школярів ефективним також є читання та обговорення казок, оповідань, які сприяють формуванню у них громадянських якостей.

Важливий виховний потенціал для початкових класів мають оповідання В.О. Сухомлинського. Художні твори видатного педагога, написані для молодших школярів, спонукають розум і почуття дитини до аналізу вчинків літературних героїв, до відповідних висновків, викликають бажання наслідувати їх або, навпаки, чинити по-іншому. Наприклад, урок читання за оповіданням В.О. Сухомлинського «Красиві слова і красиве діло» (тема уроку: «Гарні не красиві слова, а красиві діла»). Метою цього уроку передбачено емоційно підготувати учнів до сприймання творів розділу; збагачувати уявлення про вияви почуттів добра, розуміння стану іншої людини; формувати вміння висловлювати морально-оцінні судження; розвивати вміння складати твори за аналогією.

Діти з хвилюванням читають оповідання В.О. Сухомлинського «Як Сергійко навчився жаліти». В оповіданні йдеться про те, що Сергійко не міг уявити як важко людині, яка нічого не бачить. Серед ночі він прокинувся. Його розбудив шум за вікном. Шумів вітер, у шибки стукав дощ. У хаті було темно. Сергійкові стало страшно. Йому пригадалася сліпа дівчинка. Тепер вже не дивувався – його серце стиснув жаль. Як же вона, бідна, живе в темряві? Сергійкові хотілося, щоб швидше настав день. Він піде до сліпої дівчинки і пожаліє її.

Такий твір є цінним для формування в молодших школярів морально-етичних, естетичних та духовних особистісних якостей. Вони допомагають підвести дітей до розуміння доброти. Діти, вникаючи в зміст художніх творів, аналізуючи ситуацію спілкування між дійовими особами, висловлюють оцінні судження. Звертаючись до власного досвіду, учні будують монологи-міркування, діалоги тощо.

Оповідання В. Нестайка «Руденький» уможливорює створення таких виховних ситуацій, що сприяють формуванню гуманної особистості.

На прикладі цього твору учні аналізують ситуацію, в якій руденький віддав свою цукерку дівчинці і швидко пішов геть. Коли він проходив повз дідуса, який сидів на лавці і все бачив, той усміхнувся до нього і сказав, що він зробив правильно, назвав його хорошим хлопчиком. Потім руденький почервонів, зітхнув і признався дідусеві, що йому не хотілося віддавати дівчинці цукерку, що він не зовсім хороший, бо хорошим бути важко, що йому інколи хочеться бути поганим, але поганим бути соромно. Після того дідусь попросив у хлопчика вибачення.

За змістом прочитаного доцільно провести бесіду з учнями: який висновок ви можете зробити з цього випадку?, який зміст ви вкладаєте у слово «совість»?; як би ви вчинили в подібній ситуації? Бесіди з учнями по змісту оповідання дають змогу їм скласти характеристику героїв твору, висловити власні оцінні судження морального змісту.

Організована таким чином пізнавальна діяльність школярів відіграє особливу роль у громадянському вихованні молодших школярів. Читання художніх творів, у яких розкривається світ переживань, думок, мрій людини, розширює життєвий досвід, сприяє усвідомленню ними цінностей, норм поведінки, які підтримуються суспільством. Це зміцнює природне бажання дитини ставати кращою. Осмислення змісту багатьох творів, у яких описано почуття і вчинки дійових осіб, викликає в дітей глибоке співпереживання, що є своєрідним особистісним засобом освоєння дійсності.

Оновлений зміст виховання має бути зорієнтований на сприйняття педагогом дитини як суб'єкта і мети виховання на засадах співробітництва; усвідомлення проблеми виховання як соціально-особистісного феномена; проектування і розвиток процесу виховання, формування національної культури, менталітету громадянина України, гуманізацію освіти як умову результативності виховання. Сутність громадянського виховання має розглядатись як саморозвивальна відкрита система, як система педагогічної взаємодії.

Обґрунтування суті та значення організації пізнавальної діяльності школярів у процесі громадянського виховання уможливорює зробити узагальнення про те, що громадянське виховання – всеохоплююча категорія, що поєднує всі грані педагогічного процесу. Важливе місце у ньому посідає освітня складова, зокрема, пізнавальна діяльність, яка передбачає організацію процесу виховання у душі громадянськості, спрямованого на розвиток в особистості здатності усвідомлювати провідні духовно-моральні, етичні, інтелектуальні цінності.

Результативність громадського виховання великою мірою зумовлюється тим, наскільки ті чи інші форми, методи організації пізнавальної діяльності стимулюють розвиток самоорганізації, самоудосконалення школярів.

Молодший школяр сприймає світ переважно вибірково, розрізняючи і аналізуючи те, що є для нього особистісно значущим. Тому винятково важливо забезпечити цілісність виховної системи, узгодити дитячу свідомість і поведінку. Аналізуючи сучасні цінності громадянського виховання, необхідним є врахування взаємозалежності чинників виховного процесу; педагогічний процес, його логіка повинні являти собою одне ціле. Важливо в єдності здійснювати навчально-виховний процес, вибудувати спільну стратегію розвитку,

яка має гуманістичну спрямованість і здійснюється на основі громадянських моральних цінностей.

Така зорієнтованість навчально-виховного процесу сприяє ефективності організації пізнавальної діяльності учнів, створює передумови для розуміння ролі і місця людини в суспільстві для засвоєння соціальних норм, загальнолюдських і національних цінностей, традицій українського суспільства, здатності до самоактивності, творчості, самостійності; усвідомлення власних світоглядних орієнтацій, які є основою життєвого вибору, громадянського самовизначення.

Організація пізнавальної діяльності школярів має бути зорієнтована на залучення всіх учнів до активної участі у різновидах та формах колективних творчих справ, розвиток їх здібностей, інтелектуальних сил, культури розумової праці, бажання та уміння самостійно засвоювати громадянські цінності.

Список використаних джерел

1. Гончаренко Семен. Український педагогічний словник. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Дошкільне виховання. – 2003. – №2. – С. 3-10.
3. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової освіти: посібник / О.Я. Савченко. – К. : Богданова А.М., 2009. – 226 с.
4. Сухомлинська О.В. Духовно-моральне виховання дітей та молоді: загальні тенденції й індивідуальний пошук / О.В. Сухомлинська. – К. : Добро, 2006. – С. 37.
5. Сухомлинський В.О. Духовний світ школяра. Вибр. тв. В 5т. – Т.1.К., 1976. – С. 262-263.

In a scientific article the importance and appropriateness of teaching learning of students in civic education. Analysis of the content and form of cognitive activity in the educational process, their effectiveness in shaping civic skills of students.

Key words: *educational process, civic education, student identity formation, organization and cognitive activities.*

УДК 378.147

Трофименко А. О.

ПАРАДИГМАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО ЗМІСТУ КЛЮЧОВИХ ПЕДАГОГІЧНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ

У статті розглядається проблема визначення парадигмальності, співвідношення парадигми з поняттям компетенції, компетентнісного підходу, який докорінно змінює суть системи професійної освіти, проектуючи принципово інший кінцевий її результат.

Саме в умовах кредитно-трансферної технології навчання можна якісно підготувати вчителя, оскільки ця система створює простір для налагодження контактів, активізації пізнавальної діяльності, самоосвіти й самовиховання. Функція викладача при цьому змінюється від інформаційно-контролюючої до консультативно-координуючої.

Ключові слова: *парадигмальність, ключові компетенції, комунікативні компетенції, компетентнісний підхід, кредитно-трансферна система навчання.*

Професійна підготовка майбутнього вчителя передбачає формування не тільки знань, умінь і навичок, але й насамперед комплексу компетенцій і компетентностей, які є кінцевими результатами навчання. Основними компетенціями, які потребує сучасне життя і професійна

діяльність, є ті, що пов'язані з оволодінням усною і писемною рідною та іншими мовами, ті, що формують потребу знаходити, аналізувати та застосовувати інформацію, володіти інформаційними технологіями, постійно навчатися як у професійному, так і в особистому плані.

У зв'язку з цим, особливої актуальності набуває необхідність дослідження проблем, пов'язаних з формуванням нової якості освіти, яку можна класифікувати як компетентнісну, тобто таку, яка фокусує основні зусилля суб'єктів педагогічного процесу на створення умов, оптимальних для професійної та особистісної самореалізації студента в процесі його професійного розвитку. Компетентнісна освіта може реалізовуватись винятково в умовах особистісно орієнтованого педагогічного процесу, базовою умовою успішності її реалізації є суб'єктність позиції студента в її структурі.

Якщо основна стратегічна лінія розвитку освіти полягає у забезпеченні перманентності цього процесу (освіта впродовж усього життя людини), що реалізується напрямами: вчитись пізнавати; вчитись працювати; вчитись жити; вчитись жити разом (Жак Делор), то процес оволодіння цим складним мистецтвом набуває особливої актуальності. Без сумніву, основне навантаження у вирішенні цих неординарних завдань буде покладено на систему організації професійної підготовки фахівця, яка має бути відповідно орієнтована: основними критеріями її продуктивності будуть не традиційна сума засвоєних студентом знань та сформованих вмінь, а наявність потреби та вмінь самостійно продовжувати процес професійного розвитку в перспективі (інтегрально: наскільки студент вміє вчитись). Це зовсім не означає, що при такому підході недооцінюється значущість фундаментальних знань як основи професійної підготовки фахівця: формування потреби у професійному саморозвитку не є автономним процесом, що реалізується як додаткова мета навчального процесу, потреба неодмінно є результатом глибокого осмисленого, активного, і обов'язково особистісно-орієнтованого оволодіння основами професійної діяльності, що об'єктивується у баченні перспектив подальшого професійного росту і бажанні їх реалізувати.

Загальний аналіз періодичних науково-методичних видань, психолого-педагогічної, навчально-методичної літератури з досліджуваної теми свідчить про те, що сформовано валідне наукове підґрунтя, в контексті якого доцільно продовжити науковий пошук у визначеному напрямку. Це стосується насамперед:

- досліджень філософії сучасної освіти, визначення її методологічної основи (В. Андрущенко, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, С. Кримський, М. Михальченко та ін.);
- теорії діяльності і розвитку особистості (Ю. Бабанський, О. Балл, І. Бех, О. Киричук, Т. Яценко та ін.);
- психолого-педагогічних основ професійного розвитку особистості (О. Глузман, М. Євтух, В. Луговий, С. Максименко, Н. Ничкало, І. Підласий та ін.);
- теорії розвитку педагогічної освіти в Україні (А. Алексюк, В. Кравець, О. Мороз, М. Щербань та ін.);
- досліджень особистості педагога, який є і вихователем, і наставником (В. Сластьонін); носієм наукового знання, культурно-педагогічного досвіду суспільства (І. Ісаєв) та педагогічної моралі (І. Чернокозов); соціально-біологічною системою (К. Платонов); творчим суб'єктом педагогічної діяльності (Є. Громов, В. Моляко) та комунікативної взаємодії (Б. Ломов, В. Кан-Калік); особистістю, яка має сукупність індивідуально-психологічних властивостей і здібностей (В. Шадриков, С. Елканов), організує і реалізує навчально-виховний процес (І. Підласий);
- обґрунтування кредитно-трансферної системи організації навчання у вищій школі (Я. Болюбаш, В. Буряк, О. Величко, В. Кравець, Г. Терещук, В. Чайка, В. Яблонський, О. Янкович та ін.);
- досліджень проблем забезпечення особистісно орієнтованої компетентнісної освіти (О. Кондаков, В. Краєвський, І. Підласий, О. Пометун, О. Овчарук, В. Семіченко, А. Хуторської, В. Чайка, С. Шишов та ін.).

Багато ідей, народжених талановитими вченими і педагогами актуалізовані в умовах сьогодення, можуть ефективно сприяти розбудові освіти України. Проте актуальним є осмислення значущості навчальної компетентності студента в умовах переходу від класичної (інформаційно-репродуктивної) до особистісно-орієнтованої професійної освіти, що орієнтує на особистісний досвід, власний стиль та методику інноваційної професійної діяльності фахівця. Фактично маємо здійснити перехід від освіти, основним суб'єктом якої є навчальна інформація до освіти, основним суб'єктом якої є студент (як творець себе як особистості та власного професіоналізму).

Мета статті є – розглянути, визначити та проаналізувати аспекти співвідношення парадигми з поняттям компетентності, компетентнісного підходу до професійної освіти в рамках Болонського процесу.

Існуюча система професійно-педагогічної підготовки в педагогічному університеті значною мірою спрямована на теоретичне осмислення суті навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи. З досвіду відомо, що не завжди приділяється належна увага формуванню комплексу професійно значущих якостей особистості, які забезпечують високий рівень професіоналізму майбутніх учителів в конкретних умовах складного сучасного педагогічного процесу.

Ніякі сучасні інноваційні технології та технічні засоби навчання не допоможуть педагогу виконувати на високому рівні свої професійні обов'язки, ефективно будувати свою професійну діяльність, якщо він сам особисто і професійно до неї не підготовлений. Як зауважував К.Д. Ушинський [4], мистецтво виховання має ту особливість, що майже всім воно здається справою легкою і знайомою, але не всі прийшли до розуміння того, що крім терпіння, успадкованих здібностей і навичок, необхідні ще й спеціальні знання.

Необхідно зазначити, що сучасний стан наукової психолого-педагогічної літератури визначається наявністю великої кількості понять, які характеризують певний рівень розвитку і професійного становлення особистості педагога, здатного до ефективної реалізації педагогічної діяльності. Серед них провідне місце займають такі поняття, як: «компетентність», «навчальна компетентність», «професійна компетентність», «педагогічна майстерність», «професійна зрілість», «професіоналізм педагога», «технологічна культура вчителя», «педагогічна діяльність». Зазначенні поняття характеризують не тільки генезис особистості педагога в процесі професіоналізації, а й відображають сутність рівнів реалізації професійної діяльності. Таким чином, необхідним, насамперед, є розкриття змісту самого поняття «компетентність».

Поняття «компетентність» є достатньо складним і багатовимірним передусім через те, що йдеться про різні види та рівні навчальних та професійних компетенцій, а також наявність у психолого-педагогічній літературі різних підходів до трактування суті означених понять. Компетентність – в перекладі з латинської *competentia* – означає коло питань, в яких людина добре розуміється, володіє знаннями та досвідом. Компетентна в будь-якій галузі людина володіє відповідними знаннями та здібностями, які дають змогу їй судити про цю галузь і ефективно діяти в ній.

Поняття компетентності інтегрує когнітивний, мотиваційний, етичний, соціальний і поведінковий компоненти. Бути компетентним – означає вміти мобілізувати в даній ситуації набуті знання і досвід.

З поняттям «компетентність» співвідносяться поняття «компетенції», як вужче за змістом поняття. В методиках окремі предметні компетенції використовуються давно – наприклад, лінгводидактичні компетенції застосовуються в мовах, комунікативні – в інформатиці. За останні роки дослідження змісту поняття «компетенція» вийшло на загальнодидактичні і методологічні рівні. Це пов'язано з його системно-практичними функціями та інтеграційною метапредметною роллю в загальному утворенні. Особлива увага до цього поняття обумовлена також рекомендаціями Ради Європи, які стосуються оновлення освіти, її наближення до замовлення соціуму.

Компетентнісний підхід в освіті може слугувати базовим механізмом, здатним забезпечити інтеграційні процеси всіх рівнів та спрямувань. Тому передусім мова йде про різні рівні компетенцій, які можна диференціювати за різними ознаками, зокрема за ступенем функціональності. Звісно, на вершину піраміди будуть винесені ключові компетенції, що характеризуються насамперед багатофункціональністю. Вони можуть забезпечити інтеграцію професійного простору в цілісний життєвий простір особистості, оскільки формують компетенції, що є в однаковій мірі актуальними в соціальному, професійному, повсякденному житті. Такий підхід не лише оптимізує процес професійного становлення фахівця, а й формує ситуацію, що програмує цілеспрямований розвиток студента як особистості і тим самим стирає грань між навчанням та життям як автономними одиницями. Значущість цього факту важко переоцінити, оскільки в результаті маємо принципово інше ставлення до навчання, яке сприймається як основа цілісної самореалізації особистості.

Ключові компетенції ще називають надпредметними, міждисциплінарними. В. Кальней, С. Шишов, [5, с. 85] на основі досвіду педагогів країн, де вже в останні десятиліття відбулась відповідна переорієнтація змісту освіти, виділяють такі компетенції: а) компетентність в сфері самостійної пізнавальної діяльності, що базується на засвоєнні способів отримання знань з різних джерел інформації, в тому числі позашкільних; б) компетентність в сфері громадянсько-суспільної діяльності (виконання ролей громадянина, виборця, споживача); в) компетентність в сфері соціально-трудової діяльності (в тому числі вміння аналізувати ситуацію на ринку праці, оцінювати власні професійні можливості, орієнтуватися в нормах і етиці трудових взаємовідносин, навички самоорганізації); г) компетентність у побутовій сфері (включаючи аспекти власного здоров'я, сімейного буття та ін.); д) компетентність у сфері культурно-дозвілєвої діяльності (включаючи вибір шляхів і способів використання вільного часу, таких, що культурно та духовно збагачують особистість).

На перший погляд, зазначені компетенції не мають безпосереднього відношення до професійної освіти і можуть бути використані винятково для школи. Це стосується концепції класичної освіти, основу якої формував інформативно-репродуктивний принцип організації навчальної діяльності. На противагу, особистісно-орієнтована освіта всіх рівнів і спрямувань має формувати основу для самоактуалізації особистості того, хто вчиться, а це можливо лише за умови, коли професійні компетенції будуть формуватись у тісному взаємозв'язку з життєвими, соціально-культурними. Більше того, саме актуалізація особистісного досвіду у всіх сферах буття дасть можливість реалізувати в оптимальному режимі принципи особистісно-орієнтованого навчання (як взаємодії досвідів). Особистість – це цілісність, тому названі вище досвіди (компетенції) існують не автономно, вони умовно розділені, реально ж компетентність в сфері соціально-трудової діяльності у великій мірі визначає громадсько-суспільну діяльність, що в свою чергу обумовлено рівнем сформованості самостійної пізнавальної діяльності та ін. Тому, жодна з названих компетенцій не перестає бути актуальною для особистості після закінченню середнього навчального закладу. Суть безперервної освіти або освіти впродовж життя і полягає в тому, що вона має базуватись на глобальних стержневих позиціях, які становлять основу особистісного зросту безвідносно до вікових періодів і забезпечують її мобільність, адаптивність до будь-яких соціально-професійних умов, можливість самореалізації.

Означена позиція набуває особливої актуальності, коли йдеться про ВНЗ з педагогічним спрямуванням. Названі вище компетенції набувають ознак професійної доцільності, оскільки для того, щоб допомагати школяру формувати досвід виконання ролі громадянина, споживача, навичок самоорганізації, вибору форм духовно-культурного збагачення та ін., педагог має мати власний досвід цілеспрямованого продуктивного формування даних компетенцій, фіксуючи не лише кінцеві результати, але й аналізуючи процес їх здобуття.

Необхідно конкретизувати компетенції, що формуються в сфері пізнавальної діяльності, оскільки вони є провідними в навчальному закладі будь-якого рівня та типу, відображаючи специфіку основного виду його діяльності (навчання). Можна говорити про навчальні

компетенції двох рівнів: а) пов'язаних з предметними вміннями, що відображають особливості роботи з конкретним змістом відповідних навчальних предметів (аналіз літературного тексту, написання твору, розв'язання педагогічної задачі, переклад іншомовного тексту та ін.); б) пов'язаних із загально-навчальними вміннями, тобто такими, що властиві всім видам навчальної діяльності і не "враховують" специфіку жодного навчального предмету. Є багато класифікацій загально-навчальних вмінь, серед них найбільш поширеною є: навчально-організаційні; навчально-інтелектуальні; навчально-інформаційні; навчально-комунікативні.

Однією з умов забезпечення цілісності освітнього простору в навчальному закладі є узгоджена взаємодія всіх суб'єктів його формування. Це має особливу значущість, коли мова йде про ключові компетенції, що становлять суть, а відтак і визначають ефективність освітньої системи. Наприклад, компетенції в сфері комунікативної діяльності в контексті навчального процесу передбачають: вміння володіти способами взаємодії з оточуючими, виступати з усними повідомленнями, вміти коректно вести діалог, ставити питання, володіти різними видами мовної діяльності (монолог, діалог, читання, письмо), лінгвістичною та мовною компетенціями, володіти способами спільної діяльності в групі, прийомами дій у ситуаціях спілкування, вмінням шукати та знаходити компроміси, володіти позитивними навичками спілкування в полікультурному суспільстві та ін.

Зрозуміло, що ці компетенції є надпредметними, вони не можуть сприйматись як лише прерогатива гуманітарних (лінгвістичних) дисциплін, як це було розподілено в контексті академічної освіти. Саме тому у студентів (як і школярів) формувалось переконання, що мовлення на навчальних заняттях з математики, географії є фактором несуттєвим і тому під час вивчення цих навчальних дисциплін формування мовної культури не програмувалось і не набувало відповідного технологічного забезпечення. Однією з найбільших вад знанневої концепції освіти було те, що філологічні знання, які системно набувалися за визначеними навчальними програмами, мало асоціювалися з формуванням мовної культури особистості студента (школяра), оскільки в інформативно-репродуктивному режимі вони вивчалися як об'єктивно існуючі, а не осмислювались в контексті власної концепції та досвіду мовлення. Тому студенти не переймалися проблемами дослідження власного мовлення, намагаючись визначити загальний його рівень, збагнути особливості, стиль, виявити сильні та слабкі сторони, вади, тобто піддати власний досвід мовлення комплексному аналізу з тим, щоб в перспективі сформуванню індивідуальну, особистісно означену програму його розвитку.

Запровадження ключових компетенцій передбачає програмування інтеграційних процесів, в основі яких – об'єднання потенціалів усіх навчальних дисциплін навколо формування тих базових утворень, які представляють найвищу значущість як в сфері навчальної діяльності, так і у життєвому просторі особистості в цілому. Індивідуальна програма розвитку комунікативних компетенцій студента, вибудована на основі валідних теоретичних засад, комплексно осмислена студентом за цільовими, змістовими та технологічними складовими, яка набула практичного досвіду реалізації в адекватних умовах цілеспрямованої професійної освіти, неодмінно перейде на рівень саморегуляції і після закінчення навчання. Основним гарантом забезпечення даного процесу буде виступати той факт, що головним суб'єктом формування та розвитку комунікативної компетентності є студент, а не викладач. Тому формула: не дати максимум знань, а навчити в їх контексті формувати професійно та особистісно значущі компетенції – набуває особливої ваги під час переходу на особистісно орієнтовану концепцію освіти.

Процес забезпечення реалізації означеного підходу надзвичайно складний і багатоаспектний. Передусім, мова повинна йти про загальну концепцію формування комунікативних компетенцій студента, в якій окрім фундаментальної філософської, психологічної, педагогічної основи осмислення даного процесу, будуть виокремлені базові об'єкти інтеграції на міждисциплінарному рівні. І тільки тоді в рамках даної концепції будуть ревізуватися загальні підходи до вивчення конкретних навчальних дисциплін, тобто вивчатись можливості навчаль-

ного предмета у формуванні мовних компетенцій у загальному комплексно розробленому варіанті. Важливо, щоб всі суб'єкти професійної підготовки об'єднались навколо цільової спрямованості, стратегічних напрямів, загальної логіки, а також діагностичних параметрів компетентності. Тоді змістовий і технологічний аспекти будуть вибудовуватись в залежності від специфіки предмета, але з урахуванням загальної стратегії формування процесу. Лише за таких умов можна говорити про реальне формування комунікативної компетентності, основу якої становитиме мовна культура особистості, основним творцем якої буде виступати сам студент.

Із даного контексту можна виокремити проблему, що є актуальною і може позиціонуватись як системотвірна, оскільки йдеться про формування навчальних компетенцій і компетентностей майбутнього фахівця, без яких він ніколи не стане суб'єктом власного професійного становлення.

Висновки. На нашу думку, ключові позиції кредитно-трансферної системи організації професійного навчання відображають цілісність, узгоджену взаємодію всіх його складових, підпорядкованість реалізації базових цілей професійної освіти. Саме тому в його основі лежить певний алгоритм діяльності, який має загальні визначені стандарти і може бути модифікований відповідно до особистісного потенціалу та стартових можливостей кожного студента на кожному етапі його навчальної діяльності. Відповідно до цього формуються структурно-інтегровані освітні програми, основним автором яких є сам студент, максимально враховуючи при цьому як психолого-педагогічні, кібернетичні вимоги до навчального процесу відповідного рівня та спрямованості, так і власні інтелектуальні та психофізичні можливості, власний досвід організації навчальної діяльності. Весь комплекс компетенцій (життєві, навчальні, предметні) актуалізується за такої схеми організації професійного навчання.

На основі результатів аналізу наукових джерел визначено суть поняття «навчальна компетентність майбутнього вчителя» як категорії педагогічної науки та особистісної інтегративної характеристики суб'єкта навчання, який володіє сукупністю знань, умінь і навичок цілепокладання, цілесвідчення навчальної діяльності, має певний досвід її організації й аналізу результатів з визначенням перспектив розвитку.

Список використаних джерел

1. Болонський процес у фактах і документах / упоряд. М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабин – Київ ; Тернопіль : Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2003. – 52 с.
2. Життєва компетентність особистості : наук.-метод. посіб. / за ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен. – К : Богдана, 2003. – 520 с.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
4. Ушинский К. Д. Собрание сочинений. Т. 8. / К. Д. Ушинский. – М. ; Л. : Акад. пед. наук, 1950. – 776 с.
5. Шишов С. Е. Мониторинг качества образования в школе / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М., 1993. – С. 85.

The article deals with the problem of competence approach. Focus on knowledge (information) naturally replaced personal component (position of the subject of study) to the periphery of the system, which is why the effectiveness of the educational process is determined primarily by objective indicators of the level of learning and ability to apply them in specific simulated (during instruction) or real (in practice) conditions.

And only in the conditions of credit transfer technology of education we can prepare qualitative teacher, because the system creates a space for networking, cognitive activity and self-education.

Key words: professional competence, competences, learning competence credit-modular technology.

УДК: 616.28 – 008.14 – 053.4 / 5:616 – 089.843 – 031.61:611.851

Шевченко В. М.

УМОВИ ТА ФАКТОРИ ЕФЕКТИВНОГО ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ КОХЛЕАРНОЇ ІМПЛАНТАЦІЇ

У статті ґрунтовно розкрито умови та правила ефективного використання методу кохлеарної імплантації для реабілітації дітей з глибокими порушеннями слуху. Окреслено фактори та компоненти реабілітації, визначено роль батьків у процесі реабілітації, а також передбачуваний результат.

Ключові слова: кохлеарна імплантація, реабілітація, діти з порушеннями слуху, роль батьків, інтеграція та соціалізація.

Згідно зі світовою статистикою, порушення слуху є найрозповсюдженою патологією у новонароджених. 1-2 дитини із тисячі народжуються із серйозними порушеннями слуху або з глухотою, ще у 2-4 дітей спостерігається середній ступінь порушення. Глухота означає не лише нездатність чути звуки. Патологія аудіальної системи може суттєво впливати на анатомічний, фізіологічний та психологічний розвиток, а значить, і на формування особистості дитини.

Глуху дитину, переважно, не можна навчити усній мові. В той же час нормальний рівень володіння мовою – необхідний фактор для досягнення потрібного рівня інтелектуального, емоційного та соціального розвитку. Це також є основою для інтеграції дитини у співтовариство чуючих і відкриває їй шлях в програми інтеграції та інклюзії. В результаті дитина отримує більш якісну освіту і в майбутньому буде мати високі шанси вдалого працевлаштування на бажаній відповідно її кваліфікації роботі. Це складає основу для високої самооцінки і достатнього рівня самореалізації і, таким чином, допоможе досягти кращої якості життя [2, с. 3].

На сьогодні допомогти людині з глибокою втратою слуху можна за допомогою кількох методів. Перший з них – слухопротезування потужними цифровими слуховими апаратами (СА). Але це можливо в тому випадку, якщо СА підбираються правильно, а їх параметри відповідають залишкам слуху. Іншим методом є слухопротезування кохлеарними імплантами. Застосування кохлеарних імплантів стало загальноновизнаним методом лікування сенсоневральної туговухості високого ступеня та глухоти (Богомільський М.Р., Дьяконова І.М., Дайхес М.А., Корольова І.В., Миронова Е.В., Таваркіладзе Г.А., Овчинников Ю.М., Ланцев О.О., Янов Ю.К. та ін.).

В останнє десятиліття в Україні успішно і активно впроваджується у практику метод кохлеарного протезування. В нашій країні кількість людей з кохлеарними імплантами, переважно глухих дітей, щороку збільшується і на цей час сягає більше тисячі осіб [3, с. 8].

Кохлеарна імплантація – найбільш перспективний напрям, який забезпечує достатній слух для сприймання мови та становлення процесу комунікації шляхом вживлення імпланта у слуховий завиток. Хірургічна операція, зазвичай, проводиться під загальною анестезією і триває близько 2 год. Більшість людей після операції повертаються до нормальної діяльності впродовж десяти днів [1, с. 54].

Кохлеарний імплант (КІ) – це електронний пристрій, що виконує функції ушкоджених або відсутніх волосяних клітин і здійснює електричну стимуляцію збережених нервових волокон. На відміну від слухових апаратів, КІ не робить звуки гучнішими, він забезпечує корисну звукову інформацію за рахунок прямої стимуляції збережених волокон слухового нерва, допомагає людині сприймати звуки.

Кохлеарний імплант забезпечує:

- Відновлення порогів слухового сприймання до 30-40 Дб стосовно порогів чутливості, тобто забезпечує можливості практично нормального сприймання мовлення. Для реалізації цих можливостей потрібно адекватне налаштування мовного процесора фахівцями, а також обов'язкова реабілітація, заняття з підготовленими сурдопедагогами за спеціальною індивідуальною програмою навчання та адаптація до особливостей «слухового» сприймання.

- Значне поліпшення сприймання звичних, щоденних навколишніх звуків (стукіт у двері, дверний дзвінок, звук мотора або клаксона, телефонний дзвінок, музика тощо) [1 с. 49-50].

Етапи кохлеарної імплантації

Кохлеарна імплантація – багатокомпонентна система заходів, яка включає:

1. Комплексне діагностичне обстеження.
2. Відбір пацієнтів.
3. Хірургічну операцію.
4. Доопераційну та післяопераційну реабілітацію [3, с. 24-28].

Основні показання для кохлеарної імплантації

1. Двостороння глибока сенсоневральна глухота (підвищення порогів звукосприймання у мовному діапазоні 0,5, 1 та 2 кГц - понад 95 Дб).
2. Пороги слухового сприймання у вільному звуковому полі при використанні оптимально підібраних слухових апаратів (бінауральне слухопротезування), перевищують 55 Дб на частотах 2-4 кГц, розбірливість мови менше 50%.
3. Відсутність покращення слухового сприймання мовлення після застосування оптимально підібраних слухових апаратів при високому ступені двосторонньої сенсоневральної туговухості (середній поріг слухового сприймання не більше 90 Дб), при користуванні апаратами протягом 3-6 місяців (у дітей, які хворіли на менінгіт, цей проміжок може бути зменшений).
4. Відсутність психологічних проблем.
5. Відсутність супутніх соматичних захворювань.
6. Відсутність протипоказань для оперативного втручання.
7. Згода батьків на проведення оперативного втручання, інформування про необхідність тривалого періоду післяопераційної реабілітації та їх готовність до неї [1, с. 53].

Вікові критерії.

Ефективність кохлеарного протезування залежить від багатьох факторів, одними з яких є вік дитини, раннє виявлення та своєчасне слухопротезування. Доведено, що рано розпочата робота з розвитку слуху та мовлення і ранній вік дитини під час проведення операції з КІ призводять до найкращих результатів. Саме тому найбільш оптимальним для кохлеарного протезування є вік до двох років. При вродженій глухоті та у дітей, які оглухли в перший рік життя (до формування мови), вважається мінімально рекомендований вік – 12-18 місяців. Він визначається формуванням у цей період мінімально необхідного розміру завитка. В цьому випадку оптимальні результати реабілітації можуть бути досягнуті у віці до 3 років. Зазначимо, що за наявності залишкового слуху, операція проводиться на вусі з найменшим пошкодженням. **Але для слабкочуючих кохлеарне слухопротезування може носити лише рекомендаційний характер.**

На сьогодні відомо, що максимально граничний вік дитини для проведення кохлеарного протезування складає 5 років. Саме до цього часу, за умови наполегливої корекційної роботи, ще зберігається можливість розвитку слуху та мовлення [3, с. 8]. Пізніше мозок втрачає пластичність, тобто вже не зможе так легко засвоювати звукове мовлення.

Питання про імплантацію дітей старшого віку повинно вирішуватися індивідуально в кожному окремому випадку із врахуванням медичних, психологічних та соціальних показників.

Протипоказаннями для кохлеарної імплантації є:

1. Запалення середнього вуха.
2. Перфорація барабанної перетинки.
3. Повне заростання завитка або часткове збереження нормальної функції волоскових клітин.
4. Повна або часткова, але значна непрохідність завитка.
5. Ретрокохлеарна патологія.
6. Негативні результати промоторіального (електрофізіологічного) тесту.
7. Супутні важкі соматичні захворювання.

8. Інтелектуальна недостатність.
9. Наявність осередкової патології в коркових та підкоркових структурах головного мозку.
10. Відсутність готовності до тривалої післяопераційної реабілітаційної роботи у дорослих, відсутність підтримки членів родини і їх готовності до тривалої реабілітаційної роботи з дитиною; відсутність підтримки з боку місцевих фахівців [1, с. 53-54].

Недоцільність проведення кохлеарної імплантації

1. Наявність залишків слуху, достатніх для ефективного протезування сучасними цифровими слуховими апаратами. Дитині або дорослому рекомендується постійне використання адекватних моделей СА та заняття із сурдопедагогом. У випадку зниження слуху, через 6 місяців рекомендується повторне обстеження.
2. Відсутність досвіду використання СА або використання недостатньо потужного чи неадекватно налаштованого СА. В такому разі необхідні регулярні заняття із сурдопедагогом. Після цього, через 3-6 місяців, проводиться повторне обстеження.
3. Низька перспективність використання КІ для розвитку слухового сприймання і власної усної мови. Переважно це характерно для дітей віком від 6 років та підлітків із вродженою глухотою, які:
 - не використовували СА;
 - не володіють навичками усної мови та мають низький рівень розвитку мовних здібностей;
 - для спілкування використовують жести та міміку.

У цьому випадку рекомендується постійне використання СА та заняття із сурдопедагогом. Після виявлення позитивної динаміки в розвитку усної мови та загальному розвитку необхідне повторне проведення обстеження [4, с. 7].

Ускладнення, можливі труднощі та побічні явища

Вони можуть бути пов'язані з наступними причинами:

1. Загальна анестезія як за будь-якої операції.
2. Небезпека кровотечі як за будь-якої операції.
3. Проникнення інфекції, запалення, пошкодження лицевого нерва, оніміння в області вуха, тимчасове порушення смаку та рівноваги, шум в голові, застуда.
4. Зміщення імпланту під час сильного удару по голові, дуже активній рухливості в перший час після операції. В таких випадках можлива реімплантація.
5. Небезпека бактерійного менінгіту. У звичайної популяції вона складає 10/100000, а у імплантованих близько 40/100000. Тому кожен кандидат на КІ повинен мати щеплення проти бактерійного менінгіту.
6. Чужорідне тіло залишається на все життя, що може ускладнитися зараженням, але з часом вірогідність зменшується.
7. Шов після операції рідко викликає дискомфорт. За кілька днів вже можна спати з боку імплантованого вуха.
8. Невдала імплантація [1, с. 54-55].

У деяких випадках проводиться **двостороння кохлеарна імплантація**. Вона забезпечує:

1. Формування можливості локалізувати звук.
2. Покращення розбірливості в тиші.
3. Покращення розбірливості мови під час шуму.
4. Двосторонню стимуляцію слухових провідних шляхів та слухових центрів.
5. Кращу динаміку слухового та мовного розвитку дітей.
6. У випадку, якщо один імплант вийде із ладу, у людини залишиться здатність сприймати звуки та мову.

Одночасно батьки повинні чітко усвідомлювати, що кохлеарна імплантація – це останній крок, завдяки якому їх дитина зможе чути та розвиватися як чуюча. Після неї повернення назад (до використання слухового апарату), за умови вилучення електроду, вже не може бути.

Тому потрібно досить виважено підходити до такого кроку, адже сучасні технології не стоять на місці. На сьогодні вже розробляються нові покоління кохлеарних імплантів, проводяться експерименти зі ствольовими імплантами, проектується інші надсучасні технології, які забезпечать здатність чути звуки [4, с. 7].

Кохлеарний імплант дає змогу чути всім його носіям, але ефективність розуміння мови як засобу спілкування у всіх різна. Вона залежить від певних факторів.

Фактори, від яких залежить успіх реабілітації

1. Час втрати слуху (до оволодіння мовою чи після).
2. Період між втратою слуху та кохлеарною імплантацією.
3. Індивідуальні особливості (мотивованість, навчаність).
4. До- та післяопераційна реабілітація.
5. Тісне співробітництво батьків, педагогів та дитини.
6. Наявність мовного середовища.
7. Наявність в регіонах відповідно підготовлених фахівців [3, с. 24-28].

Компоненти післяопераційної реабілітації

1. Точне налаштування кохлеарного імпланта.
2. Розвиток комунікативних навичок.
3. Розвиток слухового сприймання оточуючих звуків та мови за допомогою КІ.
4. Розвиток мовних здібностей.
5. Розвиток невербального інтелекту, інших психічних функцій та моторних навичок.
8. Психологічна допомога дитині та її близьким [1, с. 59].

Метою проведення КІ є соціалізація дітей. Слід враховувати, що перебування дітей в спеціальних закладах завжди супроводжується тим, що вони майже не спілкуються між собою усною мовою, а використовують жести, міміку та «спрощену» дактилологію. Навіть успішно проведена реабілітаційна робота з ними, досить значні покращення слухового сприймання не змінюють способу їх спілкування. Тому ще С.С. Лібих (1984) найбільш оптимальним вважав навчання дітей в загальноосвітніх закладах та їх сімейне виховання [5, с. 40-41].

Висока результативність слухомовленнєвої реабілітації спостерігається у більшості дітей, які втратили слух після оволодіння мовленням. Вже через місяць після підключення звукового процесора у них відновлюється здатність розуміти мовлення на слухо-зоровій основі у різних комунікативних ситуаціях. Такі діти, в майбутньому, можуть навчатися в загальноосвітніх навчальних закладах, працювати в тих виробничих колективах та установах, які вони оберуть, тобто повністю інтегруватися в суспільство.

У дітей з вродженою глухотою або ранньою втратою слуху (до оволодіння мовленням, так звана долінгвальна глухота), слухомовленнєва реабілітація займає значно більше часу. Цей процес в цілому, як і розвиток здатності розуміння усного мовлення та вміння розмовляти, займає 3-5 років і більше. При цьому рівень розвитку розуміння усного мовлення і власного мовлення в окремих дітей з КІ може суттєво відрізнятись – від практично нормального до обмеженого побутовими словами та фразами.

Процес слухомовленнєвої реабілітації дітей з КІ вимагає тісної взаємодії цілого ряду фахівців – сурдопедагога, сурдолога, логопеда, психоневролога та акустика. При цьому імплантовані після операції зберігають зв'язок з Центром слухової реабілітації практично протягом всього життя. Це викликано необхідністю вирішення багатьох питань, зумовлених особливостями експлуатації системи кохлеарної імплантації (СКІ): налаштування звукового процесора, заміною з плином часу, за бажанням людини, зовнішніх елементів системи кохлеарної імплантації новими модифікаціями, необхідністю придбання елементів живлення, здійсненням контролю працездатності СКІ, періодичних консультацій фахівців і контролю за станом слухомовленнєвої реабілітації.

Досить важлива місія в успішній слухомовленнєвій реабілітації дітей з КІ належить батькам та рідним. Участь батьків у цьому процесі та їх психологічна і соціальна підтримка

дитини є одним з істотних компонентів всієї системи роботи до та після операції. Саме вони постійно беруть участь у різних реабілітаційних заходах відповідно до рекомендацій співробітників ЦСР.

Батькам необхідно засвоїти навички проведення самостійних занять з розвитку слухового сприймання і мовлення [3, с. 8-9]. Важливим аспектом самостійної роботи з дітьми є те, що ця робота не повинна перетворюватися в постійні примусові заняття, а має відбуватися в повсякденних життєвих умовах та під час гри. Для повноцінної слухомовленнєвої реабілітації дитини важливо, щоб у родині панувала одномовність.

Загалом, спільна робота фахівців та батьків має зводитись до того, щоб на кінець дошкільного віку діти за своїм розвитком вийшли на рівень чуючих однолітків. Це забезпечить їм здатність до навчання у загальноосвітній школі. Разом з тим, рішення про навчання спільно з чуючими повинно бути індивідуальним щодо кожної дитини. Передумовами такої інтеграції є її достатній слух та розумові здібності.

Г. Hausman ще у 1981 році зазначав, що спільне навчання дітей з порушеннями слуху та чуючих має для перших наступні переваги:

- можливість забезпечити індивідуальний розвиток;
- постійне перебування у мовному середовищі;
- регулярність занять та ігор з ними;
- спілкування з дітьми різного віку;
- максимальне використання компенсаторних можливостей мозку [5, с. 48-49].

На сьогодні педагогічні колективи та школи часто ще не готові до навчання в них дітей з КІ. Запорука успішного навчання таких дітей в загальноосвітніх школах – постійне і систематичне співробітництво сім'ї та школи. Батькам потрібно якомога частіше спілкуватися з педагогами. Так, сьогодні більшість шкіл у своєму штаті мають логопедів і діти з КІ повинні з ними систематично займатися. Потрібно досягти єдності педагогічного впливу в школі та сім'ї.

Отже, кохлеарна імплантація розвивається в Україні досить швидко. З кожним роком збільшується кількість їх носіїв і в кожному випадку виникають питання, пов'язані з наступною реабілітацією. Саме тому спільна робота батьків та школи, просвітницька діяльність серед батьків продовжують залишатися досить актуальними темами. Така співпраця є вирішальним фактором в успішній реабілітації дітей з кохлеарними імплантами. Батьки повинні бути впевнені в тому, що доклавши максимум зусиль з розвитку слухомовленнєвих навичок, їх діти виростуть повноцінними членами суспільства.

Список використаних джерел

1. Дитина зі світу тиші: на допомогу батьками нечуючої дитини / наук.-метод. посіб. / Укл. Н.А. Зборовська та ін., за ред. С.В. Кульбиди – К.: СПКТБ УТОГ, 2011. – С. 49-50, 53-55, 59
2. Ленхардт М. Універсальний неонатальний скринінг слуху: обов'язковий, факультативний або зайвий? // Доповідь на Конгресі отоларингологів в Єревані 23 листопада 2010 року. - С. 3
3. Мороз Б.С., Овсяник В.П., Луцько К.В. Корекційні технології у слухопротезуванні дітей. Київ, 2008, С. 8-9, 24-28.
4. Пудов В.І. Кохлеарная имплантация в вопросах и ответах /Пудов В.И., Кузовков В.Е., Зонтова О.В./ СПб, 2009, СПб НИИ ЛОР, – С. 7.
5. Рахманов В.М. Медико-социальные аспекты воспитания и обучения детей с нарушениями слуха. Харьков, Основа, 1990, – С. 40-41, 48-49.

The article thoroughly disclosed terms and conditions effective use of the method of cochlear implantation for rehabilitation of children with profound hearing impairment. Outlines the factors and components of rehabilitation, the role of parents in the process of rehabilitation and predictable result.

Key words: cochlear implantation, rehabilitation, children with hearing impairment, the role of parents, integration and socialization.

УДК 94 (477.54) „1920-1930”: 792.5

Шевченко С. М.

РОЗВИТОК РОСІЙСЬКИХ ШКІЛ В УСРР (КІНЕЦЬ 30-х-40-І РР. ХХ СТ.)

На основі вивчення архівних документів висвітлено організацію російських шкіл до навчання дітей на території України в кінці 30-х-40-і роки ХХ століття.

Ключові слова: шкільна освіта, навчання, російські школи.

На сучасному етапі розбудови Української держави та інтеграції її до європейського освітнього і наукового простору великого значення набуває проблема освітньої етнополітики. Правовим підґрунтям формування державної етнополітики є ряд важливих нормативно-правових документів, а саме: Декларація про державний суверенітет України (16 липня 1990 р.), Декларація прав національностей України (1 листопада 1991 р.), Закон України “Про національні меншини в Україні” (25 червня 1992 р.), Конституція України (28 червня 1996 р.), постанова Президії Верховної Ради Української РСР «Про інформацію Комісії Верховної Ради Української РСР з питань культури та духовного відродження», «Про стан роботи органів державного управління по створенню умов для розвитку культур національних меншин України» (2007 р.) та ін. [7; 8, с. 491]. Ці та інші документи створили сприятливі умови для вироблення нових підходів у справі національно-культурного будівництва в цілому та організації освіти для національних меншин зокрема.

Дослідження різних аспектів національно-культурних процесів щодо задоволення потреб національних меншин в УСРР 20–30-х років минулого століття знайшло відображення як в історії педагогічної думки (М. Авдієнко, А. Глинський, М. Демченко, М. Зотін, М. Левітан, С. Сірополко, М. Скрипник, І. Хаїт), так і в працях сучасних істориків та педагогів (Н. Агафнова, А. Дизанова, Н. Кривець, І. Кулинич, І. Миронова, В. Орлянський, А. Черкаський, Б. Чирко, Л. Якубова та ін.). Згадані вчені внесли значний вклад у розробку проблеми національно-культурного будівництва для національних меншин в Україні у 20–30-х роках ХХ ст. Вони наводять важливі відомості щодо організації шкільної освіти різних етносів, які населяли Україну в досліджуваний період, а також узагальнюючі статистичні дані з питань становлення та функціонування мережі освітніх закладів для національних меншин, висвітлюють питання підготовки педагогічних кадрів для національних навчальних закладів. Особливе значення має історичний досвід організації російських шкіл в 30-х-40-і роках ХХ століття, коли практично стала русифікація.

Мета статті – розкрити особливості підходу до навчання дітей у російських школах на території УСРР в кінці 30-х-40-і роках ХХ століття.

Провідним завданням у рамках здійснення політики щодо освіти національних меншин уряд УСРР визначив русифікацію освіти та надання можливості представникам найчисленніших народів республіки здобувати знання рідною мовою. Робота шкіл національних меншин безпосередньо залежала від суспільно-політичних явищ і процесів, які в цілому визначили їх зміст і функціонування. Тому, вона здійснена НКО і ЦКНМ ще у 20-х роках – у першій половині 30-х років ХХ століття у напрямку культурного розвитку російських шкіл була значною.

У ході реалізації урядової політики щодо освіти російських меншин особливого значення набували питання формування мережі загальноосвітніх російських шкіл, створення життєздатних й дійових органів з їх керівництва, організаційного та науково-методичного забезпечення. Важливим кроком для російських шкіл стало прийнято ряд постанов ЦК ВКП(б) „Про загальне обов’язкове навчання” (1930), ЦК ВКП(б) «Про навчальні програми та режим

у початковій і середній школі» (1932) [11, с. 29] та введено нові навчальні плани та програми з суспільствознавства, літератури, мов, географії та історії. З цього часу в ці навчальні програми вводилося вивчення матеріалу, що стосувався «національних культур народів СРСР, їх літератури, мистецтва, історичного розвитку, а також і елементів краєзнавства СРСР (природні особливості, промисловість, сільське господарство і т. д.)» [11, с. 29].

Після прийняття постанов ЦК ВКП(б) «Про початкову і середню школу» та «Про навчальні програми та режим у початковій і середній школі» ліквідувалася практика складання «місцевих» навчальних планів. У 1933 р. Наркомос УСРР затвердив єдині навчальні плани для початкових, семирічних і середніх шкіл [2, с. 133-134]. Розглянемо навчальний план російської школи, який передбачав великий обсяг тижневого навантаження, що суперечило віковим особливостям молодших школярів та призводило до перевантаження їх у процесі навчання (табл. 1).

Таблиця 1

Навчальний план початкової російської школи (1933/34 н.р.)

№ з/п	Назва предметів	Кількість годин на навчальний тиждень			
		I гр.*	II гр.	III гр.	IV гр.
1	Рідна мова	14	14	8	8
2	Російська мова	-	-	3	3
3	Арифметика	7	7	7	7
4	Суспільствознавство	-	-	2	2
5	Географія	-	-	2	2
6	Природознавство	-	-	2	2
7	Співи	2	2	1	1
8	Малювання	2	2	1	1
9	Фізкультура	2	2	2	2
10	Праця	3	3	4	4
	Усього	32	32	36	38

* З 1934 р. групи перейменовано на класи.

З нового навчального плану початкової російської школи бачимо, що рідній мові надавалося найбільше годин. Всі решта предметів повністю відповідали єдиному навчальному плану. Але з наступного року уже відбулися зміни.

Згідно з постановами «Про викладання громадянської історії в школах СРСР» (1934) й географії «Про викладання географії в початковій і середній школі СРСР» (1934), відбувалися значні зміни у вивченні окремих предметів: історії. Тому попередні навчальні плани шкіл національних меншин відрізнялися таким чином: географія у 5-му класі вивчалася – фізична географія, у 6-му – викладався фізико-географічний огляд частин світу, 7-му – було збільшення обсягу вивчення фізичної географії СРСР та огляд СРСР по республіках, 8-му – економічна географія СРСР, 9-му – економічна географія капіталістичних країн; у вивченні була відсутність географії України. Що ж до історії, то встановлювався історико-хронологічний підхід виклад матеріалу [11, с. 37-39].

Запроваджений у 1935 р. Наркомосом УСРР новий навчальний план значно відрізнявся від попереднього, зокрема: зменшувалося тижневе навантаження та кількість годин на вивчення рідної мови, арифметики, праці та фізкультури; вивчення природознавства розпочиналося з I класу; замість суспільствознавства вводився елементарний курс історії; праця доповнювалася вивченням рукоділля. Крім того, навчальні плани були складені для міських (з шестиденним навчальним тижнем) і сільських (з семиденним навчальним тижнем) шкіл з українською та російською мовами навчання (табл. 2 і 3) [15, с. 7-15]. Навчальні плани для міських і сільських шкіл відрізнялися кількістю годин, що відводилися на вивчення мов, арифметики, природознавства, географії та історії. Навчальні плани для українських шкіл та шкіл національних

меншин відрізнялися лише мовами викладання. Зазначимо, що прийняті навчальні плани, як і попередні, були багатопредметними, що призводило до перевантаження учнів.

Таблиця 2

Навчальний план початкової школи (міської) з українською та російською мовами навчання (1935 р.)

№ з/п	Назва предметів	Кількість годин на шестиденний навчальний тиждень			
		I кл.	II кл.	III кл.	IV кл.
1	Рідна мова	9	9	5	5
2	Друга мова	-	-	2	3
3	Арифметика	5	5	5	5
4	Природознавство	2	2	2	2
5	Географія	-	-	2	2
6	Історія	-	-	1	2
7	Рукоділля і труд	1	1	-	-
8	Малювання*	1	1	1	1
9	Співи	1	1	1	1
10	Фізкультура	1	1	1	1
Усього		20	20	20	22

*Крім малювання, у I-II класах передбачалося викладання ліплення, у III-IV класах – ручної праці.

Таблиця 3

Навчальний план початкової школи (сільської) з українською та російською мовами навчання (1935 р.)

№ з/п	Назва предметів	Кількість годин на семиденний навчальний тиждень			
		I кл.	II кл.	III кл.	IV кл.
1	Рідна мова	12	12	6	6
2	Друга мова	-	-	3	3
3	Арифметика	6	6	6	6
4	Природознавство	2	2	3	2
5	Географія	-	-	2	3
6	Історія	-	-	1	3
7	Рукоділля і труд	1	1	-	-
8	Малювання*	1	1	1	1
9	Співи	1	1	1	1
10	Фізкультура	1	1	1	1
Усього		24	24	24	26

*Крім малювання, у I-II класах передбачалося викладання ліплення, у III-IV класах – ручної праці.

Важливою для російських шкіл була прийнята постанова «Про організацію навчальної роботи і внутрішній розпорядок у початковій, неповній середній і середній школі» (1935), у якій встановлено єдину загальну організацію навчального процесу (терміни навчання і канікул, навчальне навантаження учнів, навчальні плани, уведення в союзних республіках додаткового уроку на тиждень для вивчення російської мови і літератури, тривалість уроку, порядок прийому учнів, атестат і перевідне свідоцтво національними мовами, система оцінювання, положення про екстернат, тип учнівського квитка (рідною мовою), форма одягу учнів та ін.) [12, с. 2-4; 13, с. 1-11]. Зокрема, у наказах наркома освіти В.П. Затонського «Про викладання історії та суспільствознавства в початковій, неповній середній та середній школі» (1935) зазначалося, що в III-IV класах у першому півріччі замість історії слід вивчати мови чи арифметику [6, с. 3] та «Про оцінку успішності учнів» (1935) уведено єдину загальнорадянську п'ятиступеневу систему успішності (дуже погано, погано, посередньо, добре і відмінно) [3, с. 2-3].

Наступним, відповідно до постанови, став наказ наркома освіти УСРР В.П. Затонського «Про викладання історії та суспільствознавства в початковій, неповній середній та середній школі» (1936), де запроваджувалися зміни щодо викладання таких предметів: 3 і 4 класи – у першому півріччі відведені для вивчення історії години використати для мови чи арифметики, відповідно вивчення історії розпочати в другому півріччі; 5 клас – у тому ж обсязі; 6 клас – у першому півріччі години для суспільствознавства використати для викладання арифметики, історію – в тому ж обсязі; 7 клас – у першому півріччі години для суспільствознавства використати для викладання рідної мови, історію – в тому ж обсязі; 8 і 9 класи – у першому півріччі замість історії України запровадити нову історію та другу мову; у другому півріччі – історію СРСР та історію України; 10 клас – у першій чверті викладати історію СРСР, у другій – «Проект Конституції СРСР», у другому півріччі – нову історію та історію колоніальних країн; протягом року замість уроків праці викладати рідну мову та фізику [12, с. 3]. Водночас збільшувалася кількість годин на вивчення фізики за рахунок уроків праці, а також, кількість годин для військових занять [4, с. 4] та ін.

У 1937 р. з навчального плану початкової школи було вилучено трудове навчання, «яке за змістом та організацією не відповідало директивам партії про загальне та політехнічне навчання...» [1, с. 223-224]. Проте трудове виховання учнів здійснювалося під час ознайомлення з науковими основами виробництва на уроках природничо-математичного циклу, екскурсій тощо [9, с.162].

Внаслідок прийняття у 1938 р. постанов РНК СРСР і ЦК ВКП(б) «Про обов'язкове вивчення російської мови в школах національних республік і областей» та РНК УРСР і ЦК КП(б)У «Про обов'язкове вивчення російської мови в неросійських школах України» в українських школах та школах національних меншин вводилося обов'язкове вивчення з 2 класу російської мови [1, с. 224]. Згідно з постановою, вводилася до діючих навчальних планів українських та шкіл національних меншин російська мова як обов'язковий предмет з таким розподілом годин протягом навчального тижня: початкова школа – 2 клас – 2 год, 3-4 год, 4-4 год; неповна середня і середня школа – 3 клас – 4 год, 4-4 год, 5-5 год, 6-5 год, 7-5 год, 8-4 год, 9-4 год, 10-4 год. Також у доповненні постановою №331 РНК УРСР „Про доповнення постанови РНК ЦК КП(б)У від 20 квітня 1938 р. «Про обов'язкове вивчення російської мови в неросійських школах України»” (1938) було збільшено кількість годин для вивчення російської мови в українських та школах національних меншин у 1938-39 н.р. для початкової школи (протягом семиденного робочого тижня): 2 клас – 3 год, 3-5 год, 4-5 год; неповної середньої і середньої школи – 3 клас – 5 год, 4-5 год, 5-6 год, 6-6 год, 7-6 год, 8-5 год, 9-5 год, 10-5 год [12, с.7]. Ці постанови свідчили про русифікацію шкіл національних меншин.

У 1939 р. у російських школах було запроваджено нові навчальні плани. Від попередніх у них відбулися такі зміни: вилучення трудового навчання, запровадження військового навчання, обов'язкового вивчення російської мови, історії та Конституції СРСР та встановлювалося єдине навантаження для міських і сільських шкіл; вперше визначався перелік навчальних предметів для підготовчих класів; у I-II класах як окремий урок вводилася каліграфія; з II класу запроваджувалося вивчення російської мови, кількість годин на яку значно збільшувалася; у 3-4 класах малювання та фізична культура були зведені до неприпустимо низької кількості годин – 0,5 [1, с. 226]. А в 1940 р. постановою НК УРСР «Про запровадження навчального плану в школах УРСР» внесено корективи щодо розподілу годин на вивчення української, російської мов та літератури (табл.4) [10, с. 20-21], а також до навчальних планів шкіл з єврейською, польською та іншими мовами навчання (російська мова: I півріччя – 3 год на тиждень, II – 2 год; російська література: I півріччя – 2 год, II – 3 год).

Зміни в навчальному плані для шкіл з російською мовою навчання

№ з/п	Назва предметів	Класи					
		8		9		10	
		1939/40 н.р.	1940/41 н.р.	1939/40 н.р.	1940/41 н.р.	1939/40 н.р.	1940/41 н.р.
1	Російська мова	2	2-1	2	2-1	2	2-1
2	Російська література	3	3-4	3	3-4	3	3-4
3	Українська мова	2-1	1	2-1	1	2-1	1
4	Українська література	2	3-2	2	3-2	2	3-2

З таблиці, видно, що кількість годин для вивчення рідної мови російських шкіл в школах з російською мовою навчання різняться в годинах: для вивчення української мови в школах з російською мовою навчання така сама й навіть у 10 класі зменшується. Проте кількість годин для вивчення російської літератури перевищує відповідну кількість годин [10, с. 20-21].

В цілому по УСРР кількість учнів-росіян, які здобували освіту рідною мовою, збігалася із загальною кількістю представників даного народу: якщо в початкових школах навчалося 8 % етнічних росіян, то по УСРР 7,3 % учнів навчалися в російських класах. Навчання відбувалося російською й українською мовами. Зміст навчальних програм та планів російських шкіл цілком відповідав проведеним освітнім змінам у ході досліджуваного періоду.

Таким чином, проаналізувавши організацію навчального процесу у російських школах у кінці 30-х-40-і рр. є те, що за допомогою партійних постанов, відбулося значне посилення контролю за школами національних меншин, вчительством; єдності змісту навчально-виховного процесу (введення єдиних навчальних планів, шкільного режиму, системи оцінювання, підходів до підручникотворення; збільшення кількості годин на вивчення російської мови; запровадження обов'язкового вивчення російської мови в усіх школах національних меншин, паралельного функціонування російських та українських шкіл тощо.

Отже, навчальні плани, як і програми, не були стабільними. Зміни та доповнення, що відбувалися в змісті шкільної освіти щодо російських шкіл, були сприятливими для функціонування та розвитку російських школярів. Вивчення джерел свідчить, що русифікація дозволяла школі стабільно працювати та забезпечувати навчальний процес.

Список використаних джерел

1. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : [монографія] / Л. Д. Березівська. – К. : Богданова А. М., 2008. – 406 с.
2. Гриценко М. С. Нариси з історії школи в Українській РСР (1917 – 1965) / М. С. Гриценко. – К. : Рад. школа, 1966. – 230 с.
3. Наказ наркома освіти Затонського «Про оцінку успішності учнів» // Зб. наказів та розпоряджень НКО УСРР. – 1935. - №34. – С. 2-3
4. Накази наркома освіти УСРР Затонського В.П. «Про військові заняття в середній школі» // Зб. наказів та розпоряджень НКО УСРР. – 1935. - №26. – С. 4.
5. Наказ Народного комісара освіти тов. Затонського «Про навчальні плани для початкової, неповної середньої та середньої школи УСРР» // Збірник наказів НКО УСРР. – 1935. – жовтень (додаток № 5/6). – С. 3–19.
6. Накази наркома освіти УСРР Затонського В.П. «Про викладання історії та суспільствознавства в початковій, неповній середній та середній школі» // Зб. наказів та розпоряджень НКО УСРР. – 1936. - №26. – С. 3.
7. Народна освіта України. Установи соціального виховання на 1 листопада 1929 р. – Харків : Держ. вид-во «Господарство України», 1930. – 63 с.
8. Національні відносини в Україні у ХХ столітті: Збірник документів і матеріалів. – Київ : Наукова думка, 1994. – 560 с.

9. Очерки истории педагогической науки в СССР (1917-1980) / под. ред. : Н. П. Кузина, М. Н. Колмаковой. – М. : Педагогика, 1986. – 288 с.
10. Про запровадження єдиного навчального плану в школах УРСР // Зб. наказів та розпоряджень НКО УРСР. – 1940. - №2-/21. – С. 20-21.
11. Постанови партії та уряду про школу. – К.-Х. : Держ. учбово-педагог. вид-во «Рад. школа», 1947. – 152 с.
12. Постанова РНК СРСР і ЦК ВКП(б) «Про організацію навчальної роботи і внутрішній розпорядок у початковій, неповній середній і середній школі» // Зб. наказів та розпоряджень НКО УСРР. - 1935. – №34. – С. 2-4.
13. Постанова РНК СРСР і ЦК ВКП(б) «Про організацію навчальної роботи і внутрішній розпорядок у початковій, неповній середній і середній школі» // Ком. освіта. – 1935. – № 9. – С. 1-11.
14. Постанова № 1331 РНК УРСР „Про доповнення постанови РНК УРСР і ЦК КП(б)У від 20 квітня 1938 року «Про обов’язкове вивчення російської мови в неросійських школах України” // Зб. наказів та розпоряджень НКО УРСР. – 1938. – №33. – С. 7.

On the basis of study of the archived documents organization of Russian schools is reflected to the studies of children on territory of UKRAINE in 30th-40th of XX of century.

Key words: *politics of processes, education, Russian schools.*

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

УДК 371.214 (94)

Бондарчук О. А.

ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ В АВСТРАЛІЇ

У статті розглянуто дії австралійського уряду щодо розроблення Національного курикулуму з восьми навчальних дисциплін для загальноосвітніх середніх шкіл Австралії. Визначено головні особливості формування та реалізації змісту навчальних програм з англійської (рідної) мови і літератури. Охарактеризовано основні компоненти та під-компоненти модернізованої навчальної програми з англійської мови та літератури.

Ключові слова. Національний курикулум, навчальна програма з англійської мови і літератури, компоненти навчальної програми, під-компоненти навчальної програми.

Процеси глобалізації, що мають місце у XXI столітті, спричиняють перехід освіти до ринкових відносин та висувають нові вимоги до побудови змісту загальної середньої освіти. Австралія наразі перебуває у стані реформ, що стосуються всіх ланок її освітньої системи. Що стосується реформування шкільної галузі, політика уряду спрямована на розроблення Національного курикулуму для загальноосвітніх середніх шкіл Австралії із урахуванням потреб сучасної молоді Австралії для того, щоб вони стали успішними учнями, впевненими і творчими особистостями, активними та поінформованими громадянами своєї країни [3].

Вивчаючи питання сучасного стану австралійської освіти, ми зверталися до наукових праць А. Велш (A. Welsh), А. Баркан (A. Barcan), Г. Бумер (G. Bumer), Д. Бурке (J. Bourke), Б. Колдвелл (B. Caldwell), Д. Кітінг (J. Keating) А. Остін (A. Austin), Д. Уокер (G. Walker). Загальній середній освіті зарубіжжя присвятили свої роботи такі українські науковці, як М. Авраменко, О. Алексеева, А. Василюк, Л. Волинець, О. Заболотна, Н. Лавриченко, О. Локшина, О. Огієнко, О. Першукова, Л. Пуховська.

Мета статті – проаналізувати і визначити особливості формування та реалізації змісту навчальних програм з англійської (рідної) мови і літератури F-12 (починаючи від груп дошкільної підготовки і до 12 класу) для загальноосвітніх середніх шкіл Австралії.

У травні 2009 року новостворене Управління у справах національного курикулуму, оцінювання знань та звітності Австралії (Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority – ACARA) приступило до роботи над розробленням Національного курикулуму «F-12», починаючи з груп дошкільної підготовки і до 12 класу (from Foundation to Year 12) з охопленням восьми шкільних галузей: **англійська мова та література; математика; природничі науки; гуманітарні і соціальні науки:** історія, географія, економіка і бізнес, право і громадянство; **іноземні мови, мистецтво, технології, основи здоров'я і фізичне виховання.** Робота ACARA щодо розроблення Національного курикулуму спрямована на досягнення мети, зазначеної в Мельбурнській декларації (2008) року: «Національний австралійський курикулум має забезпечити молодь необхідними знаннями та навичками, які будуть корисними в майбутній професії та самостійному житті, стане доступним для всіх дітей та молоді шкільного віку, незалежно від їхнього соціального чи економічного становища, або школи, яку вони відвідують» [10, с. 4–5].

Після тривалої роботи над розробленням Національного курикулуму експерти ACARA у 2010 році опублікували навчальні програми з таких предметів, як англійська мова і література, математика, історія і природничі науки та розпочали процес впровадження цих програм у загальноосвітніх школах Австралії, який запланували завершити до 2013 року [1; 2].

Англійська мова і література визначена в Національному курикулумі однією із головних навчальних предметів (поряд із математикою і природознавством), яку вивчають протягом усіх років навчання в школі. Як головна навчальна дисципліна, англійська мова і література відіграють важливу роль у формуванні світогляду австралійської молоді. Завдяки вивченню англійської мови і літератури учні мають змогу навчатися різним видам мовленнєвої діяльності, а саме: слухати, читати, розмірковувати, спілкуватись, писати, створювати тексти різної складності, а також розширювати та поглиблювати дружні стосунки із рідними, друзями та однолітками, зрозуміти свою індивідуальність, адаптуватись до змін у швидко мінливому світі, стати культурною та естетично освіченою особистістю, проінформованим та свідомим громадянином своєї країни. Вивчення літератури дає змогу учням ознайомитись із художніми творами різних народів і жанрів, вивчити творчість давніх та сучасних письменників, дослідити їх внесок у розвиток національної і світової культури [9, с. 3–25].

При розробленні навчальної програми з англійської мови і літератури робоча група ACARA керувалась навчальним навантаженням із орієнтовним обсягом годин: підготовчий рік – 27%; 1 клас – 27%; 2 клас – 27%; 3 клас – 22%; 4 клас – 22%; 5 клас – 20%; 6 клас – 20%; 7 клас – 12%; 8 клас – 12%; 9 клас – 12%; 10 клас – 12%; 11 клас – 12%; 12 клас – 12%.

В оновленій навчальній програмі з англійської (рідної) мови та літератури вказані такі головні цілі:

- розвиток знань учнів про рідну мову та літературу; формування в учнів здатності розуміти, оцінювати і створювати різножанрові твори і тексти, зокрема документальні розповіді, поезію, прозу, п'єси; учні мають навчитися писати творчі роботи, самостійно редагувати тексти, готувати усні повідомлення;
- розвиток поваги до англійської мови, її значущості, різноманіття та багатства;
- розуміння стандартів «австралійського варіанта» англійської мови, її розмовних та усних форм, поєднання з іншими немовними формами спілкування;
- зміцнення та розширення мовних навичок учнів [11, с. 5].

Модернізована навчальна програма з англійської мови та літератури базується на трьох взаємопов'язаних компонентах: мова, література і грамотність, що допомагають учням використовувати «австралійський варіант» англійської мови за єдиним стандартом. Нижче надана характеристика кожного з цих компонентів.

Мова. Учні дізнаються як завдяки мовним навичкам люди ведуть активний спосіб життя, спілкуються, будують і підтримують стосунки, обмінюються знаннями, інформацією, висловлюють свою думку та почуття один до одного. Вони вивчають історичний розвиток та географічні відмінності людей, що є носіями англійської мови, а також різні діалекти та вимову. Учні також вивчають структуру і граматику англійської мови на всіх етапах навчання в школі.

Література. Учні розуміють, аналізують, інтерпретують і переказують літературні тексти: оповідання, поезію, прозу, п'єси; створюють мультимодальні тексти (multimodal text – мультимодальний текст поєднує в собі дві або більше семіотичні системи: лінгвістична, візуальна, звукова, жестикуляційна, просторова; мультимодальні тексти можна створювати у різних медіа форматах та із використанням комп'ютерних технологій) [8, с. 2]. При розробленні літературного компонента робоча група ACARA врахувала такі підходи: важливість літератури в повсякденному житті; глибокий аналіз літературних творів: його основних ідей і змісту, детальне стилістичне дослідження різних стилів літературних творів; порівняння літературних творів різного мовного, етичного і культурного походження; історичне дослідження текстів, їх першоджерел, авторства, читацького кола; визначення зв'язку між історичними, культурними і літературними традиціями.

Грамотність. Учні вивчають граматику англійської мови, пишуть творчі роботи, редагують тексти різної складності, інтерпретують усні повідомлення. Компонент *грамотність*

передбачає набуття в учнів таких вмінь: вільне володіння звуками та буквами англійської мови; вміння читати, писати і говорити; оволодіння навичками з граматики, створення текстів із креативним підходом; вміння виконувати творчі роботи різних жанрів; вміння аналізувати і розуміти філософські, моральні, політичні і естетичні принципи, на яких побудовані більшість текстів; зацікавленість в розширенні своїх знань, спроба експериментувати із новими ідеями висловлюванням своїх думок. [4, с. 4-7].

Разом ці три компоненти: мова, література і грамотність сприяють розвитку в учнів знань, вмінь і навичок з аудіювання, читання, говоріння і письма. Саме це і відрізняє новий курикулум від аналогічних австралійських та зарубіжних навчальних програм, в яких перевага надається сприйняттю мови на слух, читанню і письму; також передбачено розподіл навчальних матеріалів з англійської мови та літератури за роками навчання, тоді ж як у попередніх навчальних програмах змістові блоки були розраховані на кілька навчальних років, тобто охоплювати два класи. Подібність між чинними і новими програмами полягає в тому, що в перших і других досить ґрунтовно розроблені навчальні матеріали для набуття учнями початкових навичок читання і письма. В новій навчальній програмі з англійської мови та літератури особливе місце відведене вивченню граматики. Наразі в окремих австралійських штатах надають перевагу функціональному підходу, що передбачає засвоєння учнями головних граматичних правил. Згідно з новою навчальною програмою, вивчення літератури в школах має бути спрямоване на опанування учнями літературних знань і методів, розвиток навичок читання та розуміння літературних творів. При розробленні навчальних програм з англійської мови і літератури бралися до уваги аналогічні навчальні програми тих країн, які мають помітні успіхи в зазначеній галузі, зокрема це Фінляндія, Канада, Нова Зеландія та Ірландія.

Вивчення англійської мови та літератури передбачає не лише розвиток знань і вмінь в учнів з цього предмета, а й із інших дисциплін: математики, природничих наук і історії. Взаємозв'язок між навчальними дисциплінами є обоюстороннім.

Кожен компонент навчальної програми з англійської мови і літератури має під-компоненти, що містять перелік знань, умінь і навичок, які ускладнюються і розширюються з роками навчання (див. табл. 1) [систематизовано автором на основі джерела 4, с. 7–8].

Таблиця 1.

Під-компоненти навчальної програми з англійської мови та літератури

Мова	Література	Грамотність
Розвиток мови: учні дізнаються про те, як мова та діалекти постійно еволюціонують разом із історичними, соціальними і культурними змінами, демографічними процесами і технологічним розвитком; вони усвідомлюють, що ці фактори впливають на характер та поширення англійської мови.	Літературний контекст: учні обговорюють підходи авторів до створення персонажів та художніх образів, відтворення подій в різних контекстах: історичному, соціальному і культурному.	Тексти: учні вивчають тексти різних народів та історичних періодів.
Розвиток мови в процесі взаємодії: учні вивчають взаємовідносини між людьми певного етапу і соціального статусу; вимову і стилі мовлення.	Літературні відгуки: учні обговорюють персонажі і події в текстах різних жанрів; вчать висловлювати свою думку щодо прочитаного та вислуховувати думку інших; характеризують персонажі за їх вчинками.	Спілкування: учні беруть участь у бесідах і дискусіях, вчать слухати, проявляти інтерес, вносити свої ідеї, висловлювати думку, ставити питання; застосовувати навички спілкування, не перебивати інших, говорити чітко із відповідною інтонацією; робити короткі мультимодальні презентації до текстів.

Будова і структура тексту: учні вивчають будову тексту; розуміють зміст тексту; визначають його мету; розрізняють тексти за типами.	Дослідження літератури: учні обговорюють та аналізують твори, персонажів, постановки в різних жанрах літератури; слухають, читають і декламують вірші, пісні, використовуючи різні звукові моделі.	Переказ, аналіз, оцінка: учні переказують тексти, аналізують прочитане; висловлюють свою думку, використовуючи контекстуальні, семантичні, граматичні та фонетичні знання про мову, а також вміння прогнозувати, оцінювати, робити висновки стосовно головних подій та ідей в текстах.
Висловлювання і розвиток ідей: учні вчать розбирати прості речення; розпізнавати частини мови в реченнях; порівнювати та обговорювати художні образи, передавати події різних за типами текстів.	Літературна творчість: учні вчать самостійно створювати тексти в друкованому, цифровому і медіа форматі.	Створення текстів: учні складають різні за типами тексти із застосуванням ілюстрацій, діаграм, медіа формату, використовуючи правила з граматики, орфографії, пунктуації; самостійно перечитують власні тексти для удосконалення їх змісту, виправлення орфографічних і пунктуаційних помилок; обробляють тексти за допомогою програмного забезпечення.
Звуки і букви: учні вивчають голосні та приголосні букви та звуки, правила чергування звуків і букв, вміють розрізняти звуки в словах, визначають належність звуку до фонемі.		

В модернізованих навчальних програмах з англійської мови і літератури окреслено *стандарти досягнень*. Тобто йдеться про якість засвоєння навчального матеріалу, глибину розуміння і об'єм знань, які учні мають продемонструвати наприкінці визначених періодів навчання. Стандарти досягнень написані для кожного навчального року, окремо для аудіювання, читання, говоріння і письма [5, с. 61-66].

Так як потреби австралійських учнів в наш час є різноманітними та різнобічними, при розробленні навчальної програми з англійської мови та літератури особливої уваги робоча група ACARA приділила дітям із особливими потребами. При розробленні навчальної програми враховані документи, прийняті урядом Австралії, що захищають права дітей із особливими потребами (Акт проти дискримінації людей з особливими потребами, 1992 та Освітні стандарти для дітей з особливими потребами, 2005) [6; 7]. Вчителі мають право вносити певні корективи до змісту навчальної програми, регулюючи його до рівня розвитку дитини.

Багато учнів в австралійських школах вивчають англійську мову як другу мову, так як вони не є носіями цієї мови. Тому вони потребують додаткової підтримки та допомоги в опануванні англійською мовою. До таких учнів відносять тих, хто прибув до Австралії з-за океану або народився в Австралії, проте, їхня сім'я розмовляє іншою мовою ніж англійська; та учні – представники корінного населення, що розмовляють однією із мов аборигенів або жителів островів протоки Торрес. Такі учні починають відвідувати австралійські школи у різному віці, дехто з них спілкується англійською мовою лише у шкільному середовищі. Тому їм необхідна підтримка і додатковий час для вивчення цього предмета, так само як і застосування індивідуального підходу до оцінювання їх знань. На допомогу вчителям в роботі із дітьми, для яких англійська мова не є рідною, в курикулумі з англійської мови та літератури розроблено поради, в якому подано рекомендації щодо складання навчальних планів.

Отже, можна сказати, що оновлена навчальна програма з англійської мови та літератури для загальноосвітніх середніх шкіл Австралії передбачає вивчення різних аспектів англійської мови як рідної, а також спрямована на формування в учнів знань, вмінь і навичок з лексики, граматики, фонетики, орфографії тощо.

Список використаних джерел

1. Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority. Curriculum Development Process paper v 1.0. – ACARA Copyright Administration. – Sydney, 2009. – 24 p.
2. Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority. Curriculum Design Paper v1.0. – ACARA Copyright Administration. – Sydney, 2009 – 26 p.
3. Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority. Statement from Professor Barry McGaw AO, Chair of ACARA [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.acara.edu.au>.
4. Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority. The Australian Curriculum. Version 4.2. – ACARA, 2013. – 527 p.
5. Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority. The F-10 Achievement Standards Validation Report. – ACARA : Copyright Administration, 2011. – 102 p.
6. Australian Government: Attorney-General's Department. Disability Discrimination Act 1992. – Commonwealth of Australia, 1992. – 61 p.
7. Australian Government: Attorney-General's Department. Disability Standards for Education 2005. – Commonwealth of Australia, 2006. – 40 p.
8. Bull G. Reading and writing in a multimodal world / Geoff Bull, Michele Anstey. – Education Services Australia, 2010. – 176 p.
9. Freebody. P. Knowledge about language, literacy and literature in the teaching and learning of English / A. Simpson, S. White, P. Freebody, & B. Comber, (Eds.). – Language, Literacy and Literature. – Melbourne : Oxford University Press, 2013. – 176 p.
10. MCEETYA. Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians. – Melbourne : Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs, 2008. – 20 p.
11. National Curriculum Board. Shape of the Australian Curriculum: English. – Commonwealth of Australia, 2009. – 16 p.

The paper deals with the issues of the Australian government actions concerning to the National curriculum development in eight learning areas for secondary schools in Australia. The main peculiarities of the English curriculum formation and realization are determined. The basic strands and sub-strands of modernized curriculum in English is characterized.

Key words. National curriculum, curriculum in English, curriculum strands, curriculum sub-strands.

УДК 373.2.016:811

Каньоса П. С.

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПІДРУЧНИКІВ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У статті звертається увага на проблему підготовки вчителя початкової школи щодо здійснення ним навчально-виховного процесу засобами підручника з української мови. Автор зосереджується на значенні рідної мови в житті людини в усіх сферах діяльності. Від рівня мовної та мовленнєвої підготовки вчителя залежить рівень мовленнєвої компетенції майбутніх поколінь.

Ключові слова: українська мова, рідна мова, мовлення, вчитель, компетентність, мовленнєва культура, професійне мовлення, професійна діяльність.

На сучасному етапі реформування освіти, її розвитку в значній мірі посилюється увага до мовної освіти, потреби формування особистості, яка б відзначалася свідомим ставленням

до рідної мови, мовленнєвою активністю на всіх етапах оволодіння мовою як засобом спілкування, пізнання і впливу, високою культурою спілкування в різних життєвих ситуаціях. Найголовнішою освітньою метою і завданням є різнобічний особистісний і мовленнєвий розвиток дитини.

Відомо, що найважливішою складовою людської культури є мова. Загально визнаними є твердження, що культурні процеси впливають на мову, а мова, у свою чергу, впливає на формування і розвиток культури будь-якого суспільства. Ґрунтовне оволодіння мовою неможливе без засвоєння культури народу – носія мови [10 ; 14].

Мова є засобом і матеріалом для формування і становлення особистості людини, її інтелекту, волі, почуттів і формою буття, що віддзеркалює безперервний процес пізнання світу, його освоєння людиною.

Саме мова є головним знаряддям у досягненні поставленої мети. Значенню мови в суспільному розвитку приділялася й приділяється особлива увага відомих учених, письменників, поетів. Так, відомий мовознавець П. Житецький називає мову "вільним органом духу, доля якої залежить від самого народу.

"Мова народу – це найбільший національний скарб, і ми всі маємо його оберігати, в тому числі й авторитетними державними заходами....", – зазначав О. Гончар [10, с. 8].

К. Паустовський наголошував, що "людина, байдужа до рідної мови, – дикун. Вона шкідлива своєю суттю, бо її байдужість до мови пояснюється цілковитою байдужістю цієї людини до минулого, сучасного і майбутнього свого народу" [10, с. 8]. Не можна також не згадати відомі слова Максима Рильського: "Слово – наша зброя, якою ми служимо народові, що нас породив, вигодував і виховав. Мова – втілення думки. Що багатша думка, то багатша мова. Любімо її, вивчаймо її, розвиваймо її! Борімося за красу мови, за доступність мови, за багатство мови – чудотворного знаряддя ..." [10, с. 163].

У роки незалежності нашої держави значна увага приділяється розвитку української мови та інших мов народів України. Досліджуються різні аспекти функціонування української мови, її роль у суспільстві (незважаючи на ті прикрі події, що в результаті прийняття ганебного „Закону..." (Колесніченка, Ківалова) спонукали „парад прийнятих рішень місцевого самоврядування про регіональні мови в Україні"). Упродовж останніх десятиліть проблема розвитку української мови, її ролі в житті суспільства в полі зору дослідників мовознавців, лінгводидактів, психолінгвістів (С. Абрамович, С. Єрмоленко, М. Жинкін, М. Івченко, А. Коваль, М. Степаненко та ін.) [7; 8]. Разом з тим особлива увага в дослідженнях приділяється формуванню культури мовлення особистості.

Термін „культура мовлення" широко використовують у своїх працях І. Білодід, В.Виноградов, М. Жовтобрюх, А. Коваль, Т. Панько та інші. Зокрема, В. Виноградов зазначав, що поняття „культура мови" і „культура мовлення" мають бути усвідомлені у двох різних планах" [7; с. 6], наголошуючи при цьому, що „...наука про культуру мови і культуру мовлення являє собою теоретичну і практичну дисципліну" [7; 8;10].

Мова та культура є невід'ємними складовими духовного життя кожної людини. Беззаперечною є істина, що низька культура мови виразно засвідчує загальну бездуховність особи. На жаль, мовна неграмотність, невміння написати елементарний текст, підготувати виступ не сприймаються як недолік будь-якої особи, а тим більше вчителя. Завдяки мові людина не лише спілкується, а й орієнтується у величезному потоці інформації. Від мовного рівня особистості залежить і її професійний рівень.

„Мовна індивідуальність, – зазначав О.Потебня, – виділяє особистість, і чим яскравіша ця особистість, тим повніше вона відображає мовні якості суспільства" [13, с. 98]. Отже, освіта, спрямована на інтелектуальне зростання, творчий пошук, розвиток духовних прагнень особистості, має поєднуватися із внутрішньою потребою інтенсивно вивчати державну мову, оволодівати лексикою, усіма її виражальними засобами.

Саме від педагога-професіонала, від його знань і зусиль залежить майбутнє людської цивілізації. Професія педагога – одна з найважливіших у сучасному світі. Педагог-професіонал – це єдина людина (крім батьків), яка більшу частину свого часу займається вихованням і навчанням дітей, своє здоров'я і „серце віддає дітям”. Якщо процес навчання дітей учителем завершиться, то неминуче наступить криза. Наступні покоління через відсутність конкретних знань не зможуть підтримувати культурний, економічний і соціальний прогрес.

Основним завданням вищого навчального закладу є спрямованість навчально-виховного процесу на формування і розвиток особистості майбутнього фахівця. Педагогічний потенціал майбутнього вчителя повністю зможе виявитися в професійній діяльності. Відповідно, навчально-виховний процес у вищому навчальному закладі, орієнтований на розв'язання таких завдань як фахова підготовка майбутнього вчителя і насамперед – початкової школи, розвиток його комунікативних умінь, педагогічної культури тощо. Професійний обов'язок вчителя початкових класів (та й педагога будь-якого фаху), крім виконання навчально-виховних завдань, вимагає досконалого знання норм сучасної української літературної мови, її лексики, стилістики, наявності умінь грамотно, точно та лаконічно висловлювати думку, тобто володіти всіма необхідними знаннями, уміннями та навичками, притаманними високоосвіченій людині [11].

Добре, красиво розмовляє тільки людина, яка засвоїла, крім норм літературної мови, велику кількість образних її засобів, зокрема засобів художньої виразності, бо тільки оволодіння ними може зробити правильну мову влучною, багатую, красивою... [8, с. 71]

Формування мовної особистості передбачає розвиток її мислення, інтелекту, мовленнєвої пам'яті, мовного чуття. Уваги до використання мовних одиниць у мовленні з метою передачі певного змісту, розвиток вміння наслідувати традиції використання мовних одиниць у мовленні, відчувати, як моделюється за допомогою мови внутрішній світ людини, як людина виражає свою оцінку дійсності; розвиток здібності користуватися мовленнєвим апаратом, розуміти лексичні та граматичні мовні значення, їх виразні відтінки. Особливістю української мови як навчального предмета в середній і вищій школах є те, що він спрямований на оволодіння учнями і студентами мовленням, тісно пов'язане з розвитком особистості в цілому, зазначає С.Єрмоленко [7].

На жаль, у процесі, так званого „удосконалення” навчальних планів підготовки фахівців для початкової школи у вищому навчальному закладі, кількість годин на вивчення сучасної української мови постійно зменшується. Якщо за навчальними планами 2003 року на вивчення курсу сучасної української мови відводилося 594 год. (432 аудиторних; 162 – на самостійне опрацювання), то відповідно 2006 – 432 год., 2008 – 324 год., а 2013 – 216 год. (102 год. аудиторних – 47%, а 114 год. на самостійне опрацювання). Від загальної кількості годин, що відводяться на нормативні навчальні дисципліни у навчальних планах (6 246 год.), лише 3,2% – на вивчення курсу сучасної української мови.

Як бачимо, у вітчизняних вищих навчальних закладах освіти – на відміну від європейських вузів Німеччини, Франції, Італії, де мовній підготовці відводиться до 55 % усього часу навчання – спостерігається значне відставання практики формування культури професійного мовлення від вимог сучасного суспільства. Причиною цього, на наш погляд, є те, що немає загальнодержавного підходу до формування планів, суб'єктивізм у їх формуванні, нерозробленість теоретичних і методичних засад мовної підготовки фахівців.

Незважаючи на таке зменшення годин, програма з сучасної української мови не може бути скорочена. Адже, щоб успішно навчати молодших школярів, майбутній учитель має опанувати всіма розділами мови. У новій навчальній Програмі для 1-4 класів [11, с. 10] наголошується, що „курс української мови – важливий складник загального змісту початкової освіти, оскільки мова є не тільки окремим навчальним предметом, а й основним засобом опанування всіх інших шкільних дисциплін”. За програмою відводиться чимало часу для

опанування молодшими школярами мовленнєвою, мовною, соціокультурною та діяльнісною лініями [11, с. 10].

Комунікативний підхід до навчання української мови в початкових класах, як відомо, став домінуючим у сучасній методиці і практиці шкільного навчання, що насамперед передбачає засвоєння її безпосередньо через спілкування. Отже, основна увага вчителя має зосереджуватися на мовленнєвій діяльності учнів на уроці. Зрозуміло, що для вмілого формування мовно-мовленнєвих умінь і навичок в учнів необхідно майбутньому фахівцеві ґрунтовно засвоїти мовний матеріал, передбачений навчальною програмою вищого навчального закладу.

Автори підручників з української мови для 1-2 класів [1; 6] звертають особливу увагу на впровадження у навчальний процес текстоцентричних технологій, що сприятимуть:

- засвоєнню мовних і мовленнєвих знань;
- формуванню мовленнєвих здібностей;
- використанню інтонації як риторико-мелодійних особливостей мовлення (логічний наголос, пауза, темп, мелодика, тембр голосу).
- формуванню та розвитку діалогічних і монологічних висловлювань;
- відтворенню чужих і створенню власних висловлювань;
- активізації пізнавальної діяльності учнів;
- формуванню уміння висловлювати власні думки і переконання;
- розвитку емоційної й естетичної чуттєвості учня;
- вихованню духовно-моральних якостей, любові до мистецтва образного слова [6].

Зважаючи на вимоги нової програми, а також завдання підручників з української мови, читання, природознавства, майбутній учитель початкових класів має глибоко засвоїти граматичну систему рідної мови, її виражальні особливості, набути умінь, що сприятимуть формуванню комунікативних умінь у молодших школярів.

Учитель початкової школи зможе досягти поставленої мети за умови, якщо він володіє граматичною системою мови та має високий рівень мовленнєвої майстерності. Як зазначав Іван Огієнко, “студентство вищих шкіл – то найкращий цвіт нації, то найміцніший її ґрунт, на якому вона зростає...кожний студент вищої школи, якого б фаху він не навчався, мусить добре знати найперше свою соборну літературну мову й вимову, свій соборний правопис” [12, с. 47].

Водночас практика свідчить, що в сучасних умовах дати високий рівень мовної й мовленнєвої (комунікативної) підготовки майбутнім фахівцям складно (слабка шкільна підготовка вступників; широке вживання у мовленні діалектизмів, суржику; мала кількість годин відводиться у навчальних планах).

Для розвитку особистості особливе значення має володіння “живим словом”. Учитель початкової школи має розвивати природні задатки дітей, формувати навички та вміння усного мовлення, працювати над збагаченням їх словника, щоб забезпечити широкі комунікативні можливості вихованців.

Саме підручник “Українська мова” є основним дидактичним засобом реалізації державної навчальної програми, спрямований на формування мотивації вивчення мови, уміння вчитися, мовно-мовленнєвої компетентності учнів. У підручнику [6] введено рубрику “Спілкуймося красно”, що значно підсилює мовленнєву і соціокультурну змістову лінію, сприяє засвоєнню “правил етикетної поведінки під час спілкування, вживанню формул мовленнєвого етикету” [11, с. 37]. Постійною роботою, що забезпечує розвиток культури мовлення впродовж навчального року, є робота зі словниковими словами програми. Зміст рубрики “Запам’ятайте”, різноманітні висновки, є пропедевтичними до засвоєння академічних правил. З метою засвоєння лексичного багатства мови, введено рубрику “Тлумачний словник”. Логотип із зображенням словничка, на якому написана відповідна перша буква слова, подає лексичне значення цього слова, а також переслідує пропедевтичну мету набуття умінь роботи із словниками [6].

Крім того, учитель має можливість ефективно використовувати навчальний зміст підручників не лише з української мови, але й з природознавства, читання (літературного читання) з метою розвитку мовлення, збагачення словникового складу, формування комунікативних умінь і навичок молодших школярів. Ілюстративний матеріал підручника "Природознавство" (світлина та репродукції картин відомих художників) – за вмілого використання його вчителем – є важливим засобом розвитку та збагачення мовлення учнів початкових класів. Ілюстрації, розміщені в підручниках, не тільки до уроків зв'язного мовлення, а й до інших тем, виразні, сучасні, реалістичні іноді казкові, достатньої інтенсивності кольорів, носять виховний і розвивальний характер.

Особливу роль у навчанні української мови, розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності автори нових підручників відводять використанню текстоцентричних технологій. На всіх уроках учитель має забезпечувати єдиний процес сприймання і розуміння тексту, і на його основі формування мовних і мовленнєвих умінь, а тому роботу над текстом слід здійснювати у процесі слухання-розуміння (усвідомлення), аудіювання, говоріння, читання, писемного відтворення [2; 6].

Отже, опанування студентами фактичним граматичним матеріалом з української мови, вивчення навчально-виховного наповнення підручників для початкової школи сприятиме ґрунтовній підготовці майбутнього вчителя до роботи в початковій школі.

Список використаних джерел

1. Вашуленко, М. С. Українська мова : підруч. для 2 кл. загальноосвіт. навч. закл. з навчанням українською мовою / М. С. Вашуленко, С. Г. Дубовик. – К. : 2012. – 160 с. : іл.
2. Варзацька Л.О. Навчання мови та мовлення на основі тексту: Посібник для вчителів. – К.: 1986. – 104 с.
3. Грущинська І.В. Природознавство: підруч. для 1 кл. / І.В. Грущинська. – К. : 2012. – 144 с. : іл.
4. Грущинська І.В. Природознавство: підруч. для 2 кл. / І.В. Грущинська. – К.: 2012. – 160 с. : іл.
5. Закон УРСР про мови в українській РСР // Українська мова і література в школі. – 1990. - № 5. – С. 3-5.
6. Захарійчук, М. Д. Українська мова : підруч. для 2 кл. загальноосвіт. навч. закл. з навчанням укр. мовою / М. Д. Захарійчук. – К. : 2012. – 176 с. : іл.
7. Єрмоленко С. Я. Культура мови і сучасний лінгвокультурологічний дискурс // Наук. записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія Мовознавство. – 2004. – С. 3-8.
8. Коваль А. Культура української мови. – К. : 1964, С. 71.
9. Конституція України / Стаття 10. – К. : 1996. – 52 с.
10. Мова – народ. Висловлювання про мову та її значення в житті народу / Упоряд. Олекса Тихий. – К. : 2007. – 416 с.
11. Навчальні програми для загальноосвітніх навч. Закл. із навчанням українською мовою. 1-4 класи. — К. : 2012 — 392 с..
12. Огієнко І. Наука про рідномовні обов'язки: Рідномовний катехизис для вчителів, робітників пера, духовенства, адвокатів, учнів і широкого громадянства. – Факс.вид. – К.: 1994. – 72 с.
13. Потєбня О. Мова. Національність. Денаціоналізація: статті і фрагменти / О. Потєбня; упоряд. і вступ. ст. Ю. Шевельова. – Нью-Йорк : 1992. – 156 с.
14. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори . Т.І. – К. – 1983. – 488с.; Т.ІІ. – К. – 1983. – 359 с.

The article draws attention to the problem of training elementary school teacher on the exercise of the educational process by the textbook on Ukrainian language. The author focuses on the importance of native language in human life in all areas. The level of verbal competence of future generations depends on the level of language and speech teacher training.

Key words: *Ukrainian language, native language, speech, teacher competence, language culture, professional broadcasting, professional activity.*

УДК 378.147

Лисак Г. О.

МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті здійснено аналіз існуючих підходів до формування фонетичної компетенції студентів молодших курсів гуманітарного профілю ВНЗ та визначено найбільш ефективні методи формування фонетичних навичок у навчанні іноземної мови.

Ключові слова: фонетична компетенція, комунікативний метод навчання, фонетичні навички, фонетичні знання.

Вивченню мов завжди надавали вагомого значення, проте іноземні мови здебільшого вивчалися тільки з метою збагачення інтелекту. У Програмі з англійської мови для вищих навчальних закладів на основі рекомендацій провідних експертів Ради Європи зазначається, що іноземною мовою слід оволодіти як засобом самостійного спілкування на міжкультурному рівні [7]. Для досягнення цієї мети необхідно домогтися, щоб формування фонетичної компетенції (ФК) передувало формуванню лексичних та граматичних навичок у навчанні будь-якої іноземної мови.

Актуальність дослідження обґрунтовується тим, що згідно з даними методичної літератури та результатами практики викладання значні зусилля, спрямовані на постановку іншомовної вимови на початковому етапі навчання, не приносять бажаного результату. Водночас порушення мовної норми ускладнює або робить узагалі неможливим іншомовне спілкування. Крім того, навчання іншим видам мовленнєвої діяльності практично неможливе без формування вимовних основ цієї діяльності. Тому необхідність удосконалення навчання вимови іноземної мови не викликає сумніву. Слід додати, що дана проблема ускладнюється тим, що, вивчаючи іноземну мову, студент уже має сформовані фонетичні навички з рідної мови, що суттєво впливає на формування принципово нових мовних навичок.

Проблема формування ФК не залишається поза увагою науковців. Зокрема вченими розробляються методики формування ФК (Ю.В. Головач, Н.Л. Гончарова, В.В. Перлова, А.О. Хомутова) та вдосконалення окремих аспектів фонетичного оформлення мовлення (О.О. Корзун, А.М. Хомицька), пропонуються різні підходи до визначення складу ФК (Ю.В. Головач, Т.Є. Єременко, А.М. Хомицька, А.О. Хомутова). Попри значний інтерес до різних аспектів оволодіння ФК, недостатньо розробленим залишається питання формування ФК студентів I-II курсів гуманітарного профілю ВНЗ.

Метою даної статті є аналіз існуючих підходів до формування фонетичної компетенції студентів молодших курсів гуманітарного профілю ВНЗ та визначення найбільш ефективних методів формування фонетичних навичок у навчанні іноземної мови.

Як свідчить аналіз наукової літератури, серед науковців немає єдиної точки зору щодо визначення поняття "фонетична компетенція". Так, Н.Л. Гончарова трактує ФК як гнучку систему, що розвивається, субкомпонент лінгвістичної компетенції, яка включає знання про звукову систему сучасної іноземної мови, релевантні перцептивні та артикуляційні навички, вміння адекватно оперувати ними відповідно до мовної ситуації, а також комплекс внутрішніх інструментально-інтеграційних мотивів, переконань і цінностей, які забезпечують високу якість професійної міжкультурної комунікативної діяльності [3, с. 42]. Проте, у наведеному визначенні відсутній рефлексивний компонент, який є невід'ємною частиною ФК.

А.В. Долина під ФК розуміє здатність індивіда на основі фонетичних знань, слуховимовних та інтонаційних навичок адекватно розпізнавати на слух автентичне мовлення та коректно оформлювати власне висловлювання, враховуючи вимовну норму іноземної мови,

ситуації спілкування, стилі та інші соціолінгвістичні особливості мовлення, а також забезпечувати підтримку функціонування зазначених навичок на необхідному рівні та здійснювати постійний контроль процесу фонетичного оформлення мовлення [4]. Вважаємо, що наведене визначення більш вдало відображає сутність поняття компетенції, оскільки охоплює компоненти ФК, а саме: когнітивний, прагматичний, соціокультурний та рефлексивний [10, с. 10]. Когнітивний компонент включає знання про фонологічну систему іноземної мови, які відображають існуючі в мові звукові явища різних рівнів – фонемні, слова і речення, графемо-фонемні відношення, транскрибування, фонологічні засоби спілкування. Прагматичний компонент полягає в розвитку рецептивних і продуктивних навичок оперування мовним матеріалом. Соціокультурний компонент передбачає культурну різноманітність, варіативність вимови, врахування у вимові соціальних норм, володіння фонологічними засобами і культурними взірцями офіційного і неофіційного стилів, знання діалектних норм. Рефлексивна складова сприяє здійсненню самоконтролю, емоційно-ціннісного ставлення до матеріалу. Рефлексивні стратегії передбачають фіксацію зони помилки, виділення об'єкта, прийняття рішення щодо характеру корекції, здійснення корекції, порівняння з еталоном [10, с. 10-11].

У Програмі з англійської мови чітко не окреслено періоду навчання практичної фонетики, і вищі навчальні заклади мають змогу самостійно визначати тривалість викладання цього предмета [7, с. 6], який у більшості випадків становить два роки. У подальші роки, однак, відсутність систематичної роботи з удосконалення ФК призводить до деавтоматизації навичок [4], втрати деяких суттєвих комунікативно-значущих характеристик попередньо сформованих слухо-вимовних і ритміко-інтонаційних навичок: порушується автентичне відтворення звуків, основних інтонаційних малюнків мовлення і правильне використання певних фонетичних закономірностей іноземної мови [9, с. 21]. Тому поглиблення фонетичних знань та вдосконалення слухо-вимовних і ритміко-інтонаційних навичок повинно здійснюватись не лише на перших двох курсах, але й у подальші роки навчання і навіть після завершення вищого навчального закладу.

Слухо-вимовні навички розглядають як навички фонемно правильної вимови всіх звуків у потоці мовлення та сприймання всіх звуків при аудіюванні. Ритміко-інтонаційні навички – це навички інтонаційно і ритмічно правильного оформлення мовлення і розуміння мовлення інших людей. Крім слухо-вимовних і ритміко-інтонаційних навичок у курсі практичної фонетики відбувається формування спеціальних навчальних фонетичних навичок в аудіюванні, говорінні, читанні / читанні вголос та, певною мірою, у письмі. [3, с. 41].

Рецептивні фонетичні навички в аудіюванні включають: навички розпізнавати на слух автентичне мовлення у різних умовах пред'явлення; диференціювати соціолінгвістичні фонетичні маркери; ігнорувати перешкоди, що ускладнюють сприйняття, пов'язані з умовами комунікації та індивідуальними особливостями вимови носіїв іноземної мови, наявністю регіонального акценту тощо.

До продуктивних навичок у говорінні належать: коректно оформлювати власне висловлювання з урахуванням вимовної норми іноземної мови; впливати на співрозмовника засобами фонетичного оформлення мовлення та досягати мети спілкування; виражати власне ставлення до предмета розмови, співрозмовника та ситуації спілкування, використовуючи відповідні просодичні засоби; гнучко та адекватно до ситуації спілкування змінювати особливості власного голосу; регулювати свій внутрішній стан, свідомо контролюючи власне мовлення; використовувати різні варіанти вимови відповідно до стилю мовлення та ситуації спілкування; здійснювати постійний фонетичний контроль мовлення, навіть якщо увага спрямована на інші його компоненти, такі як синтаксичне оформлення речення, лексична та граматична коректність висловлювання тощо.

Читання вголос включає такі навички як: голосно, чітко, виразно та відповідно до вимовної норми читати вголос; на основі знання особливостей різних стилів мовлення коректно розуміти та передавати за допомогою фонетичних засобів оформлення мовлення задум автора; розпізнавати у тексті графічні особливості передачі стилістичних та соціолінгвістичних маркерів мовлення та коректно їх відтворювати, враховуючи вікові особливості

мовлення героїв твору, їх настроїв; розпізнавати та інтонаційно передавати іронію та інші відтінки значення.

Існують різні підходи до формування ФК студентів гуманітарного профілю вищого навчального закладу. Найбільш уживаними є традиційний та комунікативний методи, кожний з яких має певні переваги та недоліки.

Представники традиційного методу навчання іншомовної вимови вважають, що навчання має відбуватися не як проста, недиференційована імітація, а як свідоме засвоєння вимовних дій та їх акустичних ефектів. Так, на думку С.І. Берштейна, зорове та дотикове стеження за вимовними рухами (артикуляцією) веде до виховання моторного відчуття, яке разом із запам'ятовуванням набуває важливого значення для засвоєння іншомовного мовлення. При такому раціональному підході задача артикуляційного навчання полягає в навчанні студентів усвідомлювати вимовні дії, членувати цілісні артикуляції на їх складові елементи, синтезувати ці елементи у нові незвичні сполучення та у тренуванні вимовного апарату, що дозволить здійснювати засвоєння артикуляції автоматично [5].

На думку Г.В. Рогової та Ф.М. Рабінович [8], формування слухо-вимовної бази відбувається на початковому етапі, надалі вона повинна лише закріплюватися. Учені вважають, що становлення слухо-вимовних навичок включає ознайомлення зі звуками іноземної мови, тренування їх вимови та застосування набутих навичок в усному мовленні та читанні вголос.

Головною умовою ефективного навчання фонетичному матеріалу є активне залучення артикуляційно-моторної пам'яті, тобто засвоєння фонетичного матеріалу неможливе лише під час прослуховування без багаторазового повторення й імітації. Саме тому інтенсивне тренування вимови повинно включати два типи вправ: активне слухання зразка та його свідомі імітація [8, с. 68-69]. Прикладами фонетичних вправ з імітації можуть виступати наступні: вправи на імітацію звуків/інтонаційної моделі, вправи на відтворення звуків/інтонаційної моделі; вправи на самостійну вимову звуків/інтонаційної моделі тощо. Варто зазначити, що питома вага вправ у відтворенні має бути значною. Регулярне використання вправ зі свідомої імітації допомагають подолати міжмовну та внутрішньомовну інтерференцію.

Не менш важливим є запис власної мови, оскільки той, хто говорить, не завжди може почути свої помилки і виправити їх. Використання комп'ютерних програм надає можливість для ефективного оволодіння фонокомпетенцією: індивідуальне прослуховування ідеальної вимови дикторів-носіїв мови, запис і прослуховування власної вимови, імітація, порівняння власної вимови з еталонним, апроксимація тощо.

Інший підхід до навчання іншомовної вимови – комунікативний – повністю заперечує традиційний метод навчання вимови. Так, В.В. Бужинський стверджує, що одноманітність аналітико-імітативних вправ, низький рівень мотивації призвели до втрати інтересу до вивчення іноземної мови, до деградації вже сформованих іншомовних фонетичних навичок [1, с. 43]. Комунікативність, за Є.І. Пассовим, полягає у подібності процесу навчання процесу комунікації. Точніше, комунікативний метод заснований на тому, що процес навчання виступає моделлю процесу комунікації [6, с. 25].

Відповідно до цього, навчання вимови з перших занять має проходити в умовах реального спілкування або якомога точніше імітувати ці умови. Тобто студенти повинні не готуватися до мовлення, а відразу починати спілкуватися, вимова має не “додаватися” до мовлення, а бути його основою, нерозривно пов'язаною з іншими компонентами навчання іншомовного мовлення – лексичними та граматичними навичками [2, с. 43-44]. Прихильники комунікативного підходу виділяють у навчанні вимови її смислотворчий, функціональний і соціальний аспекти. С.В. Павлова [6] зазначає, що в організації навчання іншомовної вимови на комунікативній основі необхідно враховувати наступні закономірності, а саме: системний характер взаємозв'язку фонетичних одиниць у реальному спілкуванні; провідну роль функціонального аспекту вимови; вплив комунікативного завдання на оформлення мовлення; необхідність забезпечення мовної готовності як пускового сигналу до початку говоріння; фоновий вплив вимовних операцій більш вищого рівня.

Варто відзначити, що значну роль у процесі формування ФК відіграють фонетичні знання. Під фонетичними знаннями слід розуміти відображення існуючих в іноземній мові звукових явищ різних рівнів – звука/фонем, слова і речення, співвідношень між графемою та фонемою, а також транскрипційних позначень, які однозначно характеризують звукові явища. Всі ФЗ В.А.Бухбіндер [2] поділяє на практично-мовленнєві, знання, що пов'язані з теорією мови, знання про співвідношення між графемою та фонемою, та знання знаків фонетичної транскрипції. Він також класифікує фонетичні знання за рівневим принципом: знання, які стосуються окремого звуку чи правил дистрибуції, або ж комбінації звуків у певній мові; знання, які стосуються явищ у слові; та знання явищ, що можуть мати місце всередині мовленнєвого такту чи речення.

До складу ФК входять, на нашу думку, знання:

- фонетичної системи іноземної та рідної мов;
- особливостей артикуляційної бази рідної та іноземної мов, тобто домінуючого укладу органів мовлення, характерного для вимови звуків даної мови;
- вимовної норми та особливостей варіювання у її межах;
- сучасних тенденцій у вимові сегментних одиниць та особливостей просодичного оформлення різних комунікативних типів висловлювання;
- особливостей фонетичного оформлення різних стилів мовлення;
- відмінностей у рівнях формальності реєстрів (офіційний, формальний, нейтральний, неформальний, фамільярний, інтимний).

Ми, у свою чергу, до фонетичних знань відносимо також метамовні знання, які базуються на мовній рефлексії і забезпечують формування усвідомленості процесу засвоєння іноземної мови, зокрема її фонетичного аспекту. Для докладнішого висвітлення суті та ролі мовної усвідомленості в процесі навчання та вивчення іноземної мови звернемось до визначення видів знань. У педагогічній психології розрізняють декларативні знання (власне знання), знання про шляхи вирішення проблеми (вміння), процедуральні (оволодіння навичками) та мета когнітивні (знання, якими керує рефлексія за посередництвом власних знань та власних дій. Саме метакогнітивні знання вважаються синонімічною назвою мовної усвідомленості). Метамовні знання, що формуються у процесі вивчення іноземної мови, роблять можливим використання мовних засобів свідомо та довільно.

Володіння нормативною вимовою іноземної мови є необхідною умовою для здійснення іншомовної міжкультурної комунікації. Правильне фонетичне оформлення мовлення дає змогу передавати зміст, виражати власне ставлення до співрозмовника та предмета розмови, впливати на комунікантів і досягати мети висловлювання. Для викладачів іноземної мови це – використання власної вимови як зразка для наслідування у процесі навчання студентів. Існуючі методики навчання англійської вимови потребують, на нашу думку, подальшого аналізу та вдосконалення, що свідчить про можливість пошуку шляхів підвищення ФК студентів-гуманітаріїв.

Список використаних джерел

1. Бужинский В.В. Работа над английским произношением на начальной ступени коммуникативного обучения иноязычному говорению / В.В. Бужинский // ИЯШ. – 1991. – № 4. – С. 43-45.
2. Бухбиндер В.А. Основы методики преподавания иностранных языков.-М. : Просвещение,1986. – 120 с.
3. Гончарова Н.Л. Формирование иноязычной фонетико-фонологической компетенции у студентов-лингвистов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Гончарова Нина Львовна. – Ставрополь, 2006. – 212 с.
4. Долина А.В. Зміст і структура фонетичної компетенції майбутніх учителів іноземних мов / А.В. Долина // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Педагогіка та психологія. – К., 2009. – Вип. 16. – С. 10-14.
5. Леонтьев А.А. Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия / А.А. Леонтьев. – М. : Рус. яз., 1991. – 360 с.
6. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.

7. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання): проект / [С.Ю. Ніколаєва, М.І. Соловей, Ю.В. Головач та ін.; під кер. С.Ю. Ніколаєвої, М.І. Солов'я]. – Вінниця : Вид-во “Нова книга”, 2001. – 245 с.
8. Рогова Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
9. Хомицкая А.Н. Профессионально-ориентированное совершенствование фонетической стороны иноязычной речи студентов старших курсов языкового педагогического вуза (на материале английского языка): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Хомицкая Алла Николаевна. – Н. Новгород, 1999. – 278 с.
10. Хомутова А.А. Формирование фонетической компетенции на основе мультимедиа (английский язык, языковой вуз): автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)” / А.А. Хомутова. – Тамбов, 2007. – 21 с.

The article studies the analysis of current approaches to the phonetic competence formation of the universities' students and the most effective methods of phonetic skills formation in foreign language studying.

Key words: *phonetic competence, communicative method of teaching, phonetic skills, phonetic knowledge.*

УДК 372.416.2

Мартиненко В. О.

СТРУКТУРА І ЗМІСТ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті обґрунтовано сутність читацької компетентності молодших школярів. Розкрито зміст і структуру мотиваційного, когнітивного, операційно-діяльнісного, рефлексивного її компонентів.

Ключові слова: *молодші школярі, читацька компетентність, компоненти читацької компетентності, читацька діяльність.*

Глобальні процеси розвитку інформаційно-комунікаційних технологій, збільшення кількісних і якісних характеристик текстової інформації поставили перед загальноосвітньою школою завдання розроблення нових технологій щодо її усвідомленого сприймання, аналізу, добору, систематизації, застосування школярами у навчально-пізнавальній діяльності на міжпредметному рівні, а також у життєвому досвіді.

У Державних нормативних документах (Державному стандарті загальної початкової загальної освіти, навчальних програмах для загальноосвітніх навчальних закладів із навчання українською мовою – предмет «Літературне читання») формування читацької компетентності молодших школярів визначено як один з основоположних складників мети курсу [1, 2].

Аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури останніх десятиліть показує, що термін «читацька компетентність» не знаходить змістовно однозначного визначення. Існують різні підходи до розуміння цієї категорії, водночас більшість дослідників підкреслюють у її змісті особистісне і діяльнісне спрямування, а також компонентну структуру.

У зарубіжних літературних джерелах означене поняття застосовується, починаючи з кінця 70-х років минулого століття. Спочатку сутність читацької компетентності визначалась у межах психолінгвістичної концепції Н.Хомського [3]: як знання системи мови, на противагу володіння нею в реальних ситуаціях. У наступні, (80-90-і) роки, у дослідженнях вчених пріоритетним почав виступати діяльнісний підхід. Так, G. Westhoff визначає читацьку компетентність як здатність індивіда до осмислення письмових текстів різних типів, різних формальних структур, пов'язує їх з більш широким контекстом – використання для досягнення власних цілей, розвитку

знань і можливостей для активної участі в житті суспільства [15,28], J. Grzesik – як готовність використовувати читання для набуття нових знань з метою подальшого навчання. [16].

Більшість російських дослідників розглядає читацьку компетентність з позицій діяль-нісного й особистісно зорієнованого підходів.

У Російській національній програмі підтримки і розвитку читання означене поняття трактується як «сукупність знань і навичок, які дають змогу індивіду добирати, розуміти, організовувати інформацію, представлену в друкованій (письмовій) формі та успішно її використовувати в особистих і суспільних цілях» [4]. У Рекомендаціях з підвищення рівня читацької компетентності в рамках означеної програми зазначається, що поняття читацької компетентності тісно пов'язане з поняттям функціональної грамотності. При цьому йдеться не про техніку читання, а про здатність індивіда читати з метою набуття нових знань, які допомагають у практичному житті і в подальшому навчанні [5, с. 29].

Дослідники Н. Сметаннікова, Т. Разуваєва, Н. Колганова, розглядають читацьку компетентність як сукупну інтегративну особистісну якість, що містить як розвивальну, так і діяль-нісну складові. Розвивальний аспект характеризується розвитком мислительних операцій і механізмів читання, розвитком особистісних якостей школярів, їхньої емоційно-чуттєвої сфери. Діяльнісна складова формується в освітньому процесі відповідно до завдань кожного навчального ступеня, ґрунтується на міжпредметних знаннях і здійснюється з допомогою багатьох умінь і стратегій читання – цілепокладання, пошуку й аналізу інформації, розуміння й інтерпретації тексту, оцінювання й формування суджень про текст та ін.[6]. У структурі читацької компетентності дисертантка Т. Разуваєва виділяє особистісний, когнітивний, діяль-нісний компоненти [7, с. 8]. На думку Н. Колганової, читацька компетентність – особлива форма особистісного утворення, що відображає систему ключових компетентностей, здобутих дитиною у процесі вивчення курсу «літературне читання». Основу читацької компетентності складають три основні компетенції: пізнавальна, ціннісно-смілова і комунікативна [8, с. 6].

У дидактичних і психологічних дослідженнях українських вчених (О.Я. Савченко, Н.В. Чепелева) читацька компетентність розглядається як базова складова пізнавальної і комунікативної компетентностей. За визначенням О.Я. Савченко – «це інтегроване особистісно-діяльнісне утворення, що є результатом взаємодії знань, умінь, ціннісних ставлень, що набувається у процесі реалізації змісту літературного читання [9]. На думку Н.В.Чепелевої, сутнісну ознаку цієї категорії становить «комплекс особистісних та інтелектуальних якостей читача, які дозволяють йому ефективно взаємодіяти з текстом, адекватно розуміти твір, вступаючи в діалог з автором, оцінюючи прочитане, виражаючи своє ставлення до нього. Вона включає три блоки – когнітивну, операціональну та комунікативну компетентність.» [10, с. 95].

Варто зазначити, що у більшості методичних досліджень вітчизняних учених [11; 12; 13] зміст і структура читацької компетентності розглядалась на матеріалі вивчення української і зарубіжної художньої літератури у старшій школі. Аналіз проведених робіт засвідчує, що дослідники сутність читацької компетентності здебільшого розглядають у контексті «естетичної комунікації читача з високохудожніми творами вітчизняної і зарубіжної літератури», володіння ним сукупністю знань про художню літературу, її теорію та історію.

Так, О. Ісаєва характеризує структуру означеного поняття як синтез когнітивного і комуні-кативного складників [11], дослідники О.Н. Шкловська, Т.О. Яценко формування означеного поняття визначають з позицій комунікативного підходу до рецептивно-естетичної діяльності і розглядають його «як різновид загальної компетенції особистості, що відображає її властивості і структуру. Згідно з моделлю загальної компетенції особистості у змісті читацької компетент-ності виділяються такі компоненти: особистісний, когнітивний і діяльнісний [12, с. 8].

На основі аналізу різних трактувань суті поняття «читацька компетентність», її компо-нентної структури можна зробити висновок, що попри їх розмаїтість, у них виділяються спільні чинники. Більшість вітчизняних і зарубіжних учених сутність поняття розглядають як складне багатокомпонентне утворення з позицій діяльнісного й особистісно зорієнова-ного підходів; володіння індивідом сукупністю знань, умінь, навичок, ціннісних ставлень, які дають змогу читачеві ефективно взаємодіяти з текстом, повноцінно усвідомлювати

літературні твори, їх інтерпретувати, оцінювати, здійснювати пошук у тексті потрібної інформації, проводити діалогову взаємодію з текстом, тощо. У структурі аналізованої дефініції дослідники виділяють когнітивний, комунікативний, операційний /діяльнісний компоненти.

У контексті нашої роботи важливо було проаналізувати також зміст і структуру власне **читацької діяльності**, у процесі якої здійснюється формування означеного поняття.

У психолого-педагогічних дослідженнях загальне уявлення про структуру читацької діяльності склалось на основі фундаментальних робіт А.М. Леонтьєва, у яких обґрунтовано найважливіші характеристики людської діяльності [14].

Читацька діяльність як вид мовленнєвої діяльності містить основні взаємопов'язані структурні етапи. Перший етап характеризується складною взаємодією потреб, мотивів і мети читання, які є рушієм процесу читання.

На другому (аналітико-синтетичному) – на основі сукупності знань (текстологічних, знань про жанрові особливості тексту, аналізу його структури та ін.) відбувається первинне сприймання змісту, визначаються стратегії читання, необхідні для здійснення комунікації з текстом. Третій, вищий – виконавський етап читацької діяльності – це поглиблене розуміння змісту, його інтерпретація. Четвертий – рефлексивний – оцінка, власне ставлення до прочитаного, висловлені у вербальній і невербальній формі і т. ін.).

Зазначимо, що цілеспрямоване формування рефлексивного досвіду знаходимо у новому підручнику з літературного читання для 2 класу (автор О.Я.Савченко). Після опрацювання кожного розділу учні перевіряють результати свої навчальних досягнень, які послідовно проструктуровано у такий спосіб: «знаю», «розумію, можу пояснити», «вмію», «висловлюю своє ставлення».

Отже, **читацька діяльність** – це активний, цілеспрямований, опосередкований мовною системою, літературознавчими знаннями і обумовлений поставленими навчальними завданнями процес сприймання, осмислення, інтерпретації і оцінки прочитаної текстової інформації.

На кожному періоді навчання у початковій школі читацька діяльність має свої сутнісні характеристики, зумовлені низкою чинників: індивідуально-психологічними особливостями учнів, їхнім читацьким досвідом, запасом фонових знань, розвитком мовлення, пізнавальної сфери, мислительних процесів, специфікою сприймання літературних творів у молодшому шкільному віці і т. ін.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми, результати власних досліджень дали підстави визначити сутність читацької компетентності молодших школярів, а також її структурні компоненти.

Читацька компетентність як складне багатокomпонентне особистісне утворення стосується опрацювання читачем текстів різних видів, а не лише художніх. **Вона є базовою складовою комунікативної і пізнавальної компетентностей і передбачає** оволодіння учнями сукупністю знань, умінь, навичок, ціннісних ставлень, які дають змогу дитині відповідно до її вікових можливостей самостійно орієнтуватися в колі дитячого читання, самостійно працювати з різними видами письмових текстів – їх читати, розуміти знаходити в них потрібну інформацію, аналізувати, інтерпретувати, оцінювати, застосовувати її для вирішення навчально-пізнавальних завдань, у життєвому досвіді, у стандартних і нових ситуаціях. Набутий читацький досвід забезпечує готовність і здатність молодших школярів до подальшого навчання, пізнання, саморозвитку.

Читацька компетентність у контексті діялісного, особистісно зорієнтованого підходів покликана виконувати пізнавальну, розвивальну, інформативну, комунікативну, самоосвітню функції.

У змісті читацької компетентності молодших школярів виділяються такі її основні взаємопов'язані компоненти: мотиваційний, когнітивний, операційно-діялісний, рефлексивний, які реалізуються у змістових лініях навчальної програми з літературного читання для початкових класів шкіл з українською мовою навчання.

Структура і зміст читацької компетентності

Компоненти читацької компетентності	Характеристика змісту компонентів читацької компетентності
Мотиваційний	потреби, мотиви, особистісні читацькі установки, які спонукають учня до читання, і з допомогою яких школяр усвідомлює важливі морально-етичні цінності, культуру людських взаємин; розуміє роль систематичного читання для поповнення знань, успішного навчання з усіх предметів, задоволення пізнавальних інтересів, проведення цікавого дозвілля.
Когнітивний	<p>Визначає систему літературознавчих, книгознавчих, бібліографічних знань, уявлень, які учень застосовує під час смислового і структурного аналізу текстів різних видів, вибору дитячих книжок з доступного кола читання, самостійного орієнтування у їх змісті, пошуку потрібної інформації; у міжособистісній комунікації:</p> <ul style="list-style-type: none"> - знання, уявлення, які стосуються обізнаності у колі дитячого читання: основних тем дитячих творів; назв найвідоміших творів, прізвищ, імен їх авторів, з якими учні неодноразово ознайомлювалися під час навчання; назв і сюжетів фольклорних творів; знання напам'ять програмових поетичних, уривків з прозових творів; - елементи літературознавчих знань, необхідних під час аналізу та інтерпретації текстів: сюжет, композиція, жанр(без вживання термінів); тема, основна думка твору, герой(персонаж), автор твору і т. ін; - елементи книгознавчих знань, необхідних у процесі самостійного орієнтування у змісті дитячих книжок, пошуку потрібної інформації: структурні елементи дитячої книжки (обкладинка, титульний аркуш, зміст(перелік творів), передмова, анотація) типи дитячих видань (книжка-збірка, книжка-твір, довідкові видання, періодика тощо); - елементи бібліографічних знань, які учень застосовує під час вибору книжок, користуючись засобами бібліотечно-бібліографічної допомоги(абонемент, каталог, книжкова виставка); елементи знань про якості особистості, що виявляються і забезпечують повноцінне спілкування за змістом прочитаного: знання норм культури спілкування під час діалогу, дискусії: уважне, зацікавлене слухання співрозмовника, толерантне ставлення до його оцінних суджень щодо прочитаного; врахування, співвіднесення думок однолітків під час висловлення власної думки.
Операційно-діяльнісний	<p>Компетентнісно зорієнтовані загальнопредметні, предметні уміння, навички, способи діяльності, оволодіння якими забезпечує на завершентні початкової школи досягнення учнями таких навчальних результатів:</p> <p style="text-align: center;">загальнопредметні <i>у комунікативно-мовленнєвій сфері</i> учень:</p> <ul style="list-style-type: none"> - володіє повноцінною навичкою читання вголос і мовчки як загальнонавчальним умінням; - володіє досвідом міжособистісного спілкування (виявляє готовність уважно слухати і розуміти співбесідника, аргументовано доповнює його відповіді, обстоює власну позицію; вміє вести діалог у різних комунікативних ситуаціях за змістом прочитаного, дотримуючись правил мовленнєвого етикету; бере участь у рольових іграх; виявляє здатність працювати в парі, групі, предметно ставить запитання учасникам діалогу, полілогу тощо); - володіє досвідом комунікації з джерелом інформації (текстом): знаходить у тексті прямі і приховані авторські запитання, які потребують обдумування відповідей по ходу читання; самостійно ставить запитання до змісту тексту, прогнозує його орієнтовний зміст, розуміє авторську позицію; - будує зв'язні висловлювання за змістом прочитаного (прослуханого); володіє різними видами переказу: повним, вибіркоким, стислим;

Операційно-діяльнісний	<p style="text-align: center;"><i>в інформаційній сфері</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - усвідомлює підручник, навчальні посібники, науково-пізнавальні книжки, видання довідкового характеру як важливе джерело одержання потрібної інформації; - усвідомлює призначення ілюстративного, довідково-інформаційного апарату дитячої книжки, з їх допомогою самостійно визначає орієнтовний зміст різних типів і видів дитячих книжок; - володіє прийомами самостійного пошуку потрібної інформації, користуючись: <ul style="list-style-type: none"> а) видами бібліотечно-бібліографічної допомоги (тематичний, алфавітний каталог, бібліографічно-інформаційні видання для дітей), Інтернет-ресурсами дитячої бібліотеки; б) різними джерелами друкованої продукції (науково-пізнавальні книжки з різних галузей знань, словники, довідники, енциклопедії, періодичні видання для дітей); в) використовуючи формальні елементи тексту (підзаголовки, рубрики, виноски, посилання); - розуміє інформацію, представлену в різних форматах (словесно, у вигляді схеми, таблиці, умовних позначок);
	<p style="text-align: center;"><i>у сфері застосування загальнопізнавальних читацьких умінь</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - усвідомлює зміст базових міжпредметних і предметних понять, які відображають істотні зв'язки між об'єктами і процесами читання (книжка, твір – художній, науково пізнавальний, автор, творчість, спілкування та ін.); - володіє аналітичним видом читання; ознайомлювальним і пошуковим – з допомогою вчителя, застосовує їх відповідно до мети читання; - розрізняє різні види текстів (художній, науково-пізнавальний, навчальний, довідковий), спираючись на особливості кожного виду (практично); - самостійно орієнтується у логічній структурі текстів різних видів; застосовує найпростіші прийоми їх аналізу: складає простий план, встановлює послідовність подій у творі, взаємозв'язки між подіями, вчинками героїв, явищами, фактами і т. ін.; - прогнозує орієнтовний зміст тексту з опорою на заголовок, опорні слова, ілюстрації, невербальну інформацію (таблиці, схеми, графіки і т. ін.); - визначає тему і основну думку твору (тексту); - формулює нескладні висновки, спираючись на текст; знаходить аргументи, що підтверджують висновки; <p style="text-align: center;">предметні результати:</p> <ul style="list-style-type: none"> - сприймає художню літературу як особливий вид мистецтва; - розрізняє прозові, поетичні, драматичні, авторські, фольклорні твори (практично); - правильно називає художній твір за жанровими ознаками (казка, оповідання, вірш, байка і т. ін.); - розрізняє художні твори за емоційним настроєм; - визначає героїв твору, розуміє авторське до них ставлення; - сприймає засоби художньої виразності (порівняння, епітет, метафора – без вживання термінів), розуміє їх роль у творі, використовує у мовленні під час переказу, опису, характеристик; - вміє читати літературний твір по ролях; - самостійно та з допомогою вчителя виконує творчі види завдань до прочитаного (доповнення, творчий переказ і т. ін.); - вміє користуватися прийомами складання казок, загадок, лічилок, римованих рядків; - складає коротку анотацію на прочитаний твір.

Рефлексивний	<p>Рефлексивний досвід, який формується під час взаємодії учня з текстами різних видів. Він передбачає розвиток компонентів ціннісно-сміслової, емоційно-вольової сфер особистості дитини: усвідомлення й оцінку учнем результатів своєї читацької діяльності; оцінювальні судження, ставлення до змісту прочитаного.</p> <p style="text-align: center;">учень:</p> <ul style="list-style-type: none"> - здійснює самоаналіз, самооцінку засвоєння змісту навчального матеріалу, дотримуючись такої послідовності: «знаю», «розумію, можу пояснити», «вмію», «висловлюю своє ставлення» ; - усвідомлює, яка інформація у тексті виявилася знайомою, добре відомою, яка – новою, що потребує додаткового з'ясування; - висловлює власну аргументовану думку до загального змісту прочитаного (чим твір сподобався - не сподобався); - співвідносить, оцінює власну думку з думками однолітків під час колективного обговорення змісту твору; - висловлює оцінні судження щодо вчинків персонажів, мотивів їхньої поведінки (з використанням емоційно-оцінної лексики); - виявляє емоційне ставлення до змісту прочитаного, вчинків персонажів, використовуючи мовленнєві та позамовні (жести, міміку) засоби художньої виразності; - виявляє власне ставлення до змісту прочитаного під час виконання письмових творчих робіт, ілюстрування тощо.
---------------------	---

Отже, аналіз структури і змісту читацької компетентності засвідчує, що ця категорія у контексті молодшого шкільного віку має свої особливості, зумовлені передусім віковими індивідуально-психологічними властивостями учнів. Формування читацької компетентності як складного багатокомпонентного особистісного утворення важливо здійснювати на між предметному рівні на матеріалі текстів різних видів: художніх, науково-пізнавальних, навчальних.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової загальної освіти (Проект) // Початкова школа. – 2010. – № 8.
2. Літературне читання. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 2-4 класи // Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2012. – С. 71 – 97.
3. З.Хомский Ноам. Язык и мышление. – М.: изд. МГУ, 1972. – 123 с.
4. Национальная программа поддержки и развития чтения в РФ. – М., 2007. – 47 с.
5. Орлова Э.А. Рекомендации по повышению уровня развития читательской компетентности в рамках Национальной программы поддержки и развития чтения: пособие для работников образовательных учреждений / Э.А. Орлова. – М., 2008. – 72 с.
6. Сметанникова Н.Н. Компетенции чтения и компетентный читатель //Библиотека и чтение в структуре современного образования: сб. материалов конференции. – М. : Наука, 2009. –С. 165-166.
7. Разуваева Т.А. Формирование читательской компетентности студентов факультета иностранных языков. – автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук. –Тула, 2006. – 23 с.
8. Колганова Н.Е. Сущностные характеристики формирования основ читательской компетентности младших школьников/ Н.Колганова // Теория и практика образования в современном мире: материалы международной науч.конф. – СПб : Реноме, 2012. – С. 5 – 8.

9. Савченко О.Я. Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти // Рідна школа. – 2011. – № 8-9. – С. 4-8.
10. Чепелева Н.В. Технології читання. – К.: Главник, 2004. – 95 с.
11. Ісаєва О.О. Про основні парадигми шкільної літературної освіти // Всесвітня література в середніх навч. закл. України. – 2011. - № 1 . – С. 2-4.
12. Шкловська О.Н. Формування читацької компетенції старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури. - автореф. дис. на здобуття наук. ступеня...канд.пед.наук. – К. : 2007. – 22 с.
13. Яценко Т. О. Формувати компетентнісного читача // Українська мова і літ. в школі - 2008. – № 6. – С. 25-28.
14. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М. : Политиздат, 1975. – 347 с.
15. Westhoff G. Fertigkeit Lesen [text] / Westhoff G. – Goethe-Institut Muenchen, 1997 –176 s.
16. Grzesik J. Textersterhen lerhen und lehren – Stuttgart, 1990 – 405 s.

In this paper the essence of reading competence junior pupils. The content and structure of motivational, cognitive, operational and active, reflective of its components.

Key words: *junior pupils, reading competence, the components of reading competence, reading activities.*

УДК 37.02

Потюк І. Є.

ДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА ЗАСАДАХ СТРАТЕГІЧНОГО ПІДХОДУ

У статті проаналізовано дидактичні передумови організації стратегічного навчання професійно орієнтованої лексики для формування англomовної лексичної компетенції в студентів немовних спеціальностей.

Ключові слова: *іношомовна професійно спрямована комунікативна компетенція, студенти немовних спеціальностей, дидактичні та методичні принципи навчання.*

Інтеграційні процеси та соціально-економічні зміни, розширення міжнародних стосунків і зростання ролі англійської мови як засобу професійного спілкування зумовлюють соціальне замовлення суспільства на підготовку фахівців нової генерації, для яких іношомовна комунікативна компетентність у сферах професійної діяльності в усній і письмовій формах є умовою їх конкурентноздатності на ринку праці.

Мовна підготовка фахівця за спеціальністю потребує перш за все визначення змісту навчання іношомовного професійного спілкування. Для вирішення цієї проблеми необхідно уточнити сучасні вимоги для вивчення іноземних мов (ІМ) з акцентом на засвоєння термінологічної лексики як передумови для практичного оволодіння професійно орієнтованою англійською мовою, оскільки мета навчання не лише відображає його об'єктивні потреби, але й визначає зміст і організацію навчання [11].

На думку О.М. Солововой, у порівнянні з минулим, коли характер викладання ІМ окреслювався економічними, політичними і міжнародними зв'язками, на сучасному етапі розвитку міжкультурної взаємодії встановлюються єдині підходи, стандарти та вимоги щодо володіння іноземними мовами [18, с. 4]. Такі зміни вимагають впровадження співзвучних сучасним тенденціям у вищій немовній школі інтерактивних методів, які здійснюють підготовку фахівців

з немовних спеціальностей, а також розробки відповідних навчальних матеріалів. Так, з цією метою в Україні було створено принципово нову програму з іноземних мов для ВНЗ – Програма з англійської мови для професійного спілкування (2005), яка надає студентам немовних спеціальностей (СНС) можливість розвивати мовну компетенцію і стратегії, необхідні для ефективної участі в освітньому процесі та різних ситуаціях професійного спілкування.

Тому метою нашої статті є виявити й проаналізувати дидактичні передумови формування англомовної лексичної компетенції навчання студентів спеціальної галузевої лексики на засадах стратегічного підходу.

Так, ми переконані, що проблема відбору навчальних стратегій для ефективнішого засвоєння лексичного матеріалу СНС характеризується автономністю, гнучкістю, прив'язаністю до стильових переваг у навчанні та враховує цілі й завдання курсу вивчення ІМ, відповідаючи загальнодидактичним і методичним принципам, що відображають основні закономірності освітнього процесу.

Перейдемо до розгляду й обґрунтування дидактичної основи відбору стратегій навчання для формування лексичної компетенції СНС. Такою основою, вслід за Ю.О. Семенчуком [16, с. 19], вважаємо комплекс традиційних принципів дидактики і методики вищої школи, які виступають загальним орієнтиром для визначення змісту, засобів, форм, методів організації навчання іноземної мови за фахом. Із досліджених у дидактиці загальних принципів навчання актуальними й дієвими для забезпечення стратегічного навчання термінологічної лексики англійської мови (АМ) вважаємо принципи систематичності й послідовності, свідомості, наочності, активності і міжпредметної координації.

Принцип систематичності й послідовності у навчанні ІМ трактується нами як відображення змістовно-логічних зв'язків з урахуванням пізнавальних можливостей СНС, їх попередньої підготовки, змісту інших предметів. Тобто застосування навчальних стратегій з метою оволодіння професійно-орієнтованою лексикою повинно передбачати таку якість знань, що характеризує наявність у свідомості студента структурних зв'язків, адекватних зв'язкам між загальними фоновими знаннями та знаннями спеціальної лексики для спілкування у ситуаціях майбутньої діяльності у професійній сфері.

Потреба дотримання систематичності й послідовності у формуванні лексичної англомовної компетенції СНС зумовлена сучасною орієнтацією освітнього процесу на активну самостійну роботу студентів, забезпечення умов для їхнього самовираження та саморозвитку, створення належного навчального середовища для формування їхньої особистісної комунікативної активності за допомогою застосування відібраних стратегій у тематичних полях з урахуванням професійних потреб тих, хто вивчає ІМ.

Ми переконані, що принцип систематичності й послідовності реалізується через самоуправління студента власною навчальною діяльністю у формуванні лексичної компетенції. Так, сучасна модель компетентного студента (самоуправління студента) є інтерактивною, тобто вона включає постійну взаємодію між механізмом контролю студента (метакогнітивними стратегіями, які відносяться до процесу регулювання та сприяють в плануванні, контролі та оцінюванні навчання) та його знаннями і переконаннями, щоб досягнути професійно-зумовлених навчальних цілей в динамічно змінених умовах.

Отже, ми розглянули дію принципу систематичності й послідовності, на основі якого здійснюється стратегічне опрацювання лексики, і згідно з яким стратегії навчання у вивченні іноземних мов розглядаються як саморегулятивні засоби, метою яких є формування і розвиток лексичних умінь для свідомого спілкування ІМ.

Принцип свідомості передбачає усвідомлене засвоєння теоретичних знань про мову як знакову систему, для чого слугують правила та інструкції, які розглядаються науковцями як необхідні доповнення до виучуваних мовних зразків і які дозволяють розпізнавати помилки та пояснювати причини їх виникнення [16, с. 22; 7, с. 155; 20, с. 150]. Згідно з переконаннями Б.А.Лапідуса, діалектично гнучке, підпорядковане мовленнєвим завданням поєднання правила

і зразка допомагає усвідомити мовний матеріал на всіх етапах його тренування [5, с. 57]. Крім свідомого засвоєння студентами теоретичних мовних знань, принцип свідомості скерований, як зазначає Б.В. Беляєв, на забезпечення оволодіння практичними іншомовними мовленнєвими вміннями [1, с. 8], аби студенти розуміли виучуваний лексичний матеріал і вміло реалізовували його на практиці.

Свідоме учіння лексики за фахом зумовлюється насамперед рівнем сформованості мотивів навчання, розумінням практичної цінності й потреби в знаннях для обраної професійної діяльності. Свідомість учіння підсилюється ще й тим, наскільки створено умови для самостійної пізнавальної діяльності (С.Г. Заскалета, А.В. Конишева, Л.А. Онуфрієва, І.В. Хом'юк та ін.), зокрема процесу індивідуального оволодіння знаннями лексики і набуттям вмінь її використовувати. Тому, реалізуючи вимоги цього принципу, особливо важливо в процесі опрацювання кожної теми застосовувати проекцію виучуваного лексичного матеріалу на конкретну професійну діяльність студентів.

Таким чином, принцип свідомості передбачає ознайомлення студентів із прийомами і засобами самостійної роботи, що, в свою чергу, зумовлює необхідність стратегічної сформованості лексичних навичок як невід'ємного компоненту змісту навчання іноземних мов для здійснення як продуктивної (говоріння, писемного мовлення), так і рецептивної (аудіювання, читання) мовленнєвої діяльності.

Принцип наочності у навчанні іноземної мови, згідно з В.Л. Прокоф'євою, служить засобом створення комунікативної мотивації при організації іншомовного професійно орієнтованого спілкування, забезпечує змістовність і логічну послідовність висловлювань [13, с. 42].

Закономірно, що початковим компонентом процесу пізнання є споглядання явищ, процесів, дій, предметів, тому з метою кращого розуміння, засвоєння і використання в мовленнєвій діяльності лексичного матеріалу людина застосує першу сигнальну систему, зокрема, зорову чи слухову пам'ять. Для студента, із розвиненим логічним мисленням, значення наочності є важливим, адже стратегічне використання предметно-зображальних засобів у навчанні (таких як ключові слова, логічні схеми, діаграми, карти, графіки, орієнтовні питання, аксесуари чи предмети професійного реквізиту, різноманітні автентичні матеріали – проспекти компаній, рекламна продукція тощо) сприяє поєднанню конкретного з абстрактним, раціонального з ірраціональним, теоретичних знань з практичною діяльністю, що, в свою чергу, підвищує ефективність пояснення значень іншомовних лексичних одиниць та утворення мовленнєвих автоматизмів [16, с. 20] для реалізації комунікативних намірів співбесідників. В іншомовній підготовці фахівців реалізація цього принципу компенсує відсутність мовного середовища [3], тобто наочність можна вважати процесом у результаті якого в свідомості студентів утворюються певні образи виучуваної одиниці. Іншими словами необов'язково пов'язувати наочність із візуальним сприйняттям об'єкта. В процесі утворення психічного образу можуть брати участь усі органи чуття людини. У зв'язку з цим розрізняють такі види наочності як візуальну, аудіальну, кінеститичну та мовну [9, с. 22]. До візуальної наочності відносяться об'ємні моделі, картини, малюнки, фото, екранні засоби, ілюстрації, схематичні зображення, тощо. До аудіальної – різноманітні аудіозаписи. Лексеми, які можна дослідити за допомогою тактильних відчуттів відносяться до кінеститичного виду наочності. До мовної відноситься словесний опис, який здатний сформувати у студентів психічний образ певного явища чи об'єкта.

Таким чином, цілеспрямоване використання наочних засобів/моделей стимулює процес засвоєння лексичного матеріалу як додатковий спосіб запам'ятовування і збереження інформації, розвиваючи уяву, зорову та слухову пам'ять студентів та стимулюючи активізацію їхнього пізнавального процесу, корекцію знань про явища і процеси, формування аналітичного мислення тощо.

Оскільки, процес оволодіння знаннями – це результат активної самостійної пізнавальної діяльності студента, то принципу активності відводиться важлива роль при формуванні й формулюванні думок лексичними засобами іноземної мови, оскільки він вимагає створення

умов для прояву студентами своєї творчої активності та самостійності у процесі засвоєння знань, бо основними джерелами активності в пізнавальній діяльності студентів є цілі, мотиви, бажання та інтереси, для підтримання яких викладач використовує різноманітні прийоми навчання, в тому числі рольові ігри, завдання проблемного характеру, засоби наочності тощо [20, с. 151; 16, с. 24].

Так як, пізнавальна активність розглядається як специфічна властивість особистості студента, спрямована на активне набуття знань в інтересах суспільства [15, с. 4], на підставі аналізу теоретичної літератури, ми погоджуємося, що пізнавальна активність є складною системною властивістю суб'єкта, яка інтегрує важливі якісні характеристики його пізнавальної діяльності [4, с. 74]: пізнавальну самостійність, ініціативність, а також повноту і мобільність його знань, умінь і навичок, що формуються у цьому процесі [10, с. 5].

Науковці виділяють три рівні пізнавальної активності: відтворююча активність (рецепція і репродукція), інтерпретуюча активність (репродукція з елементами продукції) і творча активність (продукція) [17, с. 55]. Перший рівень характеризується прагненням студентів зрозуміти нове явище, поповнити і відтворити знання, оволодіти способами їх застосування за зразком, сформованістю умінь переносити відомий алгоритм розв'язування задачі на аналогічну задачу. На другому рівні активності студенти докладають вольові зусилля, щоб зрозуміти суть явища, знайти шляхи вирішення суперечностей; їхня освітня діяльність характеризується знанням програмного матеріалу в межах підручника. На третьому рівні студенти намагаються застосувати отримані знання у нетипових ситуаціях, тобто проявити креативний рівень сформованості пізнавального інтересу, творчу самостійність і продемонструвати ґрунтовне знання програмного матеріалу чи володіння елементами знань і навичок понад програму, збагачуючи власні знання об'єктивно новою інформацією.

Отже, загальнодидактичний принцип активності в межах нашого дослідження визначає характер навчальної діяльності з тренування лексичного матеріалу як такий, що здійснюється за умов спеціальної організації пізнавальної діяльності студентів. Цей принцип передбачає усвідомлення мети навчання, а також необхідності планувати й організувати власну діяльність для вирішення поставлених завдань, уміння її контролювати, іншими словами однією із умов досягнення успіху є свідома активність суб'єктів навчання, в основі якої лежить вагома мотивація, спрямована на участь у навчально-пізнавальній діяльності.

Принцип міжпредметної координації передбачає взаємодію викладання різних дисциплін як на мовному, так і на предметному рівнях, з метою створення, на думку А.М.Шукіна, сприятливих умов для формування комунікативної і професійної компетенцій в рамках обраної студентами спеціальності [20, с. 157], адже, в умовах міждисциплінарного характеру вирішення більшості суспільних проблем, у процесі професійної підготовки фахівців ВНЗ реалізує інтегральну функцію. Ми переконані, що згідно з цим принципом навчання варто здійснювати з урахуванням рівня володіння профільними дисциплінами і професійних інтересів студентів, а обсяг знань та умінь, сформованих на заняттях з фахових дисциплін, доцільно поглиблювати та систематизувати на заняттях з іноземної мови, що уможливить «розв'язати суперечність міжпредметним навчанням іноземної мови і формуванням навчально-дослідницьких умінь без втрати якісних особливостей предмету, який вивчається» [2, с. 107]. Інтерпретуючи ці положення відносно цілей формування лексичної компетенції, принцип міжпредметної координації реалізується: в науково обґрунтованому відборі лексичного матеріалу; в дотриманні нормативності вживання лексичних засобів мови; в забезпеченні відповідності виучуваних студентами лексичних одиниць потребам студентів [16, с. 27].

Для ефективної реалізації принципу міжпредметної координації у контексті комплексного підходу до навчання та розвитку особистості слід сприяти поглибленню міждисциплінарних зв'язків і використанню у вивченні іноземної мови методів, якими послуговується сучасна наука. Отже, через вивчення лексичного матеріалу з дотриманням принципу міжпредметної координації студенти вдосконалюють свої знання з базових дисциплін, опановують загальнонаукову

лексику, а також оволодівають термінами і термінологічною лексикою відповідного профілю навчання, що досить важливо для їхньої самореалізації на ринку праці в сучасних умовах.

Крім розглянутих вище загальнодидактичних принципів, у стратегічному формуванні лексичної компетенції СНС на засадах стратегічного підходу важливе місце займають методичні принципи комунікативності, інтегрованого і диференційованого навчання ІМ та професійної спрямованості навчання, які являються беззаперечною складовою дидактичної основи для здійснення ефективного навчання лексики із використанням навчальних стратегій. Розглянемо ці принципи детальніше.

Принцип комунікативності є провідним у контексті нашого дослідження та передбачає спрямованість процесу навчання ІМ на формування комунікативної компетенції, організацію навчання як моделі реального процесу спілкування [12, с. 5].

Для функціонування принципу комунікативності в стратегічному навчанні фахової лексики необхідно, зокрема, розширити спектр методичних прийомів, які дозволяють активніше й ефективніше практикувати колективні форми роботи та „високомотивуаційні види діяльності” [14, с. 5], такі як, наприклад, дискусії та обговорення, діалоги та рольові ігри, імітації, імпровізації і дебати [23; 22; 24, с. 76; 16, с. 28], що сприяють залученню до мовленнєвої взаємодії всіх суб’єктів навчального процесу. Така організація навчання, на думку дослідників, відповідає особистісно-зорієнтованому підходу до навчання, а також є засобом підвищення його ефективності його реалізації [8, с. 103], розширюючи знання лексичного матеріалу і вдосконалюючи вміння його застосування. Отже, значимість принципу комунікативності при стратегічному навчанні полягає у тому, що він дозволяє розвинути здатність студентів спілкуватися в межах сфер, тем і ситуацій, визначених програмою і зумовлених реальними потребами й інтересами студентів, забезпечуючи активну мовленнєву взаємодію всіх суб’єктів навчального процесу.

Принцип інтегрованого і диференційованого навчання ІМ є актуальним у світлі нашого дослідження оскільки у діловому спілкуванні, на думку О.Б.Тарнопольського та С.П.Кожушко, „різні види мовленнєвої діяльності не просто пов’язані один з одним, а інтегровані” [19, с. 90]. Інтегрованість передбачає комплексне навчання усіх видів мовленнєвої діяльності в навчальному процесі і важливість їх розуміння як взаємопов’язаних і взаємодоповнюючих елементів мовленнєвої практики. Диференційованість зумовлює необхідність розмежовувати навчання усного і писемного мовлення, підготовленого і непередготовленого, оскільки в навчанні кожного виду мовленнєвої діяльності вирішуються свої методичні завдання [21]. З цього випливає, що навчання лексики з використанням стратегій у різних видах мовленнєвої діяльності робить можливим повноцінне розуміння лексичних одиниць студентами в читанні, їх сприйняття в аудіюванні, формує здатність до реагування на отриману лексичну інформацію та продукування зв’язних відрізків мовлення з новою лексикою [16, с. 29]. Отже, суть цього методичного принципу полягає у необхідності активізації лексичного матеріалу в різних видах мовленнєвої діяльності, щоб швидше акумулювати необхідний запас лексики й оволодіти ним, підвищивши таким чином комунікативну спрямованість та результативність освітнього процесу.

Принцип професійної спрямованості навчання частково перегукується із дидактичним принципом міжпредметної координації і передбачає навчання фахової лексики з урахуванням особливостей майбутньої спеціальності та професійних інтересів студентів, знаходить свою реалізацію у відборі лексичного матеріалу та визначенні, за Л.Ф.Манякіною, „перспектив його переносу в реальне іншомовне спілкування майбутніх спеціалістів” [6, с. 59] для успішного загального розвитку й формування спеціальних професійних здібностей особистості. З метою належної професійної підготовки фахівця у ВНЗ цей принцип передбачає організацію навчального процесу таким чином, аби забезпечити трансформацію пізнавальної діяльності у професійну, що, в свою чергу, вимагає координацію змісту навчання іншомовного лексичного матеріалу зі змістом навчання фахових дисциплін. Якщо розуміння термінології рідною мовою випереджатиме її вивчення іноземною, то процес оволодіння фаховою лексикою буде

більш ефективним, підвищуючи професійну спрямованість курсу іноземної мови, а також стимулюючи інтерес до її вивчення через оволодіння лексичним складом мови.

Проаналізувавши у руслі нашого дослідження зазначені вище загально дидактичні та методичні принципи, ми переконані, що вони створюватимуть дидактичну основу для вивчення студентами немовних вищих навчальних закладів лексичного матеріалу англійської мови із застосуванням стратегій навчання.

Таким чином, нами обґрунтовано дидактичні аспекти розробки методики формування лексичної компетенції у контексті її стратегічного навчання і виявлено, що останнє створює сприятливу атмосферу академічної співпраці та розвиває потенціал кожної особистості в площині суб'єкт-суб'єктних відносин, що в цілому позитивно впливає на якість іншомовної підготовки майбутніх фахівців і сприяє подальшій реалізації особистих та професійних цілей. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у висвітленні особливостей процесу формування іншомовного лексичного матеріалу для стратегічного вивчення ІМ.

Список використаних джерел

1. Беляев Б.В. О применении принципа сознательности в обучении иностранному языку / Б.В. Беляев // Психология в обучении иностранному языку: Сборник статей. – М.: Просвещение, 1967. – С. 5-17.
2. Бессмельцева Е.С. Межпредметная интеграция в обучении студентов неязыковых факультетов иностранному языку / Е.С. Бессмельцева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – № 8. – 2007. – С. 106-109.
3. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе : проблемы и перспективы : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностр. яз.» / И. Л. Бим. – М.: Просвещение, 1988. – 256 с.
4. Ігнатова Р. Розвиток пізнавальної активності учнів як педагогічна проблема / Р. Ігнатова // Вісник Львів. УН-ТУ. Серія педагогічна. – 2004. – Вип.18. – С. 73-80.
5. Лapidус Б.А. Полемические заметки о т.н. синтаксических моделях и грамматических правилах / Б.А. Лapidус // Иностранные языки в высшей школе. – 1972. – Выпуск 7. – С. 55-60.
6. Манякина Л.Ф. Обучение студентов техникумов торгово-экономического профиля ведению профессионально направленной беседы на английском языке: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / КГЛУ. – К., 1998. – 305 с.
7. Методика викладання іноземних мов у вищій школі / За ред. проф. Ю.О. Жлуктенка. – К.: Вища школа, 1971. – 224 с.
8. Методика интенсивного обучения иностраннм языкам / Под ред. В.А.Бухбиндера и Г.А.Китайгородской. – К.: Выща школа, 1988. – 344 с.
9. Осмоловская И.М. Наглядные методы обучения: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. / И.М. Осмоловская — М.: Изд. центр «Академия», 2009. – 192 с.
10. Остапенко А. И. Формирование познавательной активности студентов в процессе их совместной учебной деятельность. Дис. ... канд. пед. наук. К., 1989. – 233с.
11. Пассов Е.И. Мастерство и личность учителя: на примере преподавания иностранного языка / Пассов Е.И., Кузовлев В.П., Царькова В.Б. – [2-е изд., испр. и доп]. – М.: Флинта : Наука, 2001. – 240 с.
12. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
13. Прокофьева В.Л. Наглядность как средство создания коммуникативной мотивации при обучении устному иноязычному общению / В.Л. Прокофьева // Иностранные языки в школе. – 1990. – № 5. – С. 41-45.
14. Програма з англійської мови для професійного спілкування. Колектив авторів: Г.Є. Бакаєва, О.А. Борисенко, І.І. Зуєнок та ін. – К.: Ленвіт, 2005. – 119 с.
15. Пути, средства повышения познавательной активности учащихся: Сб. науч. трудов. Рязань, 1986. – 168 с.

16. Семенчук Ю.О. Формування англомовної лексичної компетенції у студентів економічних спеціальностей засобами інтерактивного навчання): дис. канд. пед. наук: спец.: 13.00.02 / Семенчук Юліан Олексійович; Київський держ. лінгв. ун-т. – захист 16.10.07. – К., 2007. – 184 с.
17. Сиддикова И.А. Творческая активность студентов в изучении иностранного языка / И.А. Сиддикова // Теория и практика подготовки к межкультурной коммуникации в системе непрерывного обучения иностранным языкам: Материалы конференции. – Минск : МГЛУ, 2006. – С. 54-58.
18. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – [4-е изд.]. – М.: Просвещение, 2006. – 239 с.
19. Тарнопольский О.Б., Кожушко С.П. Методика обучения английскому языку для делового общения: Уч. пособие. – К. : Ленвигт, 2004. – 192 с.
20. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам. – М. : Филоматис, 2004. – 416 с.
21. Щур С.М. Методичні принципи формування компетенції в медіації у майбутніх викладачів іноземних мов / С.М. Щур: [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vchdpu/ped/2011_92/Shchur.pdf
22. Apel Hans Jürgen. Präsentieren – die gute Darstellung. – Hohengehren: Schneider Verlag, 2002. – 125 S.
23. Mehlhorn Grit. Studienbegleitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen. – München: IUDICIUM Verlag GmbH, 2005. – 220 S.
24. Richards C.J., Rodgers T. S. Approaches and Methods in Language Teaching. – Cambridge: CUP. – 1994. – 171 p.

Didactics pre-conditions of organization of strategic studies of the professionally directed vocabularies used for the forming of English-language lexical competence of the students of unlinguistic specialities have been analysed in the article .

Key words: *the foreign professionally directed communicative competence, students of unlinguistic specialities, didactics and methodical principles of studies.*

УДК 37.02:81'243(075.3)

Редько В. Г.

ЗАСОБИ ДІАГНОСТИКИ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА

У статті автор розглядає проблему діагностики динаміки зростання інтелектуального розвитку іношомовної особистості школяра під кутом зору компетентнісного підходу до навчання. Свої думки він ілюструє прикладами із підготовлених ним підручників з іспанської мови.

Ключові слова: *діагностика, навчальні досягнення, іношомовне спілкування, шкільний підручник.*

Варіативність сучасної системи шкільної освіти, її тенденції на компетентнісні, розвивальні, особистісно-орієнтовані, інноваційні та експериментальні технології навчання все частіше активізують необхідність створення індивідуальних умов для розкриття можливостей і творчого потенціалу школярів, проявлення в них, як зазначає В.І.Панов, потреби сформувати в собі здатність бути суб'єктом розвитку своїх здібностей і в кінцевому результаті стати суб'єктом процесу своєї соціалізації [9]. Важлива роль у цьому процесі належить іноземній мові як механізму впливу на комунікативну і соціальну активність кожного учня. Втім якість такої дії різнобічно залежить від індивідуальних можливостей школярів, зокрема від їхньої

готовності до саморегуляції своєї пізнавальної активності та самовдосконалення. Саме ці чинники мають стати об'єктом, на який повинна бути спрямована навчальна діяльність. Вибір її видів і форм зумовлений цілями навчання та особливостями розвитку школярів, а також засобами впливу на цей процес, зокрема змістом підручників.

Особливим механізмом, за допомогою якого коригується навчальна діяльність і окреслюються шляхи досягнення визначених цілей, є *діагностика*. Багатьма педагогами, психологами і методистами вона розглядається обов'язковим і важливим компонентом освітнього процесу. Як зазначають В.В.Краєвський і А.В.Хуторської, освітня діагностика – це процес визначення результатів освітньої діяльності учнів і педагога з метою виявлення, аналізу, оцінювання і корекції навчання [5]. Відповідно, вона включає контроль, перевірку, облік, оцінювання, збір статистичних даних, їх аналіз, рефлексію; визначення динаміки освітніх змін і особистісних якісних перетворень у змісті освіти кожного школяра; перегляд цілей, уточнення освітніх програм і коригування процесу навчання; прогнозування подальшого розвитку проблем освіти [5]. До складу діагностики можуть входити різноманітні форми контролю, який передбачає визначення, вимір і оцінювання рівня освітнього досвіду школярів, набутого ними у процесі засвоєння певного змісту навчання. Проблемі контролю навчальних досягнень учнів у системі загальної освіти, у тому числі з іноземної мови, надається значна увага [2; 4; 6].

Відповідно до шкільного предмету «іноземна мова» освітній досвід учнів визначається у процесі перевірок і оцінювання рівня сформованості в них іншомовної комунікативної компетентності. Об'єктами контролю, як правило, є лінгвістична, мовленнєва, соціокультурна, загальнонавчальна компетентності. Критеріями оцінювання, при цьому, слугують рівні навченості школярів, окреслені чинними навчальними програмами конкретно для кожного класу. Варто зазначити, що ці рівні різнобічно узгоджуються з Європейськими стандартами і, окрім цього, враховують вітчизняний навчальний досвід.

Мета статті – визначити види і функції діагностики навчальних досягнень з іноземної мови учнів середніх шкіл відповідно до нової парадигми шкільної іншомовної освіти: компетентнісного, комунікативного, особистісно орієнтованого, культурологічного підходів до навчання та діяльнісної технології навчальної діяльності школярів.

Діагностика навчальних досягнень лише тоді зможе слугувати дієвим засобом, якщо вона виконує такі функції: *діагностичну* (свідчить про набутий досвід у певній сфері навчальної діяльності, вказує на причини здобутих як позитивних, так і негативних результатів, прогнозує шляхи удосконалення змісту і процесу навчання), *мотиваційну* (заохочує і стимулює навчальну діяльність учня), *виховну* (формує самосвідомість і адекватну самооцінку власної навчальної діяльності школяра), *інформаційну* (дає відомості про результати успішності школяра, траєкторію розвитку його здібностей, намірів та інших особистісних якостей).

Отже, одним із важливих аспектів індивідуалізації навчання іноземної мови відповідно до особистісно орієнтованої парадигми загальної шкільної освіти є дидактично доцільна і психологічно відповідна віковим можливостям діагностика навчальних досягнень учнів. Від раціонального визначення об'єктів контролю і форм його здійснення значною мірою залежить зміст і структура підручників.

На сьогоднішнє питання навчальної діагностики присвячена значна кількість наукових досліджень [5; 7; 8; 10; 12], хоча не сформовано єдиної думки щодо її функцій та процедури. Втім необхідно наголосити на двох позиціях, які певною мірою є спільними для всіх дослідників проблеми. Адаптуємо їх до особливостей змісту навчання іноземних мов.

По-перше, діагностику в системі шкільної іншомовної освіти доцільно здійснювати у формі психолого-педагогічного моніторингу, оскільки йому характерна здатність надавати оперативну зворотну інформацію про рівень засвоєння навчального матеріалу. Моніторинг має бути дидактично доцільно визначеним у часі: види і форми контролю повинні забезпечувати його швидко і необтяжливу процедуру проведення. В останні десятиліття помітно активізувалася тенденція на використання тестових форм контролю навчальних досягнень

учнів. Не стала винятком іншомовна освіта. Варто, насамперед, згадати наукові дослідження, здійснені О.П.Петрашук, які стали активним стимулом до застосування тестового контролю у вітчизняній іншомовній сфері [11]. У вітчизняній та зарубіжній теорії навчання іноземних мов розроблені комплекси тестових завдань з мови (лексики, граматики) і мовлення (аудіювання, говоріння, читання, письма), що широко використовуються під час проведення учнівських олімпіад, зовнішнього незалежного оцінювання, державної підсумкової атестації, різних іспитів у середніх і вищих навчальних закладах тощо. Такі засоби діагностики навчальних досягнень учнів мають свої особливості:

- а) вони повинні бути комплексними і передбачати визначення рівня навченості школярів як з мови, так і з мовлення у різних видах мовленнєвої діяльності, а також рівня сформованості соціокультурної компетентності, з огляду на те, що сучасна парадигма шкільної іншомовної освіти передбачає взаємопов'язане навчання мови і культури народу її носіїв;
- б) давати інформацію про психологічний стан (розумове напруження, нервово збудження, стресовий стан) учнів упродовж усього процесу виконання завдань;
- в) види і форми контролю мають бути знайомі школярам і не викликати труднощів у їх виконанні;
- г) види тестових завдань повинні забезпечувати можливість прогнозувати шляхи усунення недоліків.

По-друге, як зазначає В.І. Панов, в умовах сучасної школи мета перевірки і коригування процесу навчання повинні бути сфокусовані на досвід учнів, а відтак цільова парадигма має змінюватись «від діагностики добору до діагностики розвитку» [9], що зумовлює пріоритетне орієнтування усіх елементів діагностичної системи на створення умов для набуття досвіду продуктивної діяльності школярів у процесі навчання. Як підкреслює Ш.О. Амонашвілі, головне призначення шкільної діагностики – це визначення «індивідуально-позитивних передумов» формування якісних характеристик кожного школяра, спираючись на які можна визначати найближчі перспективи його розвитку [1]. Це означає, що діагностика насамперед повинна більше виконувати навчально-коригувальну, ніж контролювальну функцію.

У педагогічній літературі розрізняють три види діагностики: 1) *поточна навчальна діагностика*, 2) *рубіжна та підсумкова діагностика*, 3) *психологічна діагностика інтелектуального розвитку* [10]. Розглянемо їх під кутом зору змісту навчання іноземних мов відповідно до компетентнісної парадигми.

Поточна навчальна діагностика здійснюється за навчально-діагностичними матеріалами, представленими безпосередньо у змісті підручників. До них можна віднести вправи і завдання різного рівня складності, що дають можливість як вчителю, так і учням визначати рівень сформованості мовних навичок і мовленнєвих умінь. Це найбільш типові види діагностичної діяльності, що використовуються у підручниках з іноземних мов. У таких випадках пріоритет бажано надавати засобам, які вимагають від учнів творчого мислення, доцільного залучення раніше набутого досвіду: *Порівняйте...*, *Висловіть своє ставлення до ...*, *Доведіть, що ...*, *Сформулюйте свою думку щодо...*, *Доповніть висловлення...*, *Наведіть аргументи щодо...*, *Підтвердіть/Заперечте твердження*, *Уявіть, що...*, *і розкажіть/ напишіть...* тощо. Такі завдання передбачають отримання вчителем комплексного уявлення про рівень навчальних досягнень учнів як у межах вивчення певного матеріалу, так і про загальний рівень сформованості іншомовної комунікативної компетентності щодо якості володіння мовним, мовленнєвим, соціокультурним матеріалом і загальнонавчальними стратегіями його використання в усному і писемному спілкуванні.

Hay algunas diferencias de vocabulario entre el español de España y el que se habla en América Latina. A ver si sabes relacionar las palabras correspondientes.

(Існують деякі різнобічності між іспанською мовою Іспанії та Латинської Америки. Поєднай відповідні слова і вирази).

En España se dice:

guapo
billete
aparcar el coche
charlar
aquí
tirar
patatas
darse prisa
el Día de los Enamorados

En América Latina se dice:

papas
el día de San Valentín
conversar, platicar
apurarse
lindo
boleto
botar
parquear el carro
acá

(HOLA – 9)*

Observa las fotos del mercado en uno de los pueblos de Perú. (Розглянь фотографії ринку в одному з населених пунктів Перу).

Describe (Опиши):

qué país (lugar) es
qué se ve en las fotos
quién es la gente en las fotos
cómo se visten las mujeres

Habla (Поспілкуйся):

de los personajes
de su aspecto físico
de lo que están haciendo

Narra (Розкажи):

qué están vendiendo las peruanas
de qué podrían estar hechas las mantas y los ponchos
qué otros recuados de artesanía se hacen para los turistas que visitan Perú

(HOLA – 8)

Cambia las expresiones en negrilla por los pronombres personales. (Заміни вирази, виділені жирним шрифтом, особовими займенниками).

Modelo: Ella regala a su hermano el disco. - Ella se lo regala.

1. Ella regala a su hermano el disco. 2. El profesor explica a los alumnos la lección. 3. La abuela leía a sus nietas la historieta. 4. La vendedora nos envuelve las naranjas. 5. El primero de septiembre los alumnos siempre traen a sus profesores las flores. 6. El cartero entrega a la abuela la carta. 7. Yo hago a la profesora una pregunta. 8. La peluquera corta a la cliente el pelo. 9. El cocinero nos cocina la comida sabrosa. 10. El limpiabotas les limpia las botas. 11. El carpintero nos reparó las puertas y ventanas. 12. El pastelero dio a los niños los caramelos. 13. Ella pregunta al policía la dirección.

(HOLA – 10)

Pon los verbos entre paréntesis en la forma correspondiente del Pretérito imperfecto de subjuntivo. (Постав дієслова, що в дужках, у відповідну форму Pretérito imperfecto de subjuntivo).

1. Nos permitieron que (pagar) en cheque. 2. Yo estaba contento de que ellos (degustar) unos vinos tintos. 3. Les propusieron que (pedir) el solomillo Botín. 4. Nunca aseguró que tú (comer) saludable en los sitios de la comida rápida. 5. No era cierto que los indígenas (alimentarse) sólo con el maíz. 6. Los indígenas decían que era necesario que todos (respetar) la tierra por dar de comer al hombre. 7. También tuvieron que pedir el permiso al campo para que lo (sembrar). 8. Era preciso que vosotros (leer) la novela de Miguel Ángel Asturias "Hombres de maíz". 10. Nosotros preferiríamos que vosotros (alimentarse) con verduras y legumbres.

11. Quisiera que vosotros (evitar) los atracones y los ayunos. 12. Era sorprendente que el jamón ibérico se (guardar) hasta dos años fuera de la nevera.

(HOLA – 11)

Рубіжна та підсумкова діагностика представлена у змісті підручників з іноземних мов у формі тестового контролю рівня сформованості мовної, мовленнєвої, соціокультурної та загальнонавчальної компетенцій. Як правило, такі тестові завдання вміщуються в кінці кожного тематичного модуля і в кінці підручника. Останні передбачають комплексний контроль рівня сформованості комунікативної компетентності, здатності учнів інтегрувати досвід, набутий у вивченні кількох тем. На наш погляд, найбільш ефективними тут можуть бути творчі комунікативні завдання: навчально-мовленнєві ситуації, проектна робота, рольові ситуативні ігри та ін. У змісті підручників серії «HOLA» в кінці тематичних модулів ми вміщуємо рубрику «*Testos de evaluación*», де пропонуються тестові завдання для виконання в усній і письмовій формах, які передбачають моніторинг рівня навчальних досягнень учнів з теми, що вивчалась. Наведемо приклади.

TEST DE EVALUACIÓN

Completa los huecos del texto con una de las tres opciones que se proponen al final del ejercicio. (Заповни пропуски у тексті одним із трьох варіантів: a, b, c).

El mercado azteca

El mercado azteca empezaba a funcionar al amanecer. La gente llenaba sus canoes de productos y **1** objetos hechos para el mercado. **2** se dirigían al mercado de Tenochtitlán. **3** hombres y mujeres iban cargados con los productos, **4** llevaba espejos de vidrio volcánico y otros llevaban **5** que querían cambiar. **6** hombres iban con sus esclavos. No **7** tenían esclavos porque eran muy caros. **8** esclavo tenía derecho a tierras. Trabajaban en los campos, dormían en la casa del amo. El mercado estaba en la plaza, frente al palacio de Moctezuma. La plaza estaba adornada con un calendario de piedra que pesaba más de 25 toneladas. **9** puede imaginar cómo fue transportado allí. El mercado azteca se celebraba **10** semanas. **11** indios viajaban desde sus pueblos situados a más de 5 días de distancia. **12** mejor podía distinguir a los indios entre sí que su vestido. **13** pintaban las caras con líneas y adornaban su pelo con plumas de pájaros. Si **14** llegaba de las tierras frías, estaba cubierto de ropa que no se veía su cara. **15** tenía dinero pero **16** conocían el valor de las cosas.

Opciones

- | | | | |
|-----|------------|--------------|--------------|
| 1. | a) algunas | b) algunos | c) ningunos |
| 2. | a) Todo | b) Todos los | c) Todos |
| 3. | a) Algunos | b) Nada | c) Ningún |
| 4. | a) algo | b) alguien | c) nada |
| 5. | a) algo | b) alguien | c) nada |
| 6. | a) Alguien | b) Ningunas | c) Algunos |
| 7. | a) todo | b) todos | c) ningunos |
| 8. | a) Ningún | b) Ninguno | c) Nadie |
| 9. | a) Nada | b) Todos | c) Nadie |
| 10. | a) todas | b) algunas | c) todas las |
| 11. | a) Nadie | b) Nada | c) Algunos |
| 12. | a) Nada | b) Nadie | c) Ninguna |
| 13. | a) Alguien | b) Algo | c) Algunos |
| 14. | a) alguien | b) ningún | c) algunos |
| 15. | a) Nada | b) Nadie | c) Todos |
| 16. | a) todos | b) todos los | c) ninguno |

(HOLA – 8)

Completa los huecos del texto con una de las tres opciones que se proponen al final del ejercicio. (Заповни пропуски у текстах одним із трьох варіантів).

El turrón y el mazapán

El turrón **1** a casa por Navidad. A muchos nos **2** relacionar celebraciones gastronómicas a un tiempo o lugar. El mejor ejemplo es el turrón. Tradicionalmente, en casa de mis padres **3** el turrón por primera vez tras la cena de Nochebuena. **4** presente en los postres navideños hasta el día de los Reyes Magos, y entonces **5** para el resto del año. El turrón es blando o duro. Los ingredientes fundamentales **6** almendra y azúcar o miel y clara de huevo. El turrón más famoso **7** en Jijona. Ya en 1585, el cocinero mayor del rey Felipe II afirmaba que “en todas casas de Jijona huele a miel”, lo que quería decir que en todas casas **8** turrón. En el siglo VIII, los árabes **9** el mazapán. Los árabes **10** por costumbre tomar una mezcla de almendra con azúcar en sus reuniones de Navidad. El mazapán **11** compuesto por almendra, azúcar y clara de huevo. En Toledo **12** los mazapanes más famosos.

Opciones

- | | | |
|--------------------|-----------------------|--------------------|
| 1. a) volvieron | b) vuelve | c) volviera |
| 2. a) gusta | b) gustan | c) gustó |
| 3. a) tomo | b) tomaba | c) se tomaba |
| 4. a) Siguiera | b) Sigue | c) Seguía |
| 5. a) desaparecía | b) había desaparecido | c) ha desaparecido |
| 6. a) siga | b) siendo | c) siguen siendo |
| 7. a) se fabrica | b) fabrica | c) fabricando |
| 8. a) se fabricaba | b) se fabricó | c) fabrican |
| 9. a) introdujeron | b) introducían | c) introducen |
| 10. a) teniendo | b) tuvo | c) tenían |
| 11. a) estaban | b) haya | c) está |
| 12. a) se elaboran | b) elaboran | c) elaborando |

(HOLA – 11)

Imagínate que estás discutiendo según el tema «Comer en casa o comer en el restaurante».

(Уявіть, що ви обговорюєте проблему «Обідати дома чи в ресторані?»).

Sugerencias:

Las ventajas de comer en casa (en el restaurante).

Преваги обідати дома (в ресторані).

Su restaurante (café, bar) favorito.

Ваш улюблений ресторан (кафе, бар).

El comentario sobre los precios.

Коментар цін.

El horario, el servicio, la propina.

Режим роботи, обслуговування, чайові.

(HOLA – 11)

Варто зазначити, що такі комунікативні завдання, як навчально-мовленнєві ситуації, проектна робота, рольові ігри тощо не обов'язково характерні тільки рубіжній та підсумковій діагностиці. Вони досить широко можуть застосовуватись у підручниках упродовж розвитку змісту навчання з кожної теми. У цих випадках основне їхнє призначення має більш навчальний характер, ніж контролювальний, і їхні функції, переважно, зводяться до активізації навчальних дій учнів у залежності від комунікативних потреб, які виникають на певному етапі навчання.

Психологічна діагностика інтелектуального розвитку передбачає визначення рівня і темпу (траєкторії) розвитку школярів упродовж певного періоду навчання. Вона дає можливість спостерігати динаміку їхнього інтелектуального вдосконалення. Це може бути час, протягом якого засвоюється одна тема спілкування, а також семестр, навчальний рік, ступінь (етап) навчання (початкова школа, основна школа, старша школа). Що стосується іноземної мови, то цей вид діагностики більше асоціюється з рівнем сформованості стратегічної (компенсаторної)

компетентності – здатності школярів, за умови виникнення потреби, самостійно адекватно використовувати допоміжні засоби навчання (словники, довідники, мережу Інтернет, глосарії тощо), а також, окрім вербальних, ще й невербальні засоби спілкування. Певною мірою вона також дозволяє з'ясувати рівень сформованості прагматичної, дискурсивної, функціональної компетентностей, компетентності програмування мовлення [3], що характерно процесу навчання іноземної мови. Однак, найчастіше її доцільно використовувати для виявлення рівня розвитку психофізіологічних можливостей учнів. Основними серед них ми визначили такі:

- 1) як здійснювати порівняння мовної та соціокультурної інформації (в іншомовній освіті воно активно застосовується під час реалізації принципу опори на рідну мову, а також у взаємопов'язаному навчанні мови і культури, що знаходить свій відбиток у навчальному процесі, який організовується у формі діалогу культур);
- 2) як робити аналіз подій/явищ, систематизацію, аналогію, узагальнення;
- 3) як логічно і відповідно до запропонованої теми будувати усне і письмове висловлення;
- 4) як диференціювати інформацію, отриману з письмових і аудитивних джерел, на основну і другорядну;
- 5) як здійснювати перефразування речень з причин незнання/забування мовної одиниці, комунікативно необхідної для висловлення думки;
- 6) як скорочувати (компресувати) зміст продуктивного/рецептивного тексту;
- 7) як передавати своїми словами зміст тексту;
- 8) як самостійно без вербальних/схематичних/візуальних зображувальних опор виконувати творчі усні та письмові завдання тощо.

Звісно, що подібні дії кожен учень може виконувати по-різному, відповідно до рівня свого інтелектуального розвитку і власного темпу навчання. Втім, автору потрібно передбачати ці особливості під час конструювання змісту підручників і знаходити способи їх ефективного вирішення всіма школярами.

Наведемо приклади творчих завдань, уміщених у змісті підготовлених нами підручників, які дають можливість отримувати зворотну інформацію про рівень навчальних досягнень учнів і коригувати подальшу діяльність кожного з них.

Haz el resumen del texto (ejercicio 5) para comunicar lo más principal y esencial. (Підсумуй зміст тексту, визначивши в ньому найголовніше).

(HOLA – 9, с.75)

Cuenta los programas de tu canal preferido. (Розкажи про програми твого улюбленого телеканалу).

Sugerencias:

- 1) desde qué hora emite la televisión (з котрої години починає працювати телебачення)
- 2) hasta qué hora tiene programas (до якої години працює)
- 3) en qué lengua hay programas (на яких мовах транслюються програми)
- 4) qué tipos de programas constituyen su programación habitual (які види програм ти найчастіше дивишся)
- 5) qué programas prevalecen (які програми займають основне місце у твоєму перегляді)
- 6) quiénes son los representantes del telediario (хто з дикторів читає теленовини)

(HOLA – 9, с.67)

Cuenta qué quieres ver y visitar en la Comunidad Autónoma Castilla-La Mancha. Argumenta tus ideas. (Розкажіть, що ви хотіли б відвідати в Кастилі-Ла Манчі. Аргументуйте свій вибір).

(HOLA – 10, с.140)

Actualmente han aparecido nuevas profesiones. Haz una investigación. (В останній час з'явилися нові професії. Дослідіть цю проблему).

1. ¿Qué profesiones han adquirido el mayor protagonismo en los últimos años?
(Які професії найпопулярніші в останні роки?)

2. ¿Cuáles profesiones serán las más demandadas en los próximos veinte años?
(Які професії будуть найбільш затребуваними в найближчі двадцять років?)
3. ¿Cuáles son tus futuras aspiraciones laborales?
(Які професії ти обрав би?)

(HOLA – 10, с.82)

Narra sobre los cambios negativos del medio ambiente como la influencia del progreso científico. (Розкажи про негативні наслідки впливу сучасного наукового прогресу на навколишнє середовище).

(HOLA – 11, с.174)

Haz comentarios al refrán «Más vale la salud que la riqueza». (Прокоментуй прислів'я «За гроші здоров'я не купиши» / «Здоров'я не продається»).

Sugerencias:

- la alimentación saludable (здорове харчування)
- la actividad física diaria (щоденна фізкультура) • el control de peso (контроль ваги тіла)
- las revisiones médicas regulares (регулярне стеження за станом здоров'я)

(HOLA – 11, с.54)

Такі види навчальних завдань стимулюють учнів до рефлексії, до використання досвіду, набутого на попередніх етапах навчання і у процесі засвоєння інших навчальних курсів. А це означає, що в підручнику доцільно вміщувати вправи і завдання, котрі збігалися б із динамікою розвитку всіх учнів, зокрема їхніх комунікативних, загальнонавчальних та іншомовних здібностей і готовності до реалізації своїх комунікативних намірів у власній життєвій діяльності. Як засвідчує шкільна практика, одне і те ж завдання, передбачене змістом підручника, викликає різний обсяг розумового напруження і творчості з боку учнів: для одних воно може бути результатом продуктивної, а для інших – репродуктивної роботи. Як зазначає Н.Ф.Круглова, важливим показником рівня творчого змісту діяльності є ступінь її відмінності від попередніх аналогів і результатів набутого досвіду [7]. Відповідно, навчальні завдання, що пропонуються підручником, повинні *орієнтуватися на можливості кожного учня*. Це є однією із важливих умов реалізації особистісно орієнтованого навчання.

Для автора підручника існують два критерії вибору завдань творчого спрямування: 1) завдання з прогнозованим результатом (мають більш репродуктивний характер) і 2) завдання з непередбачуваним результатом (мають продуктивний характер). Що стосується змісту підручників з іноземних мов, то до *першого виду* можна віднести такі завдання: заповнення пропусків у текстах діалогічної та монологічної форми; переказ тексту; побудова висловлення в усній або письмовій формі за даним планом або за аналогією; ситуативне спілкування за даним планом (Suger-encias/Sugestiones); проектна робота за вказаними напрямками; колективне обговорення проблем у межах запропонованих тем тощо. До *другого виду* відносяться такі види комунікативної діяльності: іншомовне ситуативне спілкування за узагальнено сформульованим завданням (без уточнень проблем, які мають порушити учні); проектна робота, зміст якої сформульовано лише узагальненою темою; іншомовне монологічне висловлення у формі ситуації, що охоплює кілька тем спілкування; висловлення власної точки зору, власних оцінювальних суджень, власного ставлення до певних проблем і об'єктів спілкування тощо. Така диференціація творчих завдань може забезпечувати іншомовні комунікативні потреби всіх учнів із різними навчальними здібностями. Якщо змістом підручника передбачається ця особливість добору навчального матеріалу, то можна очікувати на динаміку постійного зростання інтелектуального розвитку школярів. Вона різнобічно залежить від засобів і форм впливу на їхні індивідуальні можливості і є наслідком адекватного визначення їхнього рівня розвитку і наступної діяльності, спрямованої на ускладнення усіх форм інтелектуального досвіду під впливом дидактично, психологічно і методично доцільно створеного у змісті

підручників своєрідного навчального іншомовного комунікативного середовища. Під ним ми розуміємо мовний, мовленнєвий, тематично-інформаційний, ілюстративний компоненти змісту підручника, а також систему педагогічних і психологічних умов і впливів (видів, форм і способів організації та активізації іншомовної комунікативної діяльності), які створюють підґрунтя для розкриття і прояву інтересів і здібностей учнів відповідно до їхніх індивідуальних можливостей і потреб.

Лише за умов, що у процесі навчання іноземних мов педагогічно доцільно (вчасно, цілеспрямовано, відповідно до поставлених завдань, з урахуванням вікових можливостей і комунікативних потреб учнів) буде використовуватись діагностика навчальних досягнень школярів, можна досягти рівнів навченості, окреслених чинною навчальною програмою, а підручник слугуватиме не тільки ефективним засобом навчання іншомовного спілкування, але й надійним механізмом визначення готовності учнів до оволодіння цим феноменом і удосконалення траєкторії їхнього розвитку.

Список використаних джерел

1. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике / Ш.А.Амонашвили. – М.: Педагогика, 1995. – 496 с.
2. Вопросы контроля обученности учащихся иностранному языку / Под ред. А.А. Миролубова. – Обнинск : Титул, 1999. – 112 с.
3. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 220 с.
4. Контроль в обучении иностранным языкам в школе/Ред.-сост. В.А. Слободчиков. – М.: Просвещение, 1986. – 111 с.
5. Краевский В.В., Хуторской А.В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, А.В.Хуторской. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 352 с.
6. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної освіти / М-во освіти і науки України; Ін-т педагогіки АПН України. – К.: Перше вересня; Шкільний світ; Харків: Фоліо, 2000. – С. 3.
7. Круглова Н.Ф. Психологическая диагностика и коррекция структуры учебной деятельности младшего школьника / Под общ. ред. О.А. Конопкина и В.И. Панова. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2004. – 248 с.
8. Ніколаєва С.Ю. Практикум з методики тестування іншомовної лексичної компетенції (на матеріалі англійської мови) / С.Ю. Ніколаєва. – К. : ІЗМН, 1996. – 312 с.
9. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика / В.И.Панов. – СПб.: Питер, 2007. – 352 с.
10. Педагогическая диагностика в школе / под ред. А.И. Кочетова. – Минск. : Нар. асвета, 1987. – 223 с.
11. Петрашук О.П. Тестовий контроль у навчанні іноземної мови в середній загальноосвітній школі / О.П. Петрашук. – К. : Вид. центр КДЛУ, 1999. – 261 с.
12. Шишов С.Е., Кальней В.А. Школа: мониторинг качества образования / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. – М., 2000. – 316 с.

The author highlights the problem of diagnostics of intellectual development dynamics of foreign language identity within the framework of competence-based approach to education. The suggested ideas are supported by samples from the author's Spanish language school textbooks.

Key words: *diagnostics, advances in education, foreign language communication, foreign language school textbooks.*

УДК 372.800.4 (045)

Ромашенко В. Є.

КОМП'ЮТЕРНИЙ ДИСКУРС ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ БАКАЛАВРІВ ФІЛОЛОГІЇ

У статті проаналізовано поняття комп'ютерного дискурсу. Визначено критерії, які є актуальними для оперування комп'ютерним дискурсом як засобом формування інформаційно-комунікаційної компетенції бакалаврів філології. Розглянуто методичні та дидактичні можливості комп'ютерного дискурсу.

Ключові слова: комп'ютерний дискурс, інформаційно-комунікаційна компетенція бакалаврів філології, інституціональний дискурс, педагогічний дискурс.

Дискурс вивчається багатьма науками, предмет яких прямо чи опосередковано стосується вивчення функціонування мови. Серед таких наук лінгвістика, літературознавство, семіотика, соціологія, філософія, етнологія і антропологія.

Чіткого та загальноприйнятого визначення «дискурсу», яке охоплювало б усі випадки його вживання, не існує, тому значення залежить від того, які специфічні аспекти його прояву хоче акцентувати автор. Найбільш широке розуміння дискурсу (фр. discours, англ. discourse, від лат. discursus «біганина вперед-назад; рух, кругообіг; бесіда, розмова»), мовлення, процес мовленнєвої діяльності; спосіб говоріння [10].

Узагальнюючи погляди на природу дискурсу і його функції, О.Л.Михальова пропонує його розуміти як «вербалізацію певної ментальності...» [8]. Таким чином, дослідження зосереджується на конкретних різновидах дискурсу, які об'єднують стилістичну специфіку і тематику (ідеологію), тобто спосіб говоріння створює предметну сферу дискурсу та відповідні їй соціальні інститути. Так виникають поняття персонального та інституціонального дискурсу, які розглядаються В.І.Карасиком з позицій соціолінгвістики. На думку дослідника, інституціональний дискурс представляє собою спілкування в заданих рамках статусно-рольових відношень, отже має такі види: політичний, дипломатичний, адміністративний, юридичний, воєнний, релігійний, містичний, медичний, діловий, рекламний, спортивний, науковий, сценічний і масово-інформаційний [10], виділяють також педагогічний та комп'ютерний дискурс [5, с. 200-206].

Досліджуючи педагогічний дискурс як один із видів інституціонального, А.С. Роботова зазначає, що складності виділення того чи іншого виду дискурсу пов'язані зі специфікацією знань, мовленнєвих жанрів, прагматикою різних дискурсів та не погоджується з підходом В.І. Карасика щодо визначення учасників педагогічного дискурсу (учитель – учень) і виділення концепту «навчання». Натомість дослідниця пропонує розширити склад учасників і збагатити концептуальне визначення, на її думку, не можна обмежуватися тільки університетом або школою [9]. Сучасне розуміння педагогічного дискурсу зосереджується в тематичній площині і дозволяє вживати цей термін на позначення текстів з педагогіки: теоретичних, методичних, навчальних у писемній та усній формах. Разом з цим, сучасний педагогічний дискурс не мислиться без інформаційно-комунікаційних технологій, тож електронні тексти (зокрема і розміщені в мережі Інтернет) є його невід'ємною частиною.

Як вид інституціонального дискурсу – комп'ютерний дискурс включає в себе науковий, розмовний, педагогічний тощо. Отже, на перетині двох інституціональних дискурсів виникає широке поле діяльності, яке потребує всебічного дослідження. Оцінити можливості комп'ютерного дискурсу у формуванні інформаційно-комунікаційної компетенції бакалаврів філології допоможе аналіз методичного та дидактичного потенціалу його жанрів.

Інформаційно-комунікаційна компетенція бакалаврів філології у змістовому аспекті, на нашу думку, має інформатичну, інформаційну і комунікаційну складові. Інформаційна складова – пошук і аналіз інформації, оперування даними, створення інформації. Комунікаційна складова – створення комунікації і управління нею. Інформатична складова – знання, уміння, навички і досвід у сфері інформатики, тобто вивчення основ інформатики, обізнаність із технічними засобами і програмним забезпеченням, необхідним для успішної експлуатації комп'ютера.

Дискурс як мовлення, занурене в життя, як текст, вписаний у комунікативну ситуацію, як спілкування в заданих рамках статусно-рольових відношень тощо, поєднує в собі інформаційну і комунікаційну складові. Комп'ютерний дискурс здійснюється за допомогою комп'ютерних технологій, а отже, включає також і інформатичну складову. Таким чином, формуючи інформаційно-комунікаційну компетенцію бакалаврів філології, не можна оминати увагою комп'ютерний дискурс.

Визначимо критерії, які будуть актуальними для оперування комп'ютерним дискурсом як засобом формування інформаційно-комунікаційної компетенції: ознаки комп'ютерного дискурсу, стилістичні особливості, правила етикету, жанрові різновиди, методичні та дидактичні можливості відносно педагогічного дискурсу.

Комп'ютерний дискурс інтерпретується як система, для якої, на думку дослідників, характерні такі загально дискурсивні ознаки: динамічність і процесуальність; комунікативність; персоніфікованість; ситуативна обумовленість; конотативність; соціальна та культурологічна маркованість. [1, с. 82-101] Комп'ютерний дискурс є комплексним утворенням, адже являє собою складну комбінацію різних видів дискурсу: побутового, ділового, наукового, рекламного, політичного. Ознаками комп'ютерного дискурсу є віртуальність, глобальність, гіпертекстуальність [2, с. 12-16].

Існує цілий ряд термінів, які позначають комунікацію засобами інтернет-технологій: віртуальна комунікація, комп'ютерне спілкування, online-комунікація тощо. На думку О.В.Грязної [3, с. 10-15], інтернет-комунікація поєднує в собі чотири процеси: створення нової реальності, відображення об'єктивної дійсності, вираження суб'єктивно-особистісного світу і передавання особистого духовного змісту всім учасникам комунікації. О.Н.Галичкіна [2, с. 12-16] зазначає, що комп'ютерне спілкування може бути «особистісно-орієнтованим» (електронне листування приватного характеру) і «статусно-орієнтованим» (комп'ютерні конференції).

Функціонування комп'ютерного мовлення технічно обмежено переважно письмовою формою, яка стилістично максимально наближена до неформального усного розмовного стилю. Традиційний письмовий текст, потрапляючи в інформаційний простір, трансформується, набуває гіпертекстової форми. О.В.Дєдова [4, с. 39-61] вказує на такі ознаки стирання меж між усною та писемною формами комунікації: велика кількість дискурсивних слів, характерних для усного мовлення, специфіка використання розділових знаків, великих і малих літер, «смайликів» або emoticons (EMOTional ICONS), демонстративне зневажання правилами орфографії, перенесення рис розмовності і зниженості з чату до більш «високих» інтернет-жанрів (інформаційних і наукових).

Дослідниця вважає, що віртуальність комп'ютерного дискурсу, через яку нівелюється різниця між міжособистісною і масовою комунікацією, сприяє виробленню особливих норм етикету: певна зниженість стилю, некоректність, іноді предметна грубість; створення своєрідного ідіолекту (комп'ютерного жаргону) на основі специфічної комп'ютерної лексики, що використовується як засіб самовираження учасників комунікації. За словами О.В.Дєдової, «створюється доволі парадоксальна ситуація: з одного боку, перебування в Мережі – суто індивідуальний досвід, з іншого – перед кожним відкривається майже необмежена аудиторія, з'являються несподівані, непередбачувані контакти, які дозволяють при цьому зберегти індивідуальність... Не випадково стає популярним такий інтернет-жанр, як публічний щоденник» [4, с. 39-61].

До жанрів комп'ютерного спілкування відносять також електронну пошту, чат, форум, електронні дошки оголошень, вебінари, комп'ютерні конференції. Серед зазначених жанрів найбільше виділяються комп'ютерна конференція та вебінар. Вебінар – це особливий тип веб-конференцій. На початку появи Інтернету даними термінами називали гілку форуму, пізніше – спілкування в режимі реального часу. Сьогодні вебінари використовуються в рамках системи дистанційного навчання. Вони можуть включати сеанси голосувань і опитувань, що забезпечує повну взаємодію між аудиторією та ведучим, можуть мати функцію анонімності або «невидимості» користувачів, завдяки чому учасники конференції можуть не знати про присутність один одного.

У вебінарах можуть брати участь від одного до кількох сотень учасників, з них один або кілька виступають у якості ведучих (спікерів). Але існує певна різниця між вебінаром і веб-конференцією: *вебінар* зручніше проводити з аудиторією до 20 осіб, щоб легше було спілкуватися, відстежувати зворотній зв'язок і спрямовувати виступ. *Веб-конференції*, як правило, проводять на великі аудиторії, а матеріали заздалегідь розміщують на порталі або розсилають на електронну пошту. Спікеру обов'язково допомагає модератор, який слідкує за чатом і матеріалами веб-конференції. Тривалість вебінару і веб-конференції 45-60 хвилин, хоча веб-конференція може тривати і близько 3 годин. Крім того, існує ще один тип веб-конференції – *промовебінар*: виступ спікера або тренера перед основним вебінаром, тривалістю від 3 до 12 хвилин. Як правило, промовебінари передають учасникам інформацію про правила вебінару, спікера, тему тощо. Досвідчені тренери встигають протягом промовебінару дати практичні інструменти для участі в основному вебінарі. Основна мета на промовебінарі – дотримання регламенту та етичних норм, забезпечення активної роботи аудиторії, зворотного зв'язку.

Вебінари дозволяють проводити онлайн-презентації (Power Point), тренінги, синхронно переглядати сайти, відео файли та зображення, спільно працювати з документами та додатками (Word, Excel тощо). Веб-конференція виконує функцію онлайн-уроку, адже надає можливість спілкування з конкретною аудиторією в реальному часі за допомогою текстів, набраних на клавіатурі, а також за допомогою голосу і відео. Як і під час аудиторного уроку, у веб-конференції забезпечується візуальний контакт, інтерактивне спілкування, демонстрація наочності, графічна підтримка пояснень учителя і опитування учасників [6, с. 54-60]. Таким чином, вебінар є синтезом найбільш використовуваних на сьогодні ІКТ:

- Слайдові презентації (зазвичай створюються за допомогою Power Point та зберігаються у форматі pdf).
- Відео через web-камеру.
- VoIP (аудіозв'язок через комп'ютер).
- Веб-тури – коли інформація про сеанс може бути передана іншим учасникам для унаочнення матеріалів.
- Запис (розміщується за унікальною веб-адресою з метою подальшого перегляду \ прослуховування будь-яким користувачем Інтернету).
- Дошка для коментарів, на якій усі можуть залишати примітки чи коментувати пункти слайдової презентації).
- Текстовий чат — для питань і відповідей учасників конференції. У чаті можливе як групове (повідомлення видно всім учасникам), так і приватне спілкування (розмова між двома учасниками).
- Голосування та опитування (дозволяють ведучому опитувати аудиторію, надаючи на вибір кілька варіантів відповідей).
- Робочий стіл/спільне використання додатків (коли учасники можуть переглядати все, що показано ведучим веб-конференції). Це є важливою функцією програм для організації конференц-зв'язку. Тобто один учасник веб-конференції може передати контроль над додатком (наприклад, таблицею чи ін.) будь-якому іншому учаснику.

Освоєння студентами технології проведення вебінарів та конференцій дає можливість розвинути всі складові ІК-компетенції. Покращуються навички інформатичної складової (програмне забезпечення, робота з web-камерою, інтернет-платформами), інформаційної (активне оперування інформацією в режимі он-лайн), комунікаційної (створення та підтримання інтернет-комунікації впродовж певного терміну – 45-60 хвилин). До того ж засвоюються правила комп'ютерного спілкування – етикету, розширюється спектр дискурсивної компетентності філологів, іншими словами, відбувається поєднання дискурсивних практик і інформаційно-комунікаційних технологій. Крім того, відбувається вдосконалення професійної компетентності – студенти засвоюють методику викладання мови і літератури за допомогою ІКТ, отримують необхідні знання, уміння, навички, а також досвід дистанційного навчання дітей.

Інші жанри комп'ютерного дискурсу в педагогічній діяльності також мають певний методичний і дидактичний потенціал, тому введення їх у канву педагогічного дискурсу є прийнятним у комплексі методів формування інформаційно-комунікаційної компетенції бакалаврів філології.

Розглянемо методичні та дидактичні можливості комп'ютерного дискурсу в сфері педагогічного дискурсу. Для унаочнення навчального матеріалу на етапах мотивації, актуалізації, викладу нової теми можливе використання *демонстраційних ресурсів* у форматі відео, аудіо, електронних презентацій. Відповідно подібні дидактичні матеріали міститимуть тексти усної та писемної форм навчального спрямування, зображення, схеми, таблиці (педагогічний і науковий дискурс), зразки текстів художньої літератури, інших стилів (художній, офіційно-діловий, розмовний та ін. дискурси) тощо. На етапах первинного застосування отриманих знань на практиці, а також у самостійній і/або творчій роботі доцільне використання *пошуково-довідкових ресурсів* – електронних словників, енциклопедій, пошукових браузерів тощо (науковий і педагогічний дискурс у комп'ютерному форматі). Для відпрацювання навичок та контролю засвоєння усталених алгоритмів дій прийнятне використання *тренінгово-контрольних ресурсів* – програм-тренажерів (комп'ютерний дискурс у сфері педагогічного дискурсу) [7]. Отже, комп'ютерний дискурс активно використовується у сфері педагогіки, зокрема в роботі учителя-словесника, з методичною і дидактичною метою в таких напрямках, як формування стійкого інтересу учнів до навчального предмету на всіх етапах уроку; підготовка до ЗНО; активізація творчого потенціалу учнів; наукові дослідження [7].

Частиною професійної компетентності філолога є дискурсивна компетентність, яка формується в процесі підготовки у вищому навчальному закладі. Комп'ютерний дискурс як засіб формування інформаційно-комунікаційної компетенції, є невід'ємною складовою і формування дискурсивної компетентності учителя-словесника, отже його освоєння є обов'язковим для бакалаврів філології. Ознаки комп'ютерного дискурсу, стилістичні особливості, правила етикету, жанрові різновиди, методичні та дидактичні можливості відносно педагогічного дискурсу позиції можуть входити у змістові модулі для різних дисциплін освітньо-професійної програми підготовки бакалаврів, що вивчаються філологами у складі загальних навчальних дисциплін (мова, література, лінгвістика, методика викладання мови і літератури), а також у ряді спеціалізованих дисциплін, спрямованих на формування ІК-компетенції.

Таким чином, процес формування ІК-компетенції бакалаврів філології поєднує два інституціональні дискурси (комп'ютерний і педагогічний). У дискурсивній компетентності філологів необхідним компонентом є комп'ютерний дискурс, що має високий методичний та дидактичний потенціал як засіб формування інформаційно-комунікаційної компетенції бакалаврів філології. Врахування взаємозв'язку дискурсивних практик і інформаційно-комунікаційних педагогічних технологій дозволить оптимізувати і активізувати процес формування ІК-компетенції, підвищити її якісний показник.

Список використаних джерел

1. Войскунский А. Е. Интернет – новая область исследований в психологической науке // ученые записки кафедры общей психологии МГУ. – М. : Смысл, 2010. – вып. 1. С. 82-101
2. Галичкина Е.Н. Специфика компьютерного дискурса на английском и русском языках (на материале жанра компьютерных конференций): автореф. дис. канд. филол. наук: 10.02.04 «Германские языки» / Е. Н. Галичкина. – Волгоград, 2001. – 19 с.
3. Грязнова Е. В. Компьютерное общение как социальный феномен: автореф. канд. дисс. филос. наук: спец. 09.00.11 «Социальная философия» / Е. В. Грязнова. – Нижний Новгород, 2001. – 20 с.
4. Дедова О. В. О специфике компьютерного дискурса // Русский язык : Исторические судьбы и современность: тезисы / О. В. Дедова. – М., 2004. – С. 39-61.
5. Карасик В. И., Языковой круг: личность, концепты, дискурс: монография / В. И. Карасик. — Волгоград.: Перемена, 2002. — 477 с.
6. Коваль Т. І. Підготовка викладачів вищої школи: інформаційні технології у педагогічній діяльності / С. О. Сисоєва, Л. П. Сущенко. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2009 – 380 с.
7. Кулігіна О. В. Застосування ІКТ у викладанні української мови і літератури [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://kuliginaelena.blox.ua/html>
8. Михалева О. Л. Политический дискурс: способы реализации агональности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.rus-lang.com/about/group/mikhaleva/state2.
9. Роботова А. С. Современный педагогический дискурс [Электронный ресурс] // Вестник Герценовского университета. – 2008. – № 12 Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyy-pedagogicheskiy-diskurs>.
10. Фролкова Н. Компьютерный дискурс как разновидность институционального дискурса [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-152278.html>.

In the article the concept of computer discourse defines. The criteria that are relevant for operating of a computer discourse as the way of formation of informational and communicational competence of Bachelor of Philology are determined. Methodical and didactic possibilities of computer discourse are reviewed.

Key words: *computer discourse, informational and communicational competence of Bachelor of Philology, institutional discourse, educational discourse.*

РОЗДІЛ 3

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

УДК 378:147

Гребьонкіна О.С.

ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ НАВЧАННЯ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ СТУДЕНТІВ ЕКОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті розглянуто питання математичної підготовки інженерів-екологів, наведені приклади професійно спрямованих задач з вищої математики.

Ключові слова: вища математика, екологія, професійна спрямованість.

На сучасному етапі розвитку нашої країни внаслідок промислової діяльності виникли численні екологічні проблеми. Зокрема, гостро стоять проблеми нестачі питної води, порушення гідродинамічного режиму підземних вод, забруднення поверхневих вод, ґрунтів, порушення земної поверхні, забруднення повітря тощо. Ці та ряд інших негативних факторів сприяють стрімкому розвитку відносно молодій прикладній науці «Екологія». В умовах екологічної катастрофи, що спостерігається майже у всіх областях України, підготовка інженерів-екологів набуває важливого значення.

До екологів висувається низка вимог, а саме: наявність екологічної свідомості, екологічних знань і умінь; здатність професійно орієнтуватися в нестандартних і не прогнозованих екологічних ситуаціях; здатність обирати модель дослідження і розв'язання поставленої проблеми; здатність прогнозувати наслідки своєї професійної діяльності, давати конкретні рекомендації щодо практичної діяльності; уміння проводити екологічний моніторинг. Численні вимоги потребують від інженерів-екологів ґрунтовних знань з фахових і фундаментальних наук. Рівень же опанування цими науками у майбутнього еколога суттєво залежить від рівня його математичної підготовки.

Дисципліни, які надають спеціальні фахові знання і формують практичні навички з подальшої професійної діяльності, базуються на знаннях, що отримані під час вивчення математичних курсів. Без перебільшення можна сказати, що основою для формування навичок фахівця - еколога є математичні дисципліни, в тому числі – дисципліна «Вища математика».

Природно, що екологічні спеціальності є нематематичними. Тому, при математичній підготовці студентів даної спеціалізації виникає ряд специфічних проблем. До найбільш суттєвих з них слід віднести:

- великий розрив у часі між вивченням курсу вищої математики і курсів спеціальних дисциплін, що використовують його. Наприклад, на спеціальності 6.040106 «Екологія, охорона навколишнього середовища та збалансоване природокористування» курс вищої математики викладається в перших двох семестрах. Курс «Технологія очищення стічних вод», що використовує певні розділи вищої математики, викладається в шостому семестрі. Між названими курсами немає жодної дисципліни, яка б дозволила студентам не втратити необхідні навички розв'язання математичних задач;
- відірваність курсу вищої математики від професійних завдань. Студенти-екологи не бачать зв'язку математики з майбутньою діяльністю за фахом, не уявляють чи можна буде вико-

ристати набуті знання в подальшому. Як наслідок, формується стереотип, що математика існує сама по собі і не відповідає сучасним потребам суспільства;

- низький рівень мотивації студентів у вивченні курсу вищої математики.

Очевидно, що названі проблеми взаємопов'язані. Їх розв'язання буде сприяти підвищенню рівня підготовки фахівців-екологів. Отже, питання розвитку нових підходів до навчання математики студентів екологічних спеціальностей є актуальним.

Огляд сучасних наукових публікацій свідчить, що проблемою вдосконалення викладення курсу вищої математики студентам вищих навчальних закладів займається низка вітчизняних і закордонних фахівців. До них відносяться, зокрема, Алексєнко О.В., Алексєєва І.В., Гайдей В.О., Герасимчук В.С., Диховичний О.О., Коновалова Н.В., Кривовяз О.І., Лаврєнтьєв Г.В., Левін В.М., Примаков А.В., Раздуй О.М., Резанко В.М., Шендрік В.В., Ясинський В.Б. Окремо виділимо науковців, які займаються вдосконаленням методики навчання математики студентів-екологів: Гавриш Н.П., Ємельянова Т.В., Полтавська О.С., Ярхо Т.А. та ін..

Аналіз наукових досліджень показує, що провідні фахівці рекомендують забезпечити високий рівень математичної культури інженера-еколога, зберігаючи фундаментальність та універсальність математичних знань. Зазначається, що зміст курсу вищої математики слід привести у відповідність до потреб майбутньої професійної діяльності спеціалістів. Цього можна досягти включенням до навчального матеріалу з математики професійно спрямованих завдань. Проте, нема чітких критеріїв і рекомендацій щодо рівня складності цих завдань, їх кількості у відношенні до абстрактних завдань, тощо. Спостерігається певний дефіцит науково-методичних розробок для математичної підготовки студентів-екологів з урахуванням професійної спрямованості курсу.

Метою даної статті є висвітлення деяких аспектів навчання математики студентів-екологів, наведення матеріалів, які можна використовувати для забезпечення професійної спрямованості курсу «Вища математика», що викладається студентам екологічних спеціальностей технічних університетів.

Передусім підкреслимо важливість включення в курс математичної дисципліни завдань професійної спрямованості. Студентам-екологам, як правило, притаманна низька мотивація при вивченні курсу вищої математики. Це пояснюється об'єктивними причинами. По-перше, дана спеціальність нематематична. Студенти, які навчаються за даним напрямом підготовки, мають відносно низький базовий рівень підготовки з математики. По-друге, для математики характерна абстрактність понять, що вводять, використання універсальних методів дослідження процесів і явищ. Тому студентам важко усвідомити необхідність вивчення курсу вищої математики.

В результаті, перед викладачем постає задача підсилити мотивацію студентів до вивчення дисципліни. Найбільш ефективно це можна зробити, включаючи до навчального матеріалу професійно спрямовані (прикладні) завдання. Так, Рабець К.В. до методологічних і методичних аспектів математичної підготовки фахівців нематематичних спеціальностей відносить [6, с. 63]:

- посилення професійного спрямування процесу навчання;
- фундаменталізацію математичної підготовки;
- гнучку диференціацію змісту навчання;
- впровадження в навчальний процес нових педагогічних технологій.

Безумовно, завдання практичного змісту корисні, адже вони поєднують навчальну діяльність і наукове дослідження. Пошук оптимального методу розв'язання задачі виробляє математичну та інженерну свідомість, формує логічне мислення. Але не слід забувати, що прикладні завдання мають відповідати рівню сприйняття студентів першого курсу. Надто складні задачі не будуть сприяти успішному засвоєнню навчального матеріалу. Навіть професійно спрямовані завдання не приведуть до підвищення математичної компетентності студента, якщо вони не доступні його розумінню.

При роботі зі студентами екологічних спеціальностей важливо весь час пам'ятати, що це – нематематичні спеціальності. Труднощі, які виникають при вивченні математики у таких студентів, мають специфічний характер. Наприклад, автор під час роботи зі студентами-екологами неодноразово стикався у своїй практиці з наступним явищем. Рівняння, що записане в абстрактному вигляді з класичним позначеннями (x – незалежна змінна, $y(x)$ – невідома функція) студенти розв'язують достатньо успішно. Те саме рівняння, що записане в позначеннях прийнятих в екологічних дисциплінах (наприклад, t – час, $L(t)$ – концентрація відходів у довільний момент часу t), викликають складності. Тому від викладача математики вимагається особливий підхід до підбору прикладних задач для екологів, до роботи з посилення мотивації до навчання.

Основними способами створення позитивних мотиваційних спонукань студентів-екологів до навчання вважаються [4, с. 76]:

- повідомлення теоретичної значущості навчального матеріалу, що вивчається, демонстрація практичного значення отриманих знань;
- наведення цікавих прикладів та прикладів, що спираються на життєвий досвід студентів;
- створення ситуацій успіху, окреслення далеких і близьких перспектив у вивченні професійно орієнтованих і фахових дисциплін, у подальшій професійній діяльності.

На наш погляд, курс вищої математики слід викладати, керуючись не тільки логікою побудови системи математичних знань, а й потребами професійної сфери діяльності інженера. Той факт, що у студентів виникають труднощі при розв'язанні задач, які записані в професійних позначеннях, свідчить про необхідність змістити акценти в процесі навчання. Слід перенести увагу з алгоритмів розв'язання стандартних задач та інформації, що підлягає засвоєнню, на використання прийомів і методів, які розвивають професійні якості студентів.

Для наочності наведемо приклади професійно орієнтованих завдань з вищої математики, які можуть бути використані при вивченні студентами-екологами теми «Диференціальні рівняння першого порядку». Дана тема обрана навмисно, оскільки багато які математичні моделі розвитку екологічних суспільств приводять до диференціальних рівнянь чи їх систем. Так, розвиток окремого виду в обмеженому просторі моделюється диференціальним рівнянням з відокремлюваними змінними.

Наступні задачі використовувались автором в процесі викладення курсу вищої математики студентам, які навчалися за спеціальністю «Екологія, охорона навколишнього середовища та збалансоване природокористування» у Донецькому національному технічному університеті. Апробація завдань (рівень їх складності, рівень сприйняття студентами та якість розв'язання) відбувалася протягом п'яти років з 2008 до 2013 року. Формулювання завдань і їх розв'язань наводилося в позначеннях характерних для екологічних дисциплін.

У статті подробиці розв'язання задач випускаємо і наводимо лише основні його елементи. Вважаємо, що в запропонованих нижче розв'язаннях задач досягнуто оптимального балансу між суто математичною і екологічною термінологією. Методи розв'язання диференціальних рівнянь не втратили своєї абстрактності. Але кожна величина, що входить в рівняння, має конкретний (прикладний) зміст. В той же час, розв'язання не перевантажені професійними термінами, позначеннями, узагальненнями і доступні для сприйняття студентами-першкурсниками. Для підготовки завдань використовувався електронний ресурс [5].

Завдання 1. Дана система, яка складається з води та розчинених в ній кисню і органічних відходів. Знайти концентрацію відходів в момент часу t , якщо в початковий момент часу концентрація відходів дорівнювала L_0 .

Розв'язання.

Позначимо через $L(t)$ концентрацію відходів в довільний момент часу t . Швидкість розкладання відходів пропорційна їх концентрації за умови, що у воді достатньо кисню для підтримки процесу. Тоді зміна концентрації відходів описується диференціальним рівнянням з відокремлюваними змінними:

$$\frac{dL(t)}{dt} = -k_1 L, \quad (1)$$

де k_1 – коефіцієнт споживання кисню, 1/день.

Додамо початкову умову: $L(t) = L_0$.

Відокремлюючи в рівнянні (1) змінні та інтегруючи, знайдемо його загальний розв'язок:

$$\frac{dL(t)}{L} = -k_1 dt;$$

$$\ln|L| = -k_1 t + C;$$

$$L(t) = e^{-k_1 t + C}, C \in R.$$

Враховуючи початкову умову, запишемо остаточний вираз для визначення концентрації органічних відходів в воді в момент часу t :

$$L(t) = L_0 e^{-k_1 t}.$$

Відповідь: $L(t) = L_0 e^{-k_1 t}$.

Завдання 2. Дефіцит кисню визначається різницею $D(t) = C_0 - C(t)$, де C_0 – рівноважна концентрація кисню в воді, що має місце за відсутності відходів; $C(t)$ – фактична концентрація кисню в воді. Визначити дефіцит кисню в воді в момент часу t .

Розв'язання.

Величина дефіциту кисню $D(t)$ зростає з часом за рахунок витрат кисню на окиснювання відходів і зменшується за рахунок поглинання кисню поверхнею води. Тому динаміка дефіциту кисню описується наступним рівнянням:

$$\frac{dD(t)}{dt} = k_1 L - k_2 D, \quad (2)$$

де k_1 – коефіцієнт споживання кисню, 1/день;

k_2 – коефіцієнт реаеразії, 1/день.

Додамо початкову умову (дефіцит кисню в початковий момент часу): $D(t) = D_0$.

Рівняння (2) є лінійним диференціальним рівнянням першого порядку відносно функції $D(t)$. Враховуючи розв'язок рівняння (1), запишемо його у наступному вигляді:

$$\frac{dD}{dt} + k_2 D = k_1 L_0 e^{-k_1 t}.$$

Функцію $D(t)$ будемо шукати методом Бернуллі у вигляді добутку $D(t) = u(t)v(t)$. Тоді останнє рівняння рівносильне системі двох диференціальних рівнянь з відокремлюваними змінними:

$$\begin{cases} v' + k_2 v = 0; \\ u' v = k_1 L_0 e^{-k_1 t}. \end{cases}$$

Її розв'язок: $v(t) = e^{-k_2 t}$; $u(t) = \frac{k_1 L_0 e^{(k_2 - k_1)t}}{k_2 - k_1} + C$.

Отже, загальний розв'язок рівняння (2) має вигляд:

$$D(t) = \left(\frac{k_1 L_0 e^{(k_2 - k_1)t}}{k_2 - k_1} + C \right) e^{-k_2 t}.$$

Значення довільної сталої C знаходимо, враховуючи початкову умову:

$$C = D_0 - \frac{k_1 L_0}{k_2 - k_1}.$$

Підставимо значення сталої C в загальний розв'язок $D(t)$ і отримаємо остаточний вираз для визначення дефіциту кисню в воді в довільний момент часу t :

$$D(t) = \frac{k_1 L_0}{k_2 - k_1} (e^{-k_1 t} - e^{-k_2 t}) + D_0 e^{-k_2 t}.$$

$$\text{Відповідь: } D(t) = \frac{k_1 L_0}{k_2 - k_1} (e^{-k_1 t} - e^{-k_2 t}) + D e^{-k_2 t}.$$

При використанні цих прикладних задач у навчальному процесі автор спочатку пропонував студентам розв'язати відповідні диференціальні рівняння, що записані в класичному вигляді ($y' = -k_1 y$ для рівняння (1) і $y' + k_2 y = k_1 L_0 e^{-k_1 t}$ для рівняння (2)). Поставлену задачу студенти, як правило, успішно виконували. При такому запису рівнянь більшість студентів могла правильно визначити їх тип, вибрати метод розв'язання, знайти загальний розв'язок рівняння, знайти частинний розв'язок, який задовольняє даним початковим умовам.

Потім студентам пропонувалося розв'язати задачі, що сформульовані вище. На цьому етапі іноді виникали певні труднощі. До основних проблем відносимо такі:

- складність формалізувати задачу і перевести її на математичну мову. Для побудови математичної моделі, яка описує конкретний хімічний процес в екологічній системі, знадобились уточнюючі питання. Студенти не були готові на заняттях з математики використовувати знання і вміння набуті внаслідок вивчення інших дисциплін;
- перехід від абстрактного математичного об'єкта до конкретної величини, що описує природне явище. Студентам було важко визначити яка величина буде невідомою функцією. В результаті виникали труднощі при складанні диференціальних рівнянь і визначенні їх типів;
- інтерпретація отриманого розв'язку у відповідності до екологічного змісту задачі.

Для подолання названих проблем необхідно підбирати прикладні задачі так, щоб їх розв'язання сприяло формуванню у студентів навичок побудови математичних моделей реальних процесів навколишнього середовища. Бажано, щоб задачі не вимагали від студентів глибоких теоретичних знань з екології, хімії, щоб складність задач відповідала рівню сприйняття студентів першого курсу. До інших прийомів, спрямованих на подолання вказаних недоліків, можна віднести [7, с. 44]:

- реалізацію такого типу задач, щоб для їх розв'язання необхідно було застосовувати різноманітні математичні методи і прийоми з можливістю підкреслення переваг чи недоліків використання певних методів до конкретних типів задач;
- впровадження в навчальний процес спецкурсу-практикуму з розв'язування задач фізико-математичного змісту;
- зміну критеріїв оцінювання.

Систематичне розв'язування професійно спрямованих задач на заняттях з вищої математики сприяє розвитку міждисциплінарних зв'язків і показує студентам прикладне значення різноманітних математичних методів. Завдання, подібні наведеним, дозволяють розвивати екологічну інтуїцію і навички практичної інтерпретації отриманого результату. Наприклад, після розв'язання *Завдання 1* автор просив пояснити отриманий результат. (Правильна відповідь: якщо у воді достатньо кисню, то з часом концентрація відходів зменшується). Потім пропонувалося висунути гіпотезу про те, як буде розвиватися хімічний процес, коли у воді недостатньо кисню. В результаті, задача викликала у студентів істотний інтерес і сприяла підвищенню рівня їх навчальної діяльності на конкретному занятті з математики.

На жаль, згідно з діючими навчальними програмами з дисципліни «Вища математика», на екологічних спеціальностях відводиться незначна кількість аудиторних годин з даного курсу. Тому не завжди вдається розглянути задачі, що стосуються навчального матеріалу конкретного заняття і пов'язані з майбутньою професійною діяльністю. Внаслідок цього, підвищуються вимоги до підбору прикладних задач, які ілюструють певні поняття, прийоми і методи математики. Запропоновані вище задачі професійного спрямування навмисно підбиралися так, щоб розв'язання наступної задачі спиралося на результат, який отримали при розв'язанні попередньої. Цим досягалося дві мети: повторювався вивчений матеріал і демонструвався неперервний зв'язок математичних методів і прийомів розв'язання прикладних

задач екології. Обидва приклади в подальшому можуть бути використані в побудові математичної моделі забруднення води органічними відходами. Побудова вказаної і аналогічних їй моделей – задачі фахових дисциплін, які вивчаються на старших курсах. В рамках вивчення курсу вищої математики прикладні задачі можуть бути включені до індивідуальних завдань, які видаються студентам для самостійної роботи.

Інші корисні та цікаві студентам-екологам прикладні завдання за темою «Диференціальні рівняння» наведені в роботах [1, с. 58-60; 2. с. 112-115]. Задачі професійної спрямованості з різних розділів курсу вищої математики можна знайти в роботах [3; 5]. На думку автора, такі завдання сприяють відносно легко привести навчальну діяльність у відповідність до змісту професійної діяльності.

Підводячи підсумок, робимо висновок, що математична підготовка є основою якісної професійної підготовки інженерів-екологів. Для підвищення ефективності навчання вищої математики необхідно забезпечити професійну спрямованість курсу, включаючи до нього прикладні задачі. При підборі задач екологічного змісту слід врахувати, що:

- навчальний процес повинен оптимально поєднувати абстрактність і фундаментальність викладення курсу «Вища математика» та його доступність для сприйняття студентами першокурсниками;
- вдало підібрані завдання професійного спрямування сприятимуть формуванню у студентів навичок математичного моделювання та компетенції фахівця;
- прикладні завдання з екологічним змістом обов'язково мають бути пов'язані з навчальним матеріалом;
- розв'язання кожної професійно орієнтованої задачі повинно демонструвати студентам необхідність оволодіння конкретними знаннями з математики.

Лише за таких умов можлива якісна підготовка фахівців-екологів.

Список використаних джерел

1. Гребьонкіна О.С. Досвід створення демонстраційного курсу лекцій з вищої математики для студентів факультету екології і хімічної технології //Збірник науково-методичних робіт. – Донецьк: ДонНТУ, 2013. – Вип. 8. – С. 56-62.
2. Емельянова Т.В., Ярхо Т.А., Полтавская О.С., Гавриш И.П. Высшая математика в примерах и задачах для инженеров-экологов. Системы дифференциальных уравнений //Збірник науково-методичних робіт. – Донецьк : ДонНТУ, 2011. – Вип. 7. – С. 109-116.
3. Еремін В.В. Математика в химии. – М. : Изд-во МГУ, 2005. – 256 с.
4. Кофанова О. Активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів-екологів засобами інформаційно-комунікаційних технологій //Вища школа. Науково-практичне видання. – К. : Знання, 2012. – № 8. – С. 72-87.
5. Местецкий Л.М. Математические модели в экологии. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.petrus.ru/Chairs/MMSU/ECO_MET.pdf.
6. Рабець К.В. Математична культура як риса компетентного фахівця //Нові технології навчання: Науково-методичний збірник/ Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – К., 2010. – Вип. 63. – Ч. 2. – С. 57-62.
7. Примаков А.В., Раздуй О.М. Деякі методичні особливості викладання математики в контексті потреб викладання фізики в умовах інноваційної освітньої політики //Нові технології навчання: Науково-методичний збірник/ Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – К., 2010. – Вип. 65. – С. 43-48.

A question of the mathematical preparation for engineer by ecology is examined in the article, problems from higher mathematics which has professional character is given.

Key words: higher mathematics, ecology, professional character.

УДК 372.862

Левін П. Б.

КРИТЕРІЇ УСПІШНОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ЕКОНОМІЧНИХ ЗНАНЬ УЧНІВ У ТЕХНОЛОГІЧНІЙ ОСВІТІ

У статті охарактеризовано особливості перевірки в рамках технологічної освіти сформованості в учнів системи економічних понять. Виокремлено 5 рівнів засвоєння школярами економічних знань та вмінь, що формуються в процесі технологічної діяльності.

Ключові слова: технологічна освіта, економічна освіта, перевірка знань, завдання.

У сучасному динамічному світі зростає значення здатності використовувати отримані знання та навички для вирішення конкретних завдань, з якими особа стикається у повсякденному житті (як у побуті, так і в професійній сфері). З цієї причини просте відтворення матеріалу та розв'язання типових задач за відомим алгоритмом в рамках кожного навчального предмета з погляду підготовки школяра до життя є другорядним. На перший план виходить розвиток логічного мислення, формування навичок аналізу ситуації, виявлення проблеми, самостійного прийняття аргументованих рішень тощо. З огляду на це підвищується значення міжпредметних зв'язків – здатності учнів використовувати для вирішення практичних завдань знання та вміння, отримані при вивченні різних дисциплін на різних етапах навчання.

Чинні програми предметів «Трудове навчання» та «Технології» спрямовані на здійснення учнями пошукових і дослідницьких дій, зокрема, в ході виконання проектів. Зазначена діяльність вимагає, зокрема, реалізації економічних знань. При цьому, з очевидних причин, зазначені програми не містять критеріїв сформованості економічних понять в технологічній освіті.

Проблема успішності реалізації економічних знань в технологічній освіті досліджена недостатньо. Мету та завдання формування економічних понять в технологічній освіті визначили, зокрема, О. Шпак [10], Л. Кураков [4], М. Вачевський [1], М. Корець [3]. Окремі аспекти оцінювання рівня сформованості відповідних знань, умінь та навичок розглянуто в роботі І. Сасової та О. Аменда [9]. При цьому методи оцінювання знань та критерії сформованості відповідних умінь та навичок досі не визначені.

Метою даної статті є визначення критеріїв успішності реалізації економічних знань в технологічній освіті. До завдань належить визначення концептуальних основ та критеріїв оцінювання, а також форм контролю.

Використання матеріалу з економічних наук в рамках викладання предметів «Трудове навчання» [7] та «Технології» [6] є складовою практичної діяльності учнів. Головною метою формування економічних понять у відповідних навчальних курсах є пристосування учнів до умов нового соціального та економічного середовища [5, с. 62], тобто сприяння соціальній та професійній адаптації школярів. Через це, оцінювати успішність реалізації економічних знань в технологічній освіті слід здійснювати, виходячи з завдань соціальної та професійної адаптації учнів.

З погляду соціальної адаптації рівень сформованості та реалізації економічних знань в технологічній освіті слід оцінювати з погляду змін в життєдіяльності учня відповідно до соціальних очікувань та індивідуальних потреб [5, с. 62]. З погляду професійної адаптації – в контексті перетворення потреби учня досягати успіху на мотив професійної самореалізації, а мотивів – у стійкій особисті властивості [8, с. 78]. Успішність процесу соціалізації учня залежить від усвідомлення ним економічних цінностей як своїх потреб, а також вимог, які висуває суспільство до нього [2, с. 56].

Для організації технологічної діяльності вчитель формує в учнів базові економічні поняття, що безпосередньо реалізуються в технологічній освіті. Типологізацію економічних знань з погляду їх реалізації в технологічній освіті подано у Табл. 1.

Таблиця 1

Типологізація економічних знань з погляду їх реалізації в технологічній освіті

Тип	Приклади	Системність	Шляхи застосування в технологічній діяльності
Економічні знання, що є результатом життєвого досвіду	Критерії вибору споживчого товару, планування власного бюджету.	Несистемні	Виступають основою для оцінки проекту та/або прототипу з погляду споживача й одночасно є опорними для засвоєння більш глибоких економічних знань.
Знання, отримані при вивченні інших дисциплін	Проведення розрахунків, принципи територіального розміщення виробництв.	Системні в рамках інших дисциплін та несистемні з погляду технологічної освіти	Є допоміжними в процесі технологічної діяльності учнів.
Економічні знання, отримані в процесі технологічної освіти	Потреби споживача, собівартість виробу.	Системні	Безпосередньо застосовуються в процесі технологічної діяльності.

Як вже зазначалось, в технологічній освіті економічні знання знаходять практичну реалізацію. Учень застосовує наявні та/або набуті при вивченні інших наук знання та вміння безпосередньо в проектній діяльності. Завдяки цьому в учнів формується критичний підхід, навички інтерпретації економічної інформації та забезпечується більш глибоке засвоєння економічних знань, що є важливим аспектом з погляду соціальної та професійної адаптації учнів.

Перевірка засвоєння економічних знань має відбуватись поряд з контролем основних знань, вмінь та навичок, що формуються в процесі технологічної діяльності. Вчитель має перевірити розуміння учнями ключових понять, вмінь відтворювати економічну інформацію, підтверджувати відповіді прикладами, застосовувати економічні знання в практичній діяльності. Слід використовувати усну, письмову, експериментальну (практичну) перевірки [9, с. 100-101]. Найбільшу увагу слід приділяти саме практичній перевірці знань та вмінь.

Для контролю засвоєння учнями в процесі технологічної діяльності економічних знань та сформованості вмінь і навичок важлива системність. Вчитель має здійснювати поточний, періодичний та підсумковий облік економічних знань учнів.

Поточний контроль та облік здійснюються на кожному уроці одночасно з перевіркою підготовки з інших питань. Під час поточного контролю відбувається перевірка розуміння суті економічних понять та законів, вмінь планувати роботу, економно витрачати матеріали і т.п. Періодичний контроль та облік здійснюються за результатами вивчення певної теми. Він має включати виконання практичного завдання, а у разі неможливості – усне або тестове опитування. Підсумковий контроль та облік відбуваються по завершенні семестру та навчального року [9, с. 101-102].

На кінець навчального року учень має засвоїти визначене коло економічних знань, які реалізуються в його практичній діяльності на уроках предметів «Трудове навчання» та «Технології». Крім того, в нього повинні бути сформовані конкретні вміння та навички. Їх перелік подано в Таблиці 2.

Таблиця 2

**Перелік економічних знань, вмінь, навичок, засвоєних (сформованих)
в рамках технологічної освіти станом на кінець навчального року**

Клас	Теоретичні знання (перелік понять, явищ, законів)	Вміння та навички
5	Знаряддя праці. Процес праці. Споживач. Маркетингове дослідження. Види технологічної діяльності у побуті.	Здійснення та елементарне економічне обґрунтування вибору виробу для проектування. Складання елементарного плану роботи з виготовлення виробу. Проведення дослідження смаків споживачів (в формі анкетування). Визначення основних характеристик споживача виробу.
6	Потреба. Матеріал, сировина. Проектування. Технологія як діяльність. Спеціалізація.	Визначення причин популярності виробів, що мають певні ознаки. Генерування ідей проекту та вибір з них оптимальної. Пошук та елементарний аналіз економічної інформації, потрібної для проектування та виготовлення виробу. Вибір конструкційних матеріалів для виготовлення виробу та його елементарне економічне обґрунтування (вартість, вплив на споживчі властивості виробу). Коротка презентація виробу споживачам.
7	Вимоги до якості та безпеки продуктів. Моделі-аналоги виробу. Економічне значення методу проектування.	Визначення переваг та недоліків моделей, що є аналогами виробу. Опис переваг обраного об'єкта проектування з економічного погляду. Обґрунтування доцільності використання в проекті окремих характеристик моделей-аналогів. Вибір матеріалів для проектування і виготовлення виробу та його економічне обґрунтування.
8	Підприємницька ідея. Сегментація споживачів. Значення моди з погляду виробника. Собівартість. Дохід.	Сегментація споживачів виробів кожного виду. Визначення завдань проекту. Оцінка перспективи виготовлення виробів кожного виду з погляду рівня доходу виробника. Оцінка ідеї бізнесу зі створення підприємства, яке виготовляє певні вироби з погляду рівня доходу. Порівняння різних матеріалів для виготовлення виробу з погляду впливу на здоров'я споживача та навколишнє середовище. Обґрунтування з економічного погляду вибору матеріалів для виготовлення виробу з кількох альтернатив. Визначення технології виготовлення виробу та економічне обґрунтування вибору. Складання детального плану роботи з виготовлення виробу. Розрахунок собівартості виробу. Презентація результатів проектної діяльності.

9	<p>Витрати виробництва. Кошторис виробництва. Критерії вибору споживача. Модель, макет, прототип. Попит. Економічне значення методу проектування. Реклама.</p>	<p>Оцінка попиту на виріб. Порівняння інтересів виробника та споживача. Виконання міні-маркетингового дослідження з метою прогнозування попиту споживачів на вироби різного призначення. Обґрунтування послідовності технологічних операцій з виготовлення виробу. Порівняння різних матеріалів для виготовлення виробу з погляду змін споживчих характеристик виробу залежно від застосування кожного з матеріалів. Розгорнуте економічне обґрунтування вибору матеріалів для виготовлення виробу. Складання кошторису виробництва. Захист проекту. Оцінка результатів проектної діяльності. Розробка елементарного рекламного матеріалу на паперовому носії.</p>
10	<p>Виробництво Проектна пропозиція Економічна система Продуктивні сили Засоби виробництва Три основні питання економіки Прибуток Рентабельність Дослідження потреб ринку</p>	<p>Пошук економічної інформації, необхідної для реалізації проекту. Пропонування ідей проекту. Аналіз об'єкту проектування з економічного погляду. Розрахунок собівартості проекту, прибутку та рентабельності. Визначення мети, завдань та плану маркетингового дослідження, розробка інструментарію. Проведення маркетингового дослідження та аналіз його результатів.</p>
11	<p>Глобальні проблеми людства Функції, сфери та галузі професійної діяльності людини</p>	<p>Презентація проекту та виробу, який планується виготовити. Самостійне виконання проекту. Врахування екологічного чинника при розробці проекту. Визначення основних компонентів процесу вибору майбутньої професії.</p>

За результатами підсумкового контролю визначаються рівні засвоєння економічних знань й сформованості вмінь та навичок. Можна виділити 5 рівнів:

Високий рівень. Учень:

- розуміє економічні закони і категорії;
- підкріплює знання власними прикладами;
- самостійно генерує ідеї проекту та вибирає з них оптимальну;
- самостійно відбирає економічну інформацію, необхідну для оцінки попиту на виріб, проектування та виготовлення виробу;
- самостійно виконує розгорнуте економічне обґрунтування вибору виробу для виготовлення, спираючись на самостійно відібрану інформацію;
- визначає причини, взаємозв'язки, наслідки між економічними явищами, обґрунтовуючи свою точку зору;
- застосовує в технологічній діяльності економічні знання, уміння та навички, зміст яких охоплює декілька тем;
- виявляє особисту позицію щодо економічних процесів, які відбуваються в суспільстві.

Достатній рівень. Учень:

- розуміє і свідомо відтворює основний навчальний матеріал з економіки;
- застосовує щодо типових економічних ситуацій прийоми логічного мислення (порівняння, аналіз, висновок);

- в процесі технологічної діяльності самостійно розв'язує типові економічні задачі;
- вміє використовувати отримані економічні знання у типових ситуаціях;
- вміє користуватися додатковими (крім розповіді вчителя і підручника) джерелами інформації;
- самостійно генерує ідеї проекту;
- самостійно виконує економічне обґрунтування вибору виробу для виготовлення, спираючись на інформацію, надану вчителем;
- здатний спостерігати за економічною інформацією у ЗМІ і робити висновки.

Середній рівень. Учень:

- відтворює інформацію, засвоєну ним у процесі навчання (без її критичного осмислення, не пропонуючи власної інтерпретації);
- намагається співвіднести показані або описані раніше економічні явища з їх характеристиками, тобто може встановити відповідні зв'язки, не пояснюючи причин;
- самостійно вибирає прийнятні ідеї проекту з числа запропонованих;
- спираючись на запропонований алгоритм, виконує економічне обґрунтування вибору виробу для виготовлення, використовуючи інформацію, надану вчителем;
- намагається застосовувати окремі прийоми логічного мислення (порівняння, аналіз, висновок);
- під час здійснення технологічної діяльності намагається самостійно розв'язувати економічні задачі, спираючись на відомий йому алгоритм;
- намагається використати отримані знання для пояснення власних рішень або дій з використанням теоретичних положень.

Початковий рівень. Учень:

- фрагментарно відтворює навчальний матеріал з економіки;
- за результатом вивчення навчального матеріалу впізнає економічні явища;
- за допомогою вчителя вибирає прийнятні ідеї проекту з числа запропонованих;
- за допомогою вчителя виконує коротке економічне обґрунтування вибору виробу для виготовлення;
- під час здійснення технологічної діяльності розв'язує економічні задачі лише за допомогою вчителя.

Від'ємний рівень. Учень:

- вважає економічні знання та відповідні вміння непотрібними;
- думає, що процес праці жодним чином не пов'язаний з економічною наукою;
- не прагне засвоювати економічні знання, оволодівати економічними вміннями та навичками, необхідними для здійснення технологічної діяльності.

Для учнів кожного класу критерії застосовуються з урахуванням вікових особливостей школярів та обсягу матеріалу з економіки, який вони мають засвоїти в рамках відповідного курсу (див. Табл. 2). Так, очевидно, що обсяг додаткової економічної інформації, яку використовують при проектуванні учень 5 класу та учень 11 класу, буде різним. При цьому для школяра відповідного віку важлива сформованість даного навичку на рівні, що визначається його віковими особливостями.

Критерії сформованості та реалізації економічних понять технологічної освіти визначаються цілями соціальної та професійної адаптації учнів. Оцінювання успішності реалізації економічних знань має здійснюватись систематично, паралельно з контролем основних знань, вмінь та навичок, що формуються в процесі технологічної діяльності. Для перевірки рівня успішності реалізації економічних знань використовуються різні форми контролю. Основну увагу слід приділяти перевірці умінь учня застосовувати знання в практичній діяльності, насамперед при виконанні проектів. За результатами контролю виконується підсумкова оцінка рівня засвоєння учнями економічних знань та сформованості відповідних умінь і навичок. Подальше вивчення теми має здійснюватись шляхом розробки методичних рекомендацій щодо перевірки сформованості в рамках технологічної освіти економічних понять в учнів основної і старшої школи.

Список використаних джерел

1. Вачевський М. Сучасна економічна освіта у країнах Західної Європи: формування професійних компетенцій / М. Вачевський // Рідна школа, 2006. - № 3. - С. 71-74.
2. Дембицька Н. Соціально-психологічні проблеми економічної соціалізації молоді / Н. Дембицька // Соціальна психологія, 2008. - № 3. - С.53-67.
3. Корець М. Концептуальні засади трансформації професійної підготовки вчителів для освітньої галузі «Технології» / М. Корець // Вища освіта України. - 2004. - № 2. - С. 53-58.
4. Кураков Л.П. Экономическое образование и воспитание школьников / Л.П. Кураков, Е.Н. Соболева, В.Н. Якимов; под ред. В.Н. Якимова. - М.: Просвещение, 1987. - 144 с.
5. Москаленко В. Економічна культура особистості як чинник її соціальної адаптації / В. Москаленко, О. Міщенко // Соціальна психологія, 2007. - № 5. - С. 57-73.
6. Навчальна програма «Технології» (10–11 класи). Рівень стандарту, академічний рівень [Електронний ресурс]. - Режим доступу: http://old.mon.gov.ua/images/education/average/prog12/tech_st_ak.doc.
7. Навчальна програма з трудового навчання для загальноосвітніх навчальних закладів (5-9 класи) [Електронний ресурс]. - Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/img/zstored/files/doc_29082013_tn_5_9.pdf.
8. Пилипенко Н. Мотиваційні механізми професійної адаптації особистості / Н. Пилипенко // Соціальна психологія, 2008. - № 3. - С. 131-136.
9. Сасова И.А. Экономическое воспитание школьников в процессе трудовой подготовки / И.А. Сасова, А.Ф. Аменд. - М.: Просвещение, 1988. - 192 с.
10. Шпак А.Т. Организация экономического образования и воспитания учащихся / Шпак А.Т. - К.: Радянська школа, 1987. - 127 с.

The features of verification to forming of the economic concepts system for pupils in the technological education process are described. The 5 levels to mastering economic knowledge and skills of pupils, forming in the process of technological activities are determined.

Key words: technological education, economic education, knowledge verification, exercise.

УДК 373.1

Люлькова Ю.М.

НЕОБХІДНІСТЬ ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ У НАВЧАННІ ГЕОГРАФІЇ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

У статті розкривається питання необхідності формування економічної компетентності учнів у навчанні географії в основній школі.

Ключові слова: компетентність, економічна компетентність, освітня компетенція.

Сучасні економічні, політичні й соціальні зрушення в суспільстві висувують нові вимоги до учнів, до їх вміння гармонійно співіснувати із суспільством, знати свої права та обов'язки, самостійно обирати свій шлях у житті, вміти правильно приймати рішення в умовах вибору, реалізувати свої здібності.

З огляду на це формування та розвиток людини є однією з актуальних проблем, що стоять перед педагогічною наукою і практикою.

Слід підкреслити, що формування економічної компетентності в основній школі – не данина моді, не поточна кон'юнктура, не реакція на збільшення попиту на економічні знання. Економічна компетентність накладає відбиток на загальний світогляд людини, що впливає на його культурний рівень, сприяє виробленню адекватних уявлень про дійсність, яка оточує. Економічна компетентність допомагає учням отримати більш повне уявлення про формування й розвиток суспільства, дає їм змогу сформувати цілісну картину навколишнього світу, визначити свою життєву позицію [3; с. 153].

Виходячи зі сказаного, необхідно наблизити зміст навчання до змісту життя; спрямувати навчання на пояснення життєвих ситуацій і підготовку компетентної людини. Зміст освіти має бути осучасненим таким чином, щоб випускники могли швидко адаптуватися в самостійному житті, цілеспрямовано використати свій потенціал як для самореалізації в професійному й особистісному плані, так і в інтересах суспільства, держави.

Чинними навчальними планами загальноосвітніх навчальних закладів передбачено вивчення навчальних предметів — «Основи економіки», «Географія світового господарства з основами економіки», «Економічна і соціальна географія світу» та варіативних курсів — «Комерційна географія»,

«Основи підприємницької діяльності», «Основи споживчих знань», «Фінансова математика», які забезпечують певною мірою знання основ економіки учнів. Поступове переведення компетентнісної ідеї на рівень її обов'язкової нормативної реалізації в основній школі основною метою природничої підготовки учнів визначає формування економічної компетентності.

Проблеми вдосконалення змісту й методики навчання географії та економіки на сучасному етапі досліджували вітчизняні економ-географи й методисти М. Багров, М. Баранський, Н. Бірюкова, Ф. Заставний, Л. Круглик, П. Масляк, М. Пістун, А. Сиротенко, О. Топузов, О. Топчієв, Б. Яценко та інші.

Вітчизняні науковці, проводячи дослідження з проблеми використання компетентнісного підходу, виділяють такі напрями досліджень: -компетентнісний підхід в освіті (Н. Бібік, І. Зязюн, О. Овчарук, О. Пометун); професійна компетентність керівника загальноосвітнього навчального закладу (В. Маслов, В. Бондар, Г. Єльнікова); професійна підготовка на основі стандарту компетентності (Л. Кравченко, В. Аніщенко, А. Михайличенко); професійна компетентність учителів (О. Савченко, Н. Лісова, В. Стрельников, Л. Шевчук); окремі види компетентностей: життєтворча компетентність (І. Єрмаков, І. Ящук), етична компетентність (Л. Хоружа), соціальна компетентність (В. Ковальчук), цивілізаційна компетентність (К. Корсак), економічна компетентність (О. Ануфрієва, Г. Дмитренко).

Питання аналізу формування економічної освіти, а також удосконалення змісту економічних понять розглянуто в працях як вітчизняних (П. Єщенка, Ю. Пахомова, І. Радіонової), так і зарубіжних економістів і відомих менеджерів (В. Аносова, А. Аменда, Р. Капелюшнікова, Р. Кійосаки, К. Макконела, Р. Манна, Е. Дж. Майєра, Б. Райзберга).

Наявність значної кількості наукових праць, однак, не дає змоги всебічно розкрити необхідність і проблему формування економічної компетентності учнів основної школи у процесі навчання географії.

Мета статті – актуалізувати і окреслити необхідність формування економічної компетентності в основній школі у процесі вивчення географії.

Головною метою модернізації освіти є досягнення її нової якості, в рамках компетентнісного підходу.

Само поняття «компетентність» розуміють як:

- задану соціальну вимогу (норму) до освітньої підготовки фахівця, необхідну для його якісної продуктивної діяльності у відповідній сфері [2];

- спеціальну здатність, необхідну для виконання конкретної дії в конкретній наочній області, що включає вузькоспеціальні знання, навички, способи мислення і розуміння відповідальності за свої дії [3: 159];
- сукупність взаємозв'язаних якостей особи (знань, умінь, навичок, способів діяльності), предметів, що задаються по відношенню до певного кола, і процесів необхідних, щоб якісно і продуктивно діяти по відношенню до них [4].

У документах, матеріалах ЮНЕСКО окреслюється коло компетенцій, які вже повинні розглядатися всіма як бажаний результат освіти. У доповіді міжнародної комісії за освітою для XXI століття «Освіта: прихований скарб» Жак Делор, сформулював «чотири стовпа», на яких ґрунтується освіта: навчитися пізнавати, навчитися робити, навчитися жити разом, навчитися жити» [5], чим і визначив основні глобальні компетентності. Зимня І. О. [6] виділяє три основні групи компетентностей: компетентності, що відносяться до самого себе як до особи, як суб'єкта життєдіяльності; компетентності, що відносяться до взаємодії людини з іншими людьми; компетентності, що відносяться до діяльності людини, виявляються у всіх її типах і формах. А. В. Хуторським [4] виділений наступний перелік ключових освітніх компетенцій: ціннісно-смилова, загальнокультурна, учбово-пізнавальна, інформаційна, комунікативна, соціально-трудова, компетенція особового самовдосконалення.

До ключових компетенцій відноситься і освітня компетенція [2] – «вимога до освітньої підготовки, виражена сукупністю взаємозв'язаних смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності учня по відношенню до певного кола об'єктів реальної дійсності, необхідних для здійснення особистої і соціально значимої продуктивної діяльності». Існує багато різних думок з питання класифікації і виділення найважливіших компетенцій. Незалежно від авторів і способів класифікації, економічна компетентність завжди висувається як одна з найбільш важливих.

Таким чином, компетентність – це:

- 1) професійно сформована якість особистості;
- 2) властивість особистості, яка сприяє продуктивному розв'язанню поставлених завдань.

Для подальшого формування й розвитку компетентності основою є компетенція.

Під «економічною компетентністю» О. Ануфрієва вбачає «сукупність економічних знань та практичних умінь, досвіду, економічної культури та мислення, наявність стійкої потреби та інтересу до професійної компетентності» [3].

Економічна компетентність, будучи одним з перших інструментів створення засобів адаптації особистості до соціально-економічних змін, служить способом розвитку особистості, поширення економічних знань, засобом формування людського капіталу.

За Співаковським О.В.[7], «... саме шкільному курсу географії необхідно відвести чільне місце для підготовки нового покоління до змін у способах життєдіяльності людської цивілізації». Концепція 12-річної середньої загальноосвітньої школи, критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти та інші базові освітнянські документи ґрунтуються на компетентнісній стратегії. Зокрема, у Концепції розвитку 12-річної середньої загальноосвітньої школи, виділені наступні завдання: виховання школяра як громадянина України, здатного здійснювати самостійний вибір і приймати відповідальні рішення у різноманітних життєвих ситуаціях; формування бажання і умінь вчитися, виховання потреби і здатності до навчання упродовж усього життя, вироблення умінь практичного і творчого застосування здобутих знань; становлення в учнів цілісного наукового світогляду, загальнонаукової, загальнокультурної, економічної, технологічної, комунікативної і соціальної компетентностей [8; с. 41]. Отже, формування багатьох професійних компетенцій закладається саме у шкільному віці.

На нашу думку, особливу увагу при формуванні економічної компетентності необхідно приділити учням основної школи. Адже саме у цьому віці пізнавальні інтереси стають більш стійкими; з'являються нові, досить сильні мотиви навчання; змінюються критерії самооцінки й оцінки навколишнього; досягаються якісні зміни у способах навчальної діяльності; зміцнюється воля і характер, прагнення до неформального спілкування і лідерства [8; с. 43]. Саме у цьому віці стає можливим систематичне формування економічної компетентності майбутнього громадянина і фахівця.

Визначення та узагальнення науково-педагогічних джерел свідчить про те, що економічна компетентність здійснюватиметься найефективніше, якщо:

- в процесі основної освіти буде пробуджений інтерес до економіки як сфери життєдіяльності людини та людського суспільства;
- здійснюватиметься системний підхід до організації економічної компетентності учнів у навчанні географії, забезпечений спільною інтегрованою діяльністю педагогів;
- здійснюватиметься спеціальна підготовка вчителів освітньої установи, спрямована на підвищення професійної компетентності в галузі економіки та педагогічного управління навчальним і освітнім процесом;
- навчально-виховний процес буде економічно спрямованим (через зміст матеріалу, що вивчається, організацію навчальних занять, практичну діяльність учнів).

Отже, спрямування освітнього процесу на формування й розвиток в учнів ключових економічних компетентностей у навчанні географії можливе лише шляхом розвитку пізнавальних здібностей, формування позитивної мотивації, потреби у самопізнанні, самореалізації та самовдосконаленні.

Список використаних джерел

1. Ісакова В. Компетентнісно орієнтований підхід до підготовки майбутнього фахівця економіки / В.Ісакова // Імідж сучасного педагога. – 2011. – №7. – С. 32-35.
2. Тришина С. В. Информационная компетентность специалиста в системе дополнительного профессионального образования / С. В. Тришина, А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2004/0622-09.htm>.
3. Равен Д. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Д. Равен. – М. : Когито-Центр, 2002. – 396 с.
4. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. - №2. - С.58-64.
5. Делор, Ж. Образование: сокровище и сокровище / Ж. Делор. - UNESCO, 1996.
6. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2004.
7. Співаковський О. В. Майбутнє шкільної інформатики. Тенденції розвитку освітніх інформаційно-комунікативних технологій / О. В. Співаковський // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2005. – № 5.- С. 24-28.
8. Білоусова Л. І. Тестологічний аналіз у системі «Експерт» / Л. І. Білоусова, О. Г. Колгатін, Л. С. Колгатіна // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2003. – № 7. – С. 41–43.

The article deals with the need of formation of economic competence of students in teaching geography in elementary school.

Key words: *competence, economic competence, educational competence.*

УДК 373.5.091.26:91]:37.091.33-027.22:001.891

Науменко С.О.

ГЕОГРАФІЧНІ ЗАДАЧІ ЯК ІНСТРУМЕНТ РЕАЛІЗАЦІЇ МОНІТОРИНГУ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ 6–7 КЛАСІВ

У статті розкрито зміст поняття «географічна задача», подано види географічних задач, описано методiku їх використання як інструменту реалізації моніторингу навчальних досягнень учнів. Наведено приклади географічних задач, які можуть стати в пригоді на уроках географії в 6 і 7 класах. Проаналізовано географічні задачі, вміщені у підручниках з географії для 6 і 7 класів.

Ключові слова: моніторинг, педагогічний моніторинг, моніторинг навчальних досягнень учнів, контроль, оцінювання, форми контролю, інструмент реалізації моніторингу навчальних досягнень учнів, географічна задача, репродуктивна задача, проблемна задача.

На нинішньому етапі розвитку освіти в Україні якість освіти проголошена «національним пріоритетом і передумовою національної безпеки держави, додержання міжнародних норм і вимог законодавства України щодо реалізації права громадян на освіту» [9].

Одним із засобів управління якістю освіти та інструментом її удосконалення і поліпшення є моніторинг. Моніторинг являє собою систему збирання, обробки, зберігання і поширення інформації про стан освіти, прогнозування на основі об'єктивних даних основних тенденцій розвитку освіти та розроблення науково-аргументованих рекомендацій для прийняття управлінських рішень стосовно підвищення ефективності функціонування освітньої галузі.

Педагогічний моніторинг є формою організації, збирання, збереження, обробки й поширення інформації про стан викладання та рівень навчальних досягнень учнів. До його складу входить моніторинг навчальних досягнень учнів, який передбачає систематичне спостереження за станом навчальних досягнень учнів, прогнозування і вдосконалення цього стану. Моніторинг навчальних досягнень учнів здійснюється завдяки контролю й оцінюванню. Проте, на відміну від контролю й оцінювання, він реалізує зворотний зв'язок у навчальному процесі, що дає змогу оперативно реагувати і в разі потреби його коригувати. Інструментарієм реалізації моніторингу навчальних досягнень учнів є форми контролю їхніх навчальних досягнень. Однією із форм контролю та інструментом реалізації моніторингу навчальних досягнень учнів є географічні задачі.

У працях Г. Азгальдова, О. Ануфрієвої, Г. Гунти, Г. Дмитренка, Г. Єльнікової, В. Кальней, О. Локшиної, Т. Лукіної, О. Ляшенка, А. Майорова, В. Олійника, Е. Райхмана, С. Шишова та ін. описано теорію освітнього моніторингу і напрями його впровадження у навчальних закладах. У роботах Г. Лавренчук, Л. Микитенко, В. Пестушко, О. Топузова та ін. розкрито питання створення і використання різних видів задач на уроках географії в загальноосвітніх навчальних закладах.

Мета статті – розкрити методiku використання географічних задач як інструменту реалізації моніторингу навчальних досягнень учнів.

Відповідно до чинного Державного стандарту базової і повної середньої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України № 24 від 14 січня 2004 р. [4], однією з державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів з географічної компоненти освітньої галузі «Природознавство» є «уміння розв'язувати пізнавальні й практичні **географічні задачі**» [4].

Як зазначає О. Топузов у своїй монографії [14], географічна навчальна задача – це «об'єктивна інформація, сформульована в словесній або знаковій формі у співвідношенні між визначеними (відомим) і невизначеними (невідомим) “умовами”» [14, с. 55].

Географічні задачі мають загальні ознаки, пов'язані з поняттям «задача», і специфічні, зумовлені їх функціями і змістом.

Географічні задачі поділяються на репродуктивні й проблемні. Способи розв'язування *репродуктивних задач* ґрунтуються на відомих правилах, приписах, алгоритмах; *проблемні задачі* потребують пошуку способів їх розв'язування. У процесі розв'язування проблемних задач «учні оволодівають досвідом творчої діяльності, тобто здатністю знаходити свій оригінальний спосіб розв'язування для кожної нової задачі, спиратися як на знання і вміння, що вже відомі, так і на здогадку, інтуїцію та інтелектуальний рівень володіння навчальним матеріалом» [14, с. 161].

Г. Лавренчук виділяє такі види географічних задач:

- а) за характером об'єктів – практичні (реальні) і теоретичні (математичні);
- б) за відношенням до теорії – стандартні і нестандартні;
- в) за характером вимог – знаходження невідомого, перетворення і побудова, доведення чи пояснення;
- г) за змістом – розрахункові, графічні (на побудову елементів рельєфу, графіків, діаграм тощо), на визначення географічних координат, на визначення напрямів на карті, а також нестандартні та олімпіадні задачі [6, с. 4–5].

Процес розв'язування репродуктивних і проблемних географічних задач умовно поділяється на п'ять етапів:

- 1) аналіз задачі (з'ясування її виду, характеру, умови і вимог (що дано і що треба знайти));
- 2) короткий запис умови задачі;
- 3) пошук способу її розв'язування;
- 4) розв'язування задачі і запис її розв'язку;
- 5) формулювання відповіді [6, с. 5].

Наведемо приклади репродуктивних і проблемних географічних задач, які можна використовувати на уроках географії в 6 і 7 класах.

6 клас

1. З пункту А до пункту Б учень пройшов 100 м (умовно позначте в зошиті відстань 10 см) за азимутом 360° . Від пункту Б до пункту В він пройшов таку саму відстань за азимутом 90° . Від пункту В до пункту Г знову пройшов таку саму відстань за азимутом 180° . Накресліть шлях учня в зошиті і визначте, яку відстань і за яким азимутом йому залишилося пройти до пункту А [2, с. 48] (Розділ «Земля на плані і карті». Тема «Способи зображення Землі»).

2. Складіть план місцевості за описом: «У центрі галявини хвойного лісу стоїть будинок лісника. За 30 м на північ від нього б'є джерельце і в південно-східному напрямку біжить струмочок. На відстані 100 м на схід від будинку з півночі на південь проходить автомагістраль. Уздовж дороги – лінія електропередач. За 200 м від неї за азимутом 195° з північного заходу на південний схід протікає річка, правий берег якої – крутий.» Масштаб плану – 1 : 1 000 [6, с. 46] (Розділ «Земля на плані і карті». Тема «Способи зображення Землі»).

3. Площа лісопарку 64 гектари. Визначте, яку площу (у см^2) займає лісопарк на топографічній карті, масштаб якої 1 : 40 000 [12] (Розділ «Земля на плані і карті». Тема «Способи зображення Землі»).

4. Моряки знайшли в океані пляшку із запискою, в якій потерпілі просять допомоги. Але вода, що потрапила у пляшку, розмила окремі літери і цифри. Збереглися лише такі дані:

«... пд. ш. і 110° зх. д. на острові... Першого». Визначте за картою півкуль, де треба шукати потерпілих [11, с. 27] (Розділ «Земля на плані та карті». Тема «Географічні координати»).

5. Обчисліть відносну висоту горба, якщо його абсолютна висота дорівнює 487 м, а горизонталь біля підшви проведена на висоті 230 м [2, с. 57] (Розділ «Географічна оболонка та її складові». Тема «Літосфера»).

6. За який час буде остаточно зруйновано горб на Причорноморській низовині, якщо його відносна висота 21 м, а швидкість процесів денудації 0,03 мм/рік (Розділ «Географічна оболонка та її складові». Тема «Літосфера»).

7. Температура біля підніжжя гори +25°C. Яка температура на вершині гори, якщо її висота 3 500 м [6, с. 54] (Розділ «Географічна оболонка та її складові». Тема «Атмосфера»).

8. Визначте атмосферний тиск на вершині гори (5 000 м), якщо біля підніжжя він становить 750 мм рт. ст. [6, с. 55] (Розділ «Географічна оболонка та її складові». Тема «Атмосфера»).

9. Розрахуйте, якою буде відносна вологість повітря, якщо абсолютна вологість становить 5,0 г/м³, а максимально можлива вологість при температурі 10°C – 9,4 г/м³ [11, с. 49] (Розділ «Географічна оболонка та її складові». Тема «Атмосфера»).

10. Визначте, скільки солі можна випарувати з 1 тонни прісної води (солоність 0,2‰) та з 1 тонни води Червоного моря [8, с. 37] (Розділ «Географічна оболонка та її складові». Тема «Гідросфера»).

7 клас

1. Місцевий київський час – 12 год. У пункті А місцевий час – 18 год 30 хв, у пункті Б поясний час – 5 год. Визначте географічну довготу пунктів [6, с. 42] (Тема «Вступ»).

2. Визначте, котра година і який день у м. Сан-Франциско (США), якщо в м. Києві 9 год ранку 15 листопада (Тема «Вступ»).

3. На скільки годин і в якому напрямку слід перевести стрілки годинника пасажиром, які прилетіли з м. Києва в м. Нью-Йорк (США)? [5, с. 31] (Тема «Вступ»).

4. За градусною сіткою карти обчисліть протяжність Тихого океану із заходу на схід по екватору (1° – 111,3 км) [1, с. 34] (Розділ «Океани». Тема «Тихий океан»).

5. Поміркуйте, чому в Африці немає таких високих і протяжних гірських ландшафтів, як, наприклад, Гімалаї в Євразії, Анди – у Південній Америці, Кордильєри – у Північній Америці? [1, с. 73] (Розділ «Материка». Тема «Африка»).

6. Абсолютна висота найвищої гори Південної Америки (г. Аконкагуа) – 6 960 м, а відносна висота між нею і найнижчим пунктом – 6 995 м. Знайдіть абсолютну висоту найнижчого пункту цього материка [6, с. 52] (Розділ «Материка». Тема «Південна Америка»)

Вперше географічну задачу як форму контролю і інструмент реалізації моніторингу навчальних досягнень учень має розв'язати на уроці під керівництвом учителя. Лише після цього розв'язування географічної задачі може бути одним із завдань поточного, тематичного або підсумкового оцінювання.

Згідно із Листом Міністерства № 1/9-368 від 24 травня 2013 р. «Про організацію навчально-виховного процесу у 5-х класах загальноосвітніх навчальних закладів і вивчення базових дисциплін в основній школі» [7] та документом «Географія. Інструктивно-методичні рекомендації. Лист Міністерства № 1/9-426 від 01.06.2012 «Щодо інструктивно-методичних рекомендацій із базових дисциплін» [3] у 2013/14 навчальному році основними підручниками, що можуть бути використані при вивченні курсів географії є:

у 6 класі: Географія. 6 кл. Пестушко В.Ю., Уварова Г.Ш. Генеза. 2006 [10]; Загальна географія. 6 кл. Бойко В.М., Міхелі С.В. Педагогічна преса. 2006 [2]; Географія. 6 кл. Скуратович О.Я. та інш. Педагогічна преса. 2006 [13]; Загальна географія. 6 кл. Булава Л.М., Мащенко О.М., Ільченко В.Р. Довкілля-К. 2006; Географія. 6 кл. Кобернік С.Г., Коваленко Р.Р. Навчальна книга. 2006;

у 7 класі: Географія материків і океанів. 7 кл. Бойко В.М., Міхелі С.В. Зодіак-ЕКО. 2007 [1]; Географія материків і океанів. 7 кл. Пестушко В.Ю., Уварова Г.Ш. Генеза. 2007; Географія материків і океанів. 7 кл. Кобернік С.Г., Коваленко Р.Р. Навчальна книга. 2007 [5].

Аналіз діючих підручників з географії для 6 і 7 класів [1; 2; 5; 10; 13] показав, що в них містяться географічні задачі. Проте їх кількість дуже різниться. Так, у підручнику для 6 класу О. Скуратовича та ін. [13] пропонується тільки одна географічна задача, а в підручнику для 7 класу В. Бойка і С. Міхелі [1] їх 36 (див. рис. 1).

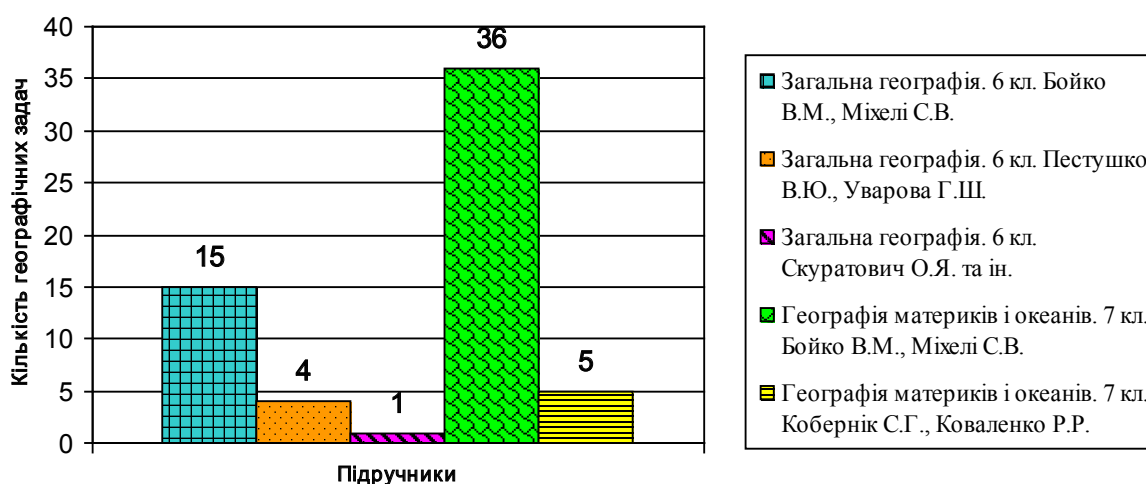


Рис. 1. Кількість географічних задач у підручниках з географії для 6 і 7 класів.

Репродуктивні задачі є в усіх згаданих підручниках. Вони представлені задачами на знаходження азимутів, масштабів карт, відстаней та географічних об'єктів на карті [2]; на обчислення абсолютної і відносної висоти [2; 10]; на визначення температури повітря [2; 10; 13], географічної довготи міста за даними місцевого і поясного часу й навпаки [5; 10] та ін.

У підручнику для 7 класу В. Бойка і С. Міхелі [1] пропонуються також проблемні задачі. Наприклад: «Обчисліть протяжність Африки вздовж Північного і Південного тропіків (1° – 102,5 км). Зробіть висновок, в якій півкулі відносно екватора розташована більша частина материка» [1, с. 69]; «Змодельуйте зміни, що відбулися б у природі Австралії, якби на східному узбережжі не було гір. Проаналізуйте, як змінилося б зволоження на сході материка. Як такі зміни вплинули б на живлення і режим річок Муррей і Дарлінг?» [1, с. 118].

Мета таких задач – актуалізувати засвоєні учнями знання, уміння і способи діяльності та застосовувати набутий ними досвід.

Отже, географічні задачі є інструментом реалізації моніторингу навчальних досягнень учнів. Адже за їх допомогою можна визначити рівень навчальних досягнень і компетентність учнів і в разі потреби втрутитися у навчальний процес, щоб підвищити його якість.

Список використаних джерел

1. Бойко В. М. Географія материків і океанів : [підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закладів] / В. М. Бойко, С. В. Міхелі. – К : Зодіак-ЕКО, 2007. – 288 с.
2. Бойко В. М. Загальна географія : підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закладів / В. М. Бойко, С. В. Міхелі. – К : Пед. преса, 2006. – 272 с.
3. Географія. Інструктивно-методичні рекомендації. Лист Міністерства № 1/9-426 від 01.06.2012 «Щодо інструктивно-методичних рекомендацій із базових дисциплін» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/general-secondary-education/metodichni-rekomendatsiji/>.

4. Державний стандарт базової і повної середньої освіти (затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 14 січня 2004 р. № 24) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/education/average>.
5. Кобернік С. Г. Географія материків і океанів : [підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закладів] // С. Г. Кобернік, Р. Р. Коваленко. – К. : Навч. кн., 2007. – 272 с.
6. Лавренчук Г. М. Задачі з географії : навч.-метод. посібник. – Біла Церква, 2009. – 60 с.
7. Лист Міністерства № 1/9-368 від 24.05.2013 «Про організацію навчально-виховного процесу у 5-х класах загальноосвітніх навчальних закладів і вивчення базових дисциплін в основній школі» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/general-secondary-education/metodichni-rekomendatsiji/>.
8. Микитенко Л. М. Загальна географія : робочий зошит учня. 6 клас / Л. М. Микитенко ; [за ред. О. Я. Скуратовича]. – К. : Просвіта, 2001. – 88 с.
9. Національна доктрина розвитку освіти (затверджено Указом Президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>.
10. Пестушко В. Ю. Загальна географія : [підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закладів] / В. Ю. Пестушко, Г. Ш. Уварова. – К. : Генеза, 2006. – 240 с.
11. Пестушко В. Ю. Робочий зошит із загальної географії: 6 кл. / В. Ю. Пестушко, Г. Ш. Уварова. – К. : Генеза, 2007. – 96 с.
12. Приклад тесту, який передбачає коротку відповідь множинного вибору [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/doc/files/news/51/5102/priklgeo.pdf>.
13. Скуратович О. Я. [Загальна] географія : [підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закладів] / О. Я. Скуратович, Р. Р. Коваленко, Л. І. Круглик. – К. : Пед. преса, 2006. – 256 с.
14. Топузов О. М. Проблемне навчання географії в школі: теорія і практика : [монографія] / О. М. Топузов. – К. : Фенікс, 2007. – 304 с.

This article reveals the concept of «geographical problem». Some kinds of geographical problems represented likewise described the methods of their usage as a tool for implementation monitoring of student achievements. There are examples of geographical task that may be useful on geography lesson in 6th and 7th grades. The geographic tasks contained in the textbook on geography for grades 6 and 7 have been analyzed

Key words: *monitoring, pedagogical monitoring, monitoring of student achievements, monitoring, evaluation, form controls, tool for monitoring of student achievements, geographical problem, reproductive problem, problem task.*

УДК 37.016:33

Олійник Н. Ю.

ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНИХ ЗНАНЬ УЧНІВ НА УРОКАХ З БАЗОВИХ ПРЕДМЕТІВ

У статті обґрунтовано наукові підходи та особливості формування економічних знань учнів у процесі оволодіння програмовим матеріалом базових дисциплін. Проаналізовано ефективність реалізації пізнавального, теоретичного та практичного компонентів навчання та підготовленість учителя до проведення інтегрованих уроків. Узагальнено поєднання елементів економічних знань зі змістом навчальних дисциплін через впровадження міжпредметних зв'язків.

Ключові слова: *економічна освіта, інтегрований урок, пізнавальний інтерес учнів, компоненти навчання, формування економічних знань, навчально-виховний процес.*

Актуальність економічних знань зумовлена демократичними перетвореннями в соціально-економічних умовах українського суспільства, що викликає необхідність

реформування освіти. Поступово змінюється ставлення до місця та ролі освіти в суспільстві, а також є найважливішим чинником управління будь-якими змінами. Важливо спрямовувати навчання школярів на формування конкурентоспроможного фахівця, здатного працювати в змінених умовах.

Особливе значення має вивчення економічної науки, яка поширює життєві можливості майбутніх випускників, формує раціональні правила економічної поведінки. Мета навчання економіки в загальноосвітній школі підпорядкована загальній меті шкільної освіти – різнобічному розвитку особистості, створенню умов для інтелектуального, морального та фізичного розвитку самореалізації учнів, а також формування у школярів уявлень про суть економічних процесів, розвиток економічного мислення, вихованню економічної культури. Щоб досягти цієї мети, потрібно передбачати: засвоєння базового рівня економічної освіченості; формування знань і навичок прикладного характеру; здатність самостійно засвоювати економічну інформацію, аналізувати її і ухвалювати обґрунтовані рішення; орієнтація на дотримання правил цивілізованого ринку.

Впровадження безперервної економічної освіти в загальноосвітніх навчальних закладах дає можливість створити єдиний освітній економічний простір, забезпечити послідовність у викладанні економіки від буденних знань до наукових уявлень про їх суть, дотримання наступності при вивченні економічної дисципліни, а також забезпечення варіативності з урахуванням вікових особливостей та індивідуальних можливостей школярів.

У розробку проблеми формування економічних знань учнів, тісного зв'язку навчання з трудовим вихованням значний внесок зробили такі видатні педагоги, як П. П. Блонський, Я. А. Коменський, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинський, К. Д. Ушинський, С. Т. Шацький та інші науковці. Вони відзначали те, що повноцінний розвиток особистості неможливий без економічних знань, оскільки економічне виховання є складовою формування особистості.

Так, А. С. Макаренко називав економічне виховання господарчим. Науковець говорив про те, що кожній людині обов'язково доведеться в житті брати участь в загальнодержавному господарстві, і чим краще вона буде підготовлена до цієї справи, тим більше користі вона принесе і державі, і самому собі. Господарче виховання дітей полягає у вихованні не тільки господаря у сім'ї, а й господаря-громадянина. Антон Семенович вказував, що економічне виховання школярів – це органічний сплав загальноосвітньої і трудової підготовки, має в собі величезні потенційні можливості для формування у них поваги до праці, прояву таких особистих якостей як діловитість, бережливість, вміння застосовувати знання і трудові навички в житті [4].

Аналіз науково-педагогічної літератури підтвердив значну увагу до необхідності економічної освіченості школярів, розвиток їх творчої активності, створення умов для формування вмінь здобувати та реалізовувати знання в організації навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі (О. В. Аксьонова, В. І. Бондар, Н. М. Буринська, І. Г. Єрмаков, О. І. Локшина, О. В. Овчарук, В. Ф. Паламарчук, Л. І. Паращенко, Н. А. Побірченко, О. І. Пометун, І. Ф. Радіонова, С. О. Сисоєва).

Суттєве значення для обґрунтування суті досліджуваної проблеми мають наукові праці Н.М. Бібік, С.П. Бондар, О.І. Пометун, О.Я. Савченко та інших учених про те, що у різновидах діяльності важливо володіти уміннями, зокрема: застосовувати різні види спілкування в залежності від ситуацій; розуміти сенс належності до певних організацій; довести здатність вирішення ситуацій; зрозуміти й відповідно використовувати ефективні технології; розвивати здібності та набувати власний досвід діяльності; побудувати комплекс індивідуальних і соціальних умінь та орієнтувати на них свою поведінку.

На основі узагальнених науково-теоретичних підходів метою даного дослідження є обґрунтування необхідності економічної освіченості школярів, яка орієнтована на врахування освітніх нахилів і здібностей учнів; впровадження економічних знань в базові навчальні дисципліни загальноосвітніх навчальних закладів.

Кожен етап безперервної економічної освіти, зміст і форма освітнього процесу повинні сприяти задоволенню потреб особистості відповідно до вікових і соціо-психологічних особливостей. Державний стандарт загальної середньої освіти ставить перед школою задачу підготовки учнів до успішного життя в сучасному суспільстві. Для цього необхідно розвивати економічний спосіб мислення школярів, формувати готовність продумано успішно діяти як на споживчому ринку, так на ринку праці, а також раціонально вести домашнє господарство та займатися бізнесом, при цьому бути відповідальним платником податків [7].

Важливо зауважити, що формування економічних знань реалізується через поєднання пізнавальних, теоретичних і практичних компонентів навчання. При цьому пізнавальні компоненти створюють не тільки систему фінансових, технологічних, економічних і правових знань, а й визначають внутрішню культуру молоді, формують її готовність до свідомої реалізації власних дій. До теоретичних компонентів навчання належать світогляд і вміння творчо мислити, які створюють підґрунтя економічно доцільних і водночас соціально-відповідальних рішень, дослідницьких навичок, практичних умінь. Практичні компоненти навчання складають мотивацію та вміння постійно підвищувати компетентність і практично використовувати нові знання для вдосконалення та розвитку технологічного, фінансового, соціально-економічного, правового та іншого забезпечення організаційно-економічних та управлінських процесів, розвивати особистісний та колективний потенціал на засадах соціального партнерства та відповідальності.

Навколишнє сьогодення досить багатогранне, у ньому тісно переплітаються різноманітні процеси та явища, які є об'єктами вивчення наук. Шкільні предмети мають спільні об'єкти вивчення – природа та суспільство, користуються спільними методами дослідження, формами навчання. Поєднання елементів економічних знань зі змістом інших навчальних дисциплін вирішується через провадження міжпредметних зв'язків на уроках з базових шкільних курсів, проведення нестандартних інтегрованих уроків, розробки міжпредметних проектів, викладанні інтегрованих спецкурсів.

Результатом діяльності вчителів-предметників є спільний план проведення уроку, в якому зазначений орієнтовний розподіл часу на окремі етапи, види діяльності вчителів та учнів, рефлексію. Підготовка до проведення інтегрованого уроку включає:

- вивчення теоретичних питань проблеми;
- усвідомлення багатопланових функцій інтеграційних зв'язків у навчанні та формуванні особистості учня;
- опанування методичних прийомів реалізації інтеграції в системі уроків і позакласній роботі з предмета;
- оволодіння методами дослідження на основі міжпредметних інтеграційних зв'язків.

Формування пізнавального інтересу школярів при вивченні економічних явищ і процесів через використання знань інших дисциплін, активізують організацію навчання та дають можливість учням реалізувати свої здібності. Саме розробка міжпредметних економічних проектів сприяє прикладному застосуванню економічних знань, формуванню вмінь і навичок як загальних так і спеціальних для економіки дій. Головною метою розробки міжпредметних проектів є: формування вмінь учнів, які їм будуть необхідні в майбутній професійній діяльності; сприяння розвитку таких якостей особистості, як ініціативність, комунікативність, наполегливість, підприємницькі здібності, цілеспрямованість та інші; використання знань з інших предметів для досягнення поставленої мети.

За основу створення програм економічних інтегрованих курсів взято програми з поглибленим вивченням математики, права, географії, етики, історії, інформатики, іноземної мови. Інтегрована складова економіки – це досягнення необхідного рівня освітніх компетентностей учнів, що залежать від майстерності вчителя, його небайдужості, вміння зацікавити учнів, знайти індивідуальний підхід. Ці курси мають практичну спрямованість, моделюючи життєві ситуації.

Сучасна економічна наука характеризується широким використанням математики. Математичні методи стали складовою частиною всіх економічних дисциплін. Так, наприклад, використання задач на визначення рівноважної ціни в курсі математики потребують знань економіки. Учителі математики не завжди можуть пояснити учням, чому під час розв'язання потрібне рівняння, яке описує функцію попиту, прирівняти до рівняння, яке описує функцію пропонування. Отже, учні розв'язують подібні задачі, не розуміючи їх економічного змісту. Звісно, учитель математики повинен пояснити класу, що на ринку певного товару зустрічаються виробник і споживач, які мають різні економічні інтереси: виробник і продавець зацікавлені продати якомога дорожче, а споживач – купити якомога дешевше. Їхні інтереси узгоджуються за допомогою ринкової ціни, тобто такої ціни на товар, за якої споживачі хочуть і можуть придбати таку кількість товару, яку за такою ж ціною можуть і хочуть виробити та продати виробники. Отже, за ціни ринкової рівноваги кількість товару, яку хочуть і можуть купити споживачі, дорівнює кількості товару, яку хочуть і можуть виробити та продати виробники. Тепер очевидно, що ціну ринкової рівноваги можна знайти, прирівнявши функцію, що описує залежність величини попиту (кількості) від ціни, до функції, що описує залежність величини пропонування (кількості) від ціни. Як бачимо, у цьому випадку необхідний попередній (інформаційний) блок, тобто мінімальні економічні знання з даної проблеми повинні передувати використанню задач економічного змісту, інакше відбувається механічне використання вказаних учителем прийомів розв'язання задач без розуміння їх економічного змісту.

Використання математики в економіці дозволяє:

- виділити і формально описати найбільш важливі істотні зв'язки економічних змінних і об'єктів;
- із чітко сформульованих вихідних даних і співвідношень методами дедукції можна отримувати висновки, адекватні об'єкту, що вивчаються тією мірою, що і передумови;
- методи математики дозволяють індуктивним шляхом здобувати нові знання про об'єкт: оцінювати форму і параметри залежностей його змінних, які найбільше відповідають наявним спостереженням;
- використання мови математики дозволяє точно і компактно викладати економічні концепції, формувати їх поняття і висновки.

Цікавим є те, що зібрані економічні дані можуть бути представлені в різних формах: таблицях, діаграмах, графіках. Якщо ми сформулювали економічну модель, наприклад, припустили, що сукупне споживання лінійно зростає із зростанням сукупного доходу, ми маємо зібрати дані за тими економічними показниками, які входять у досліджувану модель, тобто дані про сукупне споживання і сукупний дохід. Це можна зробити, наприклад, взявши річні дані з національних рахунків країни за деякий проміжок часу. Відповідні дані можуть бути представлені й у вигляді таблиці, й у вигляді графіка, й у вигляді діаграм.

Також економіка існує не тільки в часі, але й у просторі, який розглядає така дисципліна, як географія. Просторовий аспект відіграє важливу роль для економічного розвитку, бо показує поле господарської діяльності. Інвесторам, насамперед, слід визначити, де розташувати підприємство. Така комбінована дисципліна, як економічна географія, тлумачить основні принципи розміщення продуктивних сил: техномісткі виробництва краще розташовувати в

регіонах, де присутня концентрація висококваліфікованих робітників; харчове виробництво має знаходитися поблизу значної кількості споживачів; обробне виробництво слід розташувати поблизу основних джерел відповідної сировини тощо.

Важливими чинниками зростання продуктивності праці, що розглядає економічна географія, є такі форми виробництва, як концентрація, централізація, спеціалізація, кооперація і комбінування виробництва. Проте доцільність і ефективність спеціалізації визначається економічними чинниками, кооперація здійснюється на підставі добровільних рішень підприємств із метою отримання прибутку, централізація обмежується антимонопольним законодавством.

Незаперечним є економічне твердження про необхідність наявності всіх видів ресурсів (капітальних, земельних, трудових) для виробництва будь-якого блага (товару чи послуги). Географія розглядає широкий асортимент земельних ресурсів і територіальний аспект їх розташування; показує загальну та структурну динаміку трудових ресурсів на теренах країни і регіонів; демонструє розміщення підприємств, що виробляють устаткування, обладнання та інше. Слід зважати і на географічний чинник – ландшафт. У найкращому становищі знаходяться країни, які можуть активно використовувати практично весь ландшафт. З економічної точки зору (витрати, швидкість, обсяг, надійність тощо) морський транспорт, як і тисячі років тому, залишається найефективнішим. Наявність морських портів і морської берегової лінії впливає на економічний добробут країни.

У сучасних умовах зростає економічна значущість проблем народонаселення. Демографічний фактор разом з економічним є найважливішою передумовою суспільного розвитку, що передбачає зростання населення, зміцнення сім'ї, покращення виховання дітей та утримання непрацездатних за рахунок суспільства, збільшення тривалості життя, підвищення трудової активності людей (зменшення безробіття), зміцнення їх здоров'я. Тому чисельність населення країни відіграє виключну економічну роль, бо свідчить про ємність внутрішнього ринку. Кожна людина є не тільки трудовим ресурсом, але й споживачем, інвестором, платником податків.

В економічній географії країни класифікують за рівнем економічного розвитку їх розрізняють, перш за все, за такими основними економічними показниками: 1) абсолютним обсягом валового внутрішнього продукту, а також на душу населення; 2) національним доходом на душу населення.

Саме для економіки країни важливе значення має як адміністративний поділ держави, так і економічне районування. Адміністративний поділ визначає систему державного управління господарським розвитком регіонів, впливає на ефективність функціонування податкової системи країни, регулює мобільність національних і регіональних ресурсів.

Досвід учителів свідчить про те, що елементи економічних знань можна давати учням під час вивчення практично всіх шкільних предметів. Так, криві попиту, пропонування, рівноважну ціну можна вивчати на уроках математики; економічну загальноприйнятну термінологію – на уроках англійської мови; проблему обмеженості ресурсів та визначення продуктивності праці – на уроках трудового навчання; історичні типи економічних систем та вплив економічного розвитку на політику – на уроках історії; раціональне використання природних, капітальних та людських ресурсів – на уроках географії; вплив економічних умов функціонування суспільства на свідомість і свободу особистості – на уроках літератури.

Також яскраве вираження інтегроване викладання економіки знаходить у початковій школі. Саме тут розгляд базових економічних понять, таких як обмеженість ресурсів, необмеженість потреб, обмін, бартер, гроші, ремісник, розподіл праці та інших понять неможливий без певних математичних обчислень, читання текстів, малювання, виготовлення саморобок

тощо. Разом із тим учні вчать працювати в мікрогрупах, брати відповідальність за результат не тільки своєї роботи, але й роботи товаришів, розвивають навички тестової перевірки набутих знань.

Нагальною залишається проблема координації зусиль учителів-предметників у формуванні основ економічного мислення школярів. Роль своєрідного координатора цих зусиль на рівні школи повинен взяти на себе вчитель, який викладатиме економіку. Саме він може підказати колегам доцільність пояснення тих чи інших аспектів економічних знань, при цьому економіка може стати не тільки важливою ілюстрацією певних положень, але й зацікавити школярів до більш поглибленого вивчення цього предмета.

Міжпредметні зв'язки у навчанні відображають тенденцію інтеграції наук. Виникають нові комплексні науки, що є фундаментом сучасного виробництва, новітніх технологій, що потребують високоінтелектуальних, компетентних робітників, здатних до продуктивної діяльності, готових до творчості, які будуть використовувати досягнення інших наук для розв'язання проблем економіки.

Завершуючи навчання в загальноосвітніх навчальних закладах, учні почнуть самостійне життя, яке повне проблем, і головні з них – економічні, тому що потрібно задовольняти свої щоденні потреби. А знання економічної теорії створює той фундамент, той рівень мислення, який дає впевненість у собі й формує здатність робити правильний вибір. Економічна освіта поширює життєві можливості випускників загальноосвітніх навчальних закладів, формує економічну та правову культуру, надає інформацію про професії, які потребує ринок, завдяки чому вони можуть швидше адаптуватися до умов сьогодення.

Список використаних джерел

1. Аксьонова О. В. Методика викладання економічних дисциплін : навч. посіб. / Олена Валентинівна Аксьонова. – К. : КНЕУ, 2006. – 708 с.
2. Книга вчителя економіки : довідк. - метод. вид. / упоряд. Н. В. Бескова, В. М. Проценко. – Х. : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2005. – 256 с.
3. Крупська Л. П. Економіка. 11 клас. Рівень стандарту. Академічний рівень: Підручник для загальноосвітніх навчальних закладів / Л. П. Крупська, І. Е. Тимченко, Т. І. Чорна. – Харків : Видавництво «Ранок», 2001. – 192 с.
4. Макаренко А. С. Деякі висновки з мого педагогічного досвіду. – Ть.: У 7 т. – К., 1954. – Т. 5. – С. 214-230.
5. Нетрадиційні уроки з економіки / Укладач Часнікова О. В. – Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2008. – 128 с.
6. Пужайчерда Л. М. Економіка. 10-11 класи: Календарне планування. – Харків : Видавництво «Ранок», 2001. – 112 с.
7. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/28030.

The scientific approaches and peculiarities of economic knowledge of students in the program material mastery of basic subjects are described in the article. The effectiveness of cognitive, theoretical and practical components of the training and preparedness of teachers to conduct integrated lessons are analyzed. Combining elements of economics to the content of academic disciplines through the introduction of interdisciplinary connections are generalized.

Key words: *economics, integrated lesson cognitive interest of students learning components, the formation of economic knowledge, the educational process.*

УДК [373.5.016:54]:[504+17.022.1]

Роман С. В.

ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ЯК КОМПОНЕНТ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГО-ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ШКІЛЬНОЇ ХІМІЧНОЇ ОСВІТИ

Педагогічна технологія формування еколого-гуманістичних цінностей школярів у навчальному процесі й у позакласній роботі з хімії – це системний спосіб організації спільної діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу, спрямованого на формування означених цінностей при вивченні хімії, з включенням всього арсеналу форм і методів, а також інших компонентів педагогічної системи. У статті наведено методологічні і сформульовані вимоги, які повинні задовольняти означені педагогічні технології. Новизна дослідження полягає в інтерпретації й адаптації вже відомих у педагогіці та шкільній хімічній освіті педагогічних технологій крізь призму формування еколого-гуманістичних цінностей школярів.

Ключові слова: педагогічна технологія, формування еколого-гуманістичних цінностей, педагогічна система, шкільна хімічна освіта.

Для організації педагогічного процесу, спрямованого на формування еколого-гуманістичних цінностей школярів, недостатньо переосмислити методологію відбору змісту хімічної освіти або зафіксувати факт його зміни. Потрібно змінити всі складові, що визначають аксіологічний стан освітньо-розвивального простору: передбачити відповідні методи і форми його організації, оволодіти методологією їх постійного корегування, створити необхідну навчально-матеріальну базу, тобто адаптувати такі педагогічні технології, які дозволять найбільш ефективно вирішувати поставлені цілі в ході співтворчості, співдіяльності вчителя й учнів.

Аналіз наявних у шкільній хімічній освіті педагогічних технологій та їх адаптація крізь призму формування еколого-гуманістичних цінностей школярів передбачає, насамперед, з'ясування наявних підходів до поняття «педагогічна технологія» та вимог до педагогічних технологій формування означених цінностей. Розгляд позицій сучасних дослідників засвідчує різноманітність підходів до характеристики сутності педагогічної технології, що трактується як системний метод (С. Гончаренко, І. Прокопенко, В. Євдокимов), дидактична система (О. Савченко), діяльність (В. Сластьонін), порядок, логічність, послідовність (М. Кларін), конструювання, проектування навчального процесу (І. Богданова, В. Воронов, О. Гохберг, В. Паламарчук), структуроване проектування (В. Безпалько, І. Підласий), діяльний сценарій організації навчання (І. Смолюк) та ін. [3, с. 17], й налічує понад триста визначень, залежно від того, як науковці уявляють структуру й складові навчально-виховного процесу.

На наш погляд, найбільш вдало відображає сутність поняття «педагогічна технологія» визначення Г. Селевка, що узагальненням його формулювань різними авторами, згідно з яким педагогічна технологія може характеризуватися трьома аспектами: 1) науковим – як частина педагогічної науки, що вивчає й розробляє цілі, зміст і методи навчання, а також проектує педагогічні процеси; 2) процесуально-описовим – опис (алгоритм) процесу, сукупність цілей, змісту, методів і засобів для досягнення запланованих результатів навчання; 3) процесуально-дійовим – здійснення технологічного (педагогічного) процесу, функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних педагогічних засобів [9, с. 15].

Метою статті є характеристика педагогічної технології як компоненту педагогічної системи формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти.

Метою створення будь-якої педагогічної технології є організація навчально-виховного процесу. Тому при описі педагогічних технологій формування еколого-гуманістичних цінностей в процесі шкільної хімічної освіти ми використовуватимемо наступне визначення цього поняття: педагогічна технологія – це системний спосіб організації спільної діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу, спрямованого на формування еколого-гуманістичних цінностей школярів при вивченні хімії, з включенням всього арсеналу форм і методів, а також інших компонентів педагогічної системи.

У сучасній шкільній хімічній освіті використовують різноманітні педагогічні технології, спрямовані як на отримання знань, так і на творче ставлення до них, що забезпечує трансформування знань в частину особистісного буття та формування свідомості й культури школяра. Оскільки опис усіх технологій не є завданням нашого дослідження, обмежимося перерахуванням найбільш поширених педагогічних технологій в шкільній хімічній освіті: особистісно орієнтованого навчання, розвивального навчання, різнорівневого навчання, програмованого навчання, проблемного навчання, групового (колективного) навчання, ігрового навчання, інтерактивного навчання, а також модульна, інформаційно-комп'ютерна, діалогова, дослідницька, проектна, розвитку критичного мислення, кейс-технологія.

Проте, вимушені констатувати, що реалізація в хімічній освіті різноманітного арсеналу педагогічних технологій не має позитивного впливу на формування еколого-гуманістичних цінностей школярів й, вважаємо, надалі не дасть ефективного результату, оскільки в навчально-виховному процесі вони переважно застосовуються без їх адаптації до особливостей формування означених цінностей у школярів. Лише ґрунтовна теоретико-методологічна й методична робота щодо змістовної розробки таких технологій в досліджуваному нами напрямі надасть бажані результати. Тому в подальшому будуть розглянуті лише ті педагогічні технології, які були адаптовані й розроблені нами у навчально-виховному процесі задля цілеспрямованого формування еколого-гуманістичних цінностей школярів при вивченні хімії.

Для цього означені педагогічні технології, по-перше, повинні задовольняти такі методологічні вимоги:

- *предметність* (наявність того, що піддається зміні);
- *цілеспрямованість* (орієнтація на досягнення нового стану предмета);
- *наявність функції, що змінює та впливає* (вплив, формування та зміна є призначенням технології, заради чого вона створюється й існує);
- *концептуальність* (кожній педагогічній технології повинна бути притаманна опора на певну наукову концепцію, яка забезпечує філософське, психологічне, дидактичне і соціально-педагогічне обґрунтування досягнення освітніх цілей);
- *системність* (педагогічна технологія повинна мати всі ознаки системи: логіку процесу, взаємозв'язок усіх його частин, цілісність);
- *керованість*, яка передбачає діагностичне планування, проектування процесу навчання, поетапну діагностику, варіювання засобами і методами з метою корекції результатів;
- *ефективність*, або *результативність* (педагогічні технології існують у конкретних умовах і повинні бути ефективними за результатами і оптимальними витратами, гарантувати досягнення певного стандарту навчання);
- *прогностичність* (під час розробки технології повинні чітко простежуватися як окремі етапи всього процесу, так і кінцевий його результат);
- *відтворюваність*, що уможливорює застосування (повторення, відтворення) педагогічної технології в інших однотипних освітніх установах іншими суб'єктами [10, с. 76-77; 11, с. 33].

По-друге, критерієм їх відбору є також розроблені нами вимоги, згідно з якими педагогічні технології повинні:

- забезпечувати високий рівень хіміко-аксіологічних знань школярів протягом усього терміну навчання предмету, де провідним є формування умов для побудови особистісної траєкторії вивчення хімії, вмінь самостійно здобувати знання й застосовувати їх на практиці, особливо в нестандартних ситуаціях;
- забезпечувати розгляд хіміко-екологічних й пов'язаних із ними етичних проблем не в загальному плані, а як таких, що стосуються кожного й на які кожен впливає в повсякденному житті;
- корегувати наявний в учнів екологічний досвід та відповідні ціннісні орієнтації, оскільки вони досить часто мають суто споживацький характер;
- створювати інформаційний і комунікативний «вибухи», що спричиняють духовне потрясіння, емоційне переживання (співставлення кожним школярем свого Я з відповідним Я своїх ровесників через організацію відкритого спілкування, ситуацій, в яких екоетична проблема обговорюється вільно, всебічно, кожному гарантується право на висловлювання власної думки, висуваються кілька можливих способів розв'язання проблеми із подальшим обранням певного рішення);
- залучати емоційно-чуттєву сферу особистості, виявляти мотиви, ставлення, почуття учнів, внаслідок чого посилюється пізнавальний інтерес, а також ураховувати їх індивідуальні цінності, потреби, смаки, переваги;
- створювати умови для формування творчої особистості з критичним мисленням й активною екологічною позицією, добровільного залучення школярів до соціально спрямованої навчально-пізнавальної, дослідницької і конструкторської діяльності та конкретної природоохоронної роботи;
- попереджати негативний вплив й формувати захищеність від соціальних небезпек сучасного суспільства.

Ефективне виконання вищенаведених вимог обумовлює проведений нами поділ педагогічних технологій на дві групи: 1) педагогічні технології формування еколого-гуманістичних цінностей школярів у навчальному процесі; 2) педагогічні технології формування еколого-гуманістичних цінностей школярів у позакласній роботі з хімії.

Так, педагогічні технології формування еколого-гуманістичних цінностей школярів у навчальному процесі враховують методичні особливості практичної реалізації теоретико-методологічного аспекту формування означених цінностей через впровадження оновленого (доповненого) змісту шкільної хімічної освіти за допомогою адаптованих та розроблених нами педагогічних технологій (див. далі посилання на наші роботи), використаних у різноманітних методах і формах організації й спрямованих, передусім, на інтеграцію аксіологічного та системного підходів при вивченні хімії, а саме:

- рішення хімічних задач еколого-гуманістичного змісту [4];
- формування у школярів поняття про хімічну безпеку як пріоритетну складову хіміко-екологічної компетентності через організацію їхньої роботи за навчальними картками для відпрацювання «знань в дії» [7; 8];
- контекстне формування медіаосвітніх умінь та еколого-гуманістичних цінностей школярів [5];
- застосування (теоретично й методично адаптованих крізь призму ціннісного спектру) хімічного експерименту екологічного спрямування, матеріалів з історії хімії, регіональних матеріалів, художнього та етнокультурного компонентів, ігрової технології як методу цілеспрямованого навчання прийняттю екологічно виважених рішень, а також спеціальних психологічно обґрунтованих вправ – «криголамів» (хвилин релаксації), які ламають кригу відчуженості, згуртовують школярів, сприяють формуванню товарищескості;

- подання хіміко-екологічного і екоетичного матеріалів учнівській аудиторії за певними напрямками і варіантами підходів, які покликані створювати в процесі вивчення хімії інформаційний й комунікативний «вибухи», що спричиняють духовне потрясіння, емоційне переживання школярів, та корелюють з варіантами підходів до розвитку екологічної свідомості [1, с. 115-116].

Педагогічні технології формування еколого-гуманістичних цінностей школярів у позакласній роботі з хімії враховують методичні особливості практичної реалізації теоретико-методологічного аспекту формування означених цінностей через впровадження оновленого позапрограмного змісту шкільної хімічної освіти – його структурування за змістовними хіміко-екологічними концентрами («Хімічні процеси і потоки енергії в екосистемі», «Біосфера та вплив на неї людини», «Хіміко-екологічні аспекти енергетики», «Хімічне забруднення навколишнього середовища та методи його зменшення», «Радіоактивне забруднення навколишнього середовища», «Проблема утилізації відходів», «Екологія сільського господарства», «Екологія людини») [2, с. 26-28], а також за допомогою педагогічних технологій, адаптованих нами крізь призму ціннісного еколого-гуманістичного спектру й використаних у різноманітних методах і формах, до яких ми віднесли:

- організацію факультативних курсів хіміко-екологічного спрямування навколо вищенаведених змістовних концентрів, які визначають тематику даних факультативних курсів (наприклад, розроблений нами факультативний курс «Хімія та захист довкілля» для учнів старшої школи [6]);
- використання дослідницької і проектної технологій;
- активне впровадження в позаурочну роботу з хімії шляхів формування еколого-гуманістичних цінностей школярів, які в класно-урочному процесі через фактор обмеження навчального часу не завжди систематично могли застосовуватись в повному арсеналі, – використання матеріалів з історії хімії, регіональних матеріалів, художнього та етнокультурного компонентів;
- організацію і проведення екскурсій (позапрограмних) в контексті принципу політехнізму, медіаосвіти, а також їх творчо-дослідницького характеру;
- організацію і проведення предметних тижнів – тижнів хімії;
- створення й організацію роботи шкільного екохімічного товариства з метою формування цінності наукового пізнання, цінності хіміко-екологічних знань та їх гуманного використання.

Отже, аналіз досліджуваної проблеми засвідчив, що педагогічна технологія є важливим компонентом педагогічної системи формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти й має спиратися на інтеграцію аксіологічного і системного підходів, враховувати психологічні особливості школярів, їх цінності, ідеали, переконання з акцентом на творчо-діяльне й особистісне ціннісно-смісловне набуття знань, умінь і навичок. Включення технологічного компоненту до структури даної педагогічної системи робить її максимально наближеною до практичної реалізації на основі чітко визначених етапів, ретельно підібраних форм, методів, засобів роботи з об'єктами і суб'єктами педагогічної системи на кожному етапі. Для опису педагогічних технологій формування еколого-гуманістичних цінностей школярів нами запропоновано наступне визначення цього поняття: педагогічна технологія – це системний спосіб організації спільної діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу, спрямованого на формування еколого-гуманістичних цінностей школярів при вивченні хімії, з включенням всього арсеналу форм і методів, а також інших компонентів педагогічної системи. У роботі наведено методологічні і сформульовані нами вимоги, які повинні задовольняти означені педагогічні технології. Новизна дослідження полягає в інтерпретації й адаптації вже відомих у педагогіці та шкільній хімічній освіті педагогічних технологій крізь призму формування еколого-гуманістичних цінностей школярів. Для цього зазначені технології нами поділено на дві групи: педагогічні технології формування еколого-гуманістичних цінностей

школярів у навчальному процесі; педагогічні технології формування еколого-гуманістичних цінностей школярів у позакласній роботі з хімії.

Список використаних джерел

1. Ефремов К. Теория и практика экологизации образования / Кирилл Ефремов // Народное образование. – 2005. – № 8. – С. 110-120
2. Об экологической составляющей химического образования / Е. В. Ефимова, Л. В. Чупанова, Л. Г. Наумова, Б. М. Миркин // Химия в школе. – 2003. – № 9. – С. 25-29.
3. Олійник О. Про трактування поняття «педагогічна технологія» / Ольга Олійник // Рідна школа. – 2004. – № 2. – С. 16 – 18.
4. Роман С. В. Задачи эколого-гуманистического содержания в школьном курсе химии / С. В. Роман // Вестник КазНУ. Серия «Педагогические науки». – 2013. – № 1 (38). – С. 94-101.
5. Роман С. В. Контекстне формування медіаосвітніх умінь і еколого-гуманістичних цінностей школярів у процесі шкільної хімічної освіти / С. В. Роман // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. – 2013. – № 13 (272), Ч. I : Педагогічні науки. – С. 141-147.
6. Роман С. В. Програма факультативного курсу «Хімія та захист довкілля» для учнів старшої школи / С. В. Роман, Л. М. Крючок // Освіта Донбасу. – 2010. – № 2 (139). – С. 41-49.
7. Роман С. В. Формування в учнів поняття про хімічну безпеку як невід'ємну складову екологічної компетентності у процесі вивчення неорганічної хімії / С. В. Роман, Л. М. Крючок // Освіта Донбасу. – 2009. – № 6 (137). – С. 13-23.
8. Роман С. В. Формування культури здоров'я в учнів старшої школи в процесі вивчення органічної хімії / С. В. Роман, Л. М. Крючок // Освіта Донбасу. – 2007. – № 2 (121). – С. 26-32.
9. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
10. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. / М. М. Фіцула. – [3-тє вид., стер.]. – К. : «Академ-видав», 2009. – 560 с.
11. Черепанова А. В. Історія становлення і сутність поняття «інноваційна педагогічна технологія» / А. В. Черепанова // Наука й освіта. – 2001. – № 1. – С. 31-33.

The pedagogical technology of formation of ecological and humanistic values of school students in educational process and out-of-class work on chemistry is a system way of the organization of joint activity of subjects of the educational and educational process directed on formation of the above values at studying of chemistry, with attraction of all arsenal of forms and methods, and also other components of pedagogical system. The requirements methodological and formulated by us to which there have to correspond such pedagogical technologies are provided in article. Novelty of research consists in interpretation and adaptation already known in pedagogic and school chemical education of pedagogical technologies through a prism of formation of ecological and humanistic values of school students.

Key words: pedagogical technology, formation of ecological and humanistic values, pedagogical system, school chemical education.

РОЗДІЛ 4

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

УДК 78.071.1 (092)

Аліксійчук О. С.

МИСТЕЦЬКО-ПРОСВІТНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ОЛЕКСАНДРА ДЗБАНІВСЬКОГО В КОНТЕКСТІ СТАНОВЛЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ І КУЛЬТУРИ ПОЧАТКУ ХХ СТ.

У статті розглядається роль прогресивного українського педагога та культурного діяча початку ХХ століття Олександра Тихоновича Дзбанівського. Висвітлюється його особистий внесок у демократизацію вітчизняної музичної освіти і культури.

Ключові слова: О. Т. Дзбанівський, музична освіта, український музикант-педагог, композитор, музичний критик, мистецтвознавець, громадський діяч.

В історії розвитку музично-педагогічної думки України початок ХХ ст. – важливий етап становлення національних засад у галузі музичної освіти. Це – час, коли загальна музично-освітня підготовка у школі була віднесена до рівня першочергових завдань. Вирішенню цих завдань віддали свої сили кращі представники української громадськості – педагоги, просвітники, культурні діячі (Б. Арсень, О. Верходуб, В. Дурдуківський (псевдонім – В. Мировець), М. Леонтович, М. Лисенко, О. Радомський (псевдонім – О. Верходуб), С. Русова, К. Стеценко, В. Страшкевич (псевдонім – В. Поточний), Є. Чарнолуська, Я. Чепіга, А. Хведорович та ін.

Проблема творення історико-культурних цінностей в Україні на ґрунті розгортання національної ідеї є предметом вивчення багатьох дослідників. Важливі аспекти процесу становлення національної системи освіти та педагогічної думки на початку ХХ ст. розкриті в роботах педагогів минулого та сучасності: Г. Васковича, Г. Ващенко, І. Крилова, С. Постернака, Ст. Сірополка, Л. Вовк, М. Заволоки, Н. Калениченко, О. Сухомлинської, М. Ярмаченка та ін.

На початку ХХ ст. навчання музики, як і інших предметів, відбувалося винятково російською мовою. Антинародна політика російського уряду не враховувала національних потреб української дитини. На відміну від офіційної, представники прогресивної педагогіки пропонували ідеї нової вільної школи, виступали за демократизацію шкільного навчання, відстоювали викладання в початковій школі рідною мовою.

Імена багатьох прогресивних педагогів, просвітників, культурних діячів сьогодні вперше відкриваються широкому загалу. Серед них – Олександр Тихонович Дзбанівський (1870-1938 р.р.) – активний культурний та громадський діяч, організатор і засновник музичного відділу Національної бібліотеки України ім. В.І. Вернадського, талановитий науковець, музикант, композитор, співак, музичний критик, а також видатний педагог-просвітник. Педагогічні ідеї якого і досі не втратили своєї актуальності [6].

Невід'ємним складником професійної діяльності О. Дзбанівського було музичне просвітництво, що виконує функції посередника між музикою та суспільством. Саме музичне просвітництво як провідник у світ справжньої краси й духовності сприяє осмисленню музичної події в контексті художньої традиції, пробуджує творчу уяву слухача, спрямовує й прискорює шлях пізнання музики. Не викликає сумнівів той факт, що культура є одним із показників сили

духу нації, її майбутнього. Ця обставина актуалізує значимість музичного просвітництва як доволі ефективного способу відродження й утвердження пріоритетів духовності.

Звернення до досягнень минулого при вдосконаленні сучасної вітчизняної освіти в області культури і мистецтва є одним з дієвих резервів, що дозволяє забезпечити спадкоємність і наступність культурно-історичного процесу. Музично-педагогічні просвітницькі ідеї і справи Олександра Дзбанівського належать до тих вагомих явищ культури України, збереження яких сприятиме багатьом позитивним тенденціям її розвитку.

Мета статті – окреслити грані творчого портрета Олександра Тихоновича Дзбанівського та висвітлити значення його просвітницької творчо-мистецької, педагогічної, наукової та громадської діяльності в контексті розвитку української культури і мистецтва початку ХХ століття.

Олександр Дзбанівський народився 1870 р. у с. Маньківці на Уманщині. У родині Дзбанівських звучала українська пісня і вшановувалися сімейні традиції. В автобіографії Олександр Тихонович згадував, що з 3-4 років він брав участь в родинних концертах разом зі старшими сестрами.

Дзбанівський почав здобувати освіту в Уманській бурсі, пізніше – у Київській семінарії. Саме під час навчання в семінарії він активно займається малюванням та опановує гру на скрипці. Найбільших успіхів юнак досяг у класі вокалу. Два роки навчання у професора К.Еверарді, який навіть викладав безкоштовно заради талановитого учня, сформували Дзбанівського як професійного співака. Паралельно з освоєнням мистецьких дисциплін він відвідує Київський університет як вільний слухач. Спеціальну музичну освіту Дзбанівський отримав у музично-драматичному училищі Московського філармонічного товариства.

Його активна освітня і мистецька діяльність була надзвичайно багатогранною: педагог-просвітник, композитор і виконавець, критик та організатор благодійних акцій. З 1897 р. О.Дзбанівський – директор-розпорядник Артистичного товариства, викладач історії музики, співів в гімназіях та школах Житомира та Києва, організовував різні навчально-виховні заклади для дітей. Наприклад, на Житомирщині він заснував дитячі (літні) садки, притулки, майстерні, недільні та вечірні школи, народні читання з концертами.

Олександр Тихонович проводив велику роботу щодо організації концертів, працював кореспондентом «Русской музыкальной газеты» в Житомирі (1897 – 1910) та Петербурзі (1910-1918), 1919-1921 рр. – інструктор опери (Одеса), у 1925 р. був одним з організаторів Харківського театру опери та балету, його інспектором, працював на посаді професора в харківських Музтехнікумі, а потім Муздрамінституті. Найвагомим культурно-просвітницьким внеском О.Дзбанівського була організація музичного відділу ЦНБ УРСР.

Олександр Дзбанівський доклав значних зусиль для збагачення шкільного музичного репертуару. Він плідно працював над укладанням музичних збірок, створював власні оригінальні твори для дітей, досліджував проблему музично-теоретичної підготовки в загально-освітній школі.

На жаль, цікавий педагогічний доробок О. Дзбанівського сьогодні поки що недостатньо відомий серед вчителів музики та музичних керівників. Крім того, значна частина праць композитора залишається у вигляді рукописів і зберігається у фондах Національної бібліотеки України ім.В.І. Вернадського.

Статті Олександра Тихоновича постійно друкувались у журналах «Русская музыкальная газета» (1897-1918), «Жизнь и искусство» (1898 – 1911), у газетах «С.-Петербург», «Вечернее время», «Слово», «Новая жизнь» до 1919 р.

О. Дзбанівський є автором понад 40 хорів, романсів, обробок народних пісень. З 1900 р. друкуються збірки митця в найпрестижніших видавництвах: П. Юргенсона, А. Гутхейля в Москві, Л. Ідзиковського в Києві. Виходять «Школьное пение» у 10-ти випусках, «Хоровое пение» в чотирьох, «Сборник школьных песен» у шести, «Пісні та ігри для дітей молодшого віку» (ДВУ, 1929). У рукописах залишилися обробки українських народних пісень (ф.67, №75),

«Нотна грамота в таблицях» (ф.67, №77), «Дитячі музичні ігри» (ф.67, №78), інші музичні композиції. Збірки складають близько 1400 сторінок, включають багато обробок народних пісень, записаних та гармонізованих автором.

Серед рукописів О. Дзбанівського особливу увагу привертають навчальні посібники «Нотна грамота в таблицях» та «Дитячі музичні ігри». Створені у 20-х роках ХХ ст., ці праці мають практичну спрямованість і можуть бути успішно використані у сучасній загальноосвітній школі на уроці музики. «Нотна грамота в таблицях» допомагає у вивченні основ теорії музики, «Дитячі музичні ігри» – зібрання різноманітних рухливих ігор та пісень для дітей, які яскраво демонструють майстерність О. Дзбанівського не тільки як композитора, а й як досвідченого педагога та методиста, розкривають педагогічні погляди на ряд принципових питань в галузі музичної освіти, висвітлюють напрямки його творчих пошуків. Цей навчальний посібник доповнює ряд ще маловідомих перлин музично-педагогічної думки України цього періоду.

Створюючи навчальний посібник «Нотна грамота в таблицях», О.Т. Дзбанівський не тільки продовжує ряд ґрунтовних методико-теоретичних робіт К. Стеценка, М. Леонтовича, С. Чернецького, а й збагачує і розвиває основоположні теорії сучасників власними педагогічними концепціями.

О.Дзбанівський був організатором музичного відділу ЦНБ УРСР, його завідувачем (1928-1938 р.р.). У 1927 році Олександр Тихонович подав до Укрнауки доповідну записку про потребу утворення в Україні, в першу чергу, Центральної музичної бібліотеки з музейним відділом, зазначивши і засоби збирання фондів. Дзбанівський вбачав завдання такої бібліотеки у створенні головної наукової бази для студій українських вчених у галузі музикознавства, а також для поширення музичної культури серед широких мас народу України.

11 листопада 1927 р. на засіданні Ради ВБУ було прийняте рішення про необхідність заснування Національної музичної бібліотеки УРСР у складі ВБУ як її Музичного відділу. 7 березня 1928 р. затверджено штат нотно-музичного відділу, а 14 листопада цього ж року було обрано О.Т.Дзбанівського на посаду керівника Музичного відділу.

Організаційна структура нотно-музичного відділу була такою: книги з музикознавства – музичні підручники, музичний довідковий матеріал (словники, програми тощо); ноти інструментальної та вокальної музики; архів фонограм; музичний музей. Дослідник провів величезну організаційну роботу з комплектування фондів відділу, накреслив чіткий план заходів щодо втілення ідеї організації Всеукраїнської музичної бібліотеки. Він зібрав близько 125 тис. одиниць зберігання, що увійшли до нотних фондів. На сьогоднішній день фонд сектору становить 203 290 прим [8].

Олександр Тихонович наполягав на тому, що «існування музичного відділу (який є Всеукраїнською музичною бібліотекою) лише як нотної бібліотеки – без книжок по музиці, журналів не має значної цінності і ніяк не може бути за головну базу для студій українських вчених в галузі музикознавства» [5, с. 11]. Він вважав, що розпорошення музичних матеріалів по різних бібліотеках і відділах заважає плідній науковій роботі. Його не покидала думка про організацію музичного музею в складі музичного відділу, тому що «лише музичної бібліотеки не досить для розвитку музичної культури, – потрібні ще матеріальні зразки музичної культури, як – музичні інструменти, рукописи, стародруки, портрети композиторів, музикантів-артистів, афіші, програми, фонограми, грамплатівки та ін. А тому стоїть на черзі – утворення музично-історичного музею чи музейного відділу при Музичній бібліотеці» [2, с. 84].

Завдяки енергійним пошукам О. Дзбанівський зібрав невеличку колекцію інструментів: клавикорд, гуслі, «рештку кріпацького оркестру Браницьких», шарманку XVIII ст. та ін. Завідувач художнього відділу Київської картинної галереї М.С. Павленко і завідувач музичного відділу ВБУ О.Т. Дзбанівський у 1930 р. уклали акт про передачу піанолі, скрипки, клавесина та мідних труб [3, с. 14].

Дзбанівський також звертався з проханням надати допомогу в організації музичного відділу до багатьох державних установ: Держвидаву УРСР, Академії наук СРСР, Упрнауки, Державного книжкового фонду, Державної бібліотеки ім.Леніна, Бібліотеки Пушкінського

дому, Московської консерваторії, Державної публічної бібліотеки в Ленінграді, Харківського музею мистецтва, Всеукраїнського товариства культурного зв'язку з закордоном та ін [8].

Концепцію Національної музичної бібліотеки України як центру музичної україніки, розроблену О.Т.Дзбанівським, покладено в основу роботи сектору нотних видань й на сучасному етапі. Накопичення фондів, їх збереження, дослідження і введення до наукового й культурного обігу – головні його завдання. За останні роки НБУВ поповнилась колекцією «Бібліотека Спілки композиторів України» (27294 прим.), яку безкоштовно було передано сектору, колекцією рукописів інструментальних, вокальних та музично-драматичних творів сучасних українських композиторів (1 300 прим.) – також безкоштовно переданою Міністерством культури і мистецтв України.

До складу Музичного відділу входять Музей-кабінет, устаткований музичними інструментами, і читальня, а також архів-музей (рукописи, автографи, програми, фотографії та ін.).

Напрями діяльності Музичного відділу надзвичайно багатогранні:

- галузь наукових досліджень – науково-дослідна робота з проблем музичної бібліографії та галузевого бібліотекознавства, музичного джерелознавства, національної музичної бібліографії;
- галузь науково-прикладної діяльності – забезпечення наукової організації, функціонування та використання музичного фонду НБУВ, введення музичних джерел в бібліографічний обіг (підготовка та видання наукових каталогів, ведення бібліографічних баз даних), створення резервних цифрових копій унікальних та рідкісних документів, популяризація музичної культури, в першу чергу української;
- галузь науково-методичної діяльності – розробка і підготовка методичних матеріалів з питань особливостей каталогізації та наукового бібліографічного опису нотних видань, впровадження інформаційних технологій у бібліотечно-бібліографічну діяльність музичних бібліотек;
- забезпечення інформаційного обслуговування користувачів НБУВ фондами Відділу та інформацією, що стосується широкого кола питань про музику і музичні джерела;
- здійснення міжнародних наукових і культурних зв'язків із бібліотеками, бібліотечними асоціаціями, науковими інституціями, видавництвами.

Національна музично-педагогічна спадщина початку ХХ століття акумулює глибокий духовний та гуманістичний потенціал минулих генерацій, синтезує в собі різноманітні види музичного мистецтва. В цьому контексті музично-педагогічні ідеї О. Дзбанівського набувають особливого значення для розбудови сучасної системи художньої освіти.

Дзбанівський поділяв погляди своїх славетних співвітчизників М. Лисенка, М. Леонтовича, К. Стеценка, Я. Степового про українську народну музику як дійовий виховний засіб. Саме через неї він бачив шлях до пізнання підростаючим поколінням музичної культури, історії, традиції свого народу. Це було основою для розробки підходів до вирішення завдань музично-теоретичної освіти на засадах національної спадщини. Гуманістична парадигма розвитку освіти ХХІ століття передбачає ефективне використання національних цінностей, вивчення світової культури через призму національних першоджерел, а музично-педагогічний доробок Олександра Дзбанівського є доцільними для використання в теорії і практиці сучасного музичного виховання.

Неповторність, унікальна подвижницька працездатність, індивідуальний стиль були мистецьким і життєвим кредо О.Дзбанівського. Право на збереження власної індивідуальності у мистецтві, уміння брати з великої європейської традиції найцінніші вартості без епігонства – ці якості є незаперечними ознаками його власної творчої неповторності.

Поряд із винятковою організованістю, дисциплінованістю, пунктуальністю і навіть педантизмом у ставленні до своєї справи, бажанням іти завжди в ногу з часом О. Дзбанівський був неперевершеним організатором, педагогом-музикантом, просвітником. Постать Олександра Дзбанівського можна назвати яскравою сторінкою у соціокультурному просторі України.

Список використаних джерел

1. Дзбанівський О. По київських музеех та бібліотеках / О. Дзбанівський //Музика. – 1927. – №3. – С.27.
2. Дзбанівський О. Про утворення музично-історичного музею / О. Дзбанівський // Архів НБУВ, оп.1, од. зб. 338, арк. 84.
3. Дзбанівський О. Про утворення музично-історичного музею / О. Дзбанівський // Архів НБУВ, оп.1, од. зб. 265, арк. 14.
4. Івченко Л. З любов'ю до музики / Л. Івченко. – 1990. – №6. – С. 14-15.
5. ІР НБУВ, ф. 33, №2758, арк.11
6. Черпухова К. Скарбниця знань / К. Черпухова. – 1979. – №6. – С. 32.
7. Шульгіна В. Питання становлення та розвитку музичного відділу ЦНБ/ В. Шульгіна // Бібліотека і розвиток історичної науки в Україні. – К., 1994. – С. 166-169.
8. Шульгіна В., Бобришева І. Олександр Дзбанівський – фундатор Музичного відділу НБУВ / В. Шульгіна, І. Бобришева // Бібл. вісн. – 1999. – N 3. – С. 14-17.
9. Степченко О. Особові архівні фонди видатних українських учених як джерело з історії організації спеціалізованих фондів Всенародної (Національної) бібліотеки України (1918-1934 р.). – Дис. ... канд. іст. наук. - К., 1997. – С.165-167.

In the article the role of the progressive Ukrainian teacher and cultural figure of beginning XX is examined century of Oleksandr Tikhonovich Dzbanivsky. It is illuminated him the personal contribution to democratization of domestic musical education and culture.

Key words: *O.T.Dzbanivsky, musical education and culture, Ukrainian musician-teacher, composer, musical critic, art critic, publicman.*

УДК 37.016:792

Борисова Т. В.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА

У статті визначається й науково обґрунтовується низка педагогічних умов діяльності шкільного театрального колективу, дотримання яких забезпечуватиме ефективність творчого розвитку школярів засобами мистецтва театру. Акцентуються положення щодо важливості врахування вікової, художньо-виконавської специфіки дитячої театральної творчості у процесі педагогічного керівництва театральною діяльністю школярів.

Ключові слова: *театральна діяльність, школярів, педагогічні умови, творчий розвиток, педагогічне керівництво, учнівська аудиторія, вікові особливості, імпровізаційність.*

Проблема творчого розвитку особистості є однією з центральних в педагогіці, оскільки прогрес суспільства – це шлях постійної творчості, долання стереотипів і вироблення нових, нестандартних ідей, оригінальних підходів і шляхів до їх втілення. Головним педагогічним завданням при цьому є виховання людини, здатної акумулювати і творчо переосмислювати набутий досвід, досягнення людства в культурі, мистецтві.

Одним із найпотужніших засобів творчого осмислення величезного, накопиченого людством досвіду виступає театральне мистецтво: “Театр – вид мистецтва, що художньо осягає світ через драматичну дію, яка здійснюється акторами на очах у глядачів” [1, с. 294]. Саме в силу цих причин більшість перших культурно-просвітницьких актів зводились, в першу

чергу, до актів театрального дійства (антична трагедія, середньовічна містерія, просвітницька драма тощо).

Неможливо переоцінити й значущість театру як художнього організму, який охоплює найбільший спектр різних за суттю й походженням видів мистецтв. Органічно з'єднуючись у єдиній синтетичній структурі театральної вистави, ці види мистецтва (література, музика, живопис, хореографія, архітектура, скульптура, акторське виконавство) утворюють могутнє поле для розвитку творчої особистості, стимулюють її до пошуку власних шляхів духовної реалізації у світі. Таким чином, особливо актуалізуються питання застосування театрального мистецтва в системі сучасної педагогічної освіти, віднайдення механізмів художньо-педагогічного керівництва театальною діяльністю дітей та юнацтва.

Проблемами ефективного використання значного людинотворчого потенціалу театру в шкільній освіті займались багато педагогів: провідні позиції педагогіки щодо виховних функцій театрального мистецтва у формуванні особистості широко висвітлювались у працях класиків педагогічної думки – В. Сухомлинського, А. Макаренка; наукові засади поліхудожнього, зокрема театального виховання дітей ґрунтовно представлено у науковому доробку Н.Миропольської; оригінальні методичні ідеї художньо-естетичного виховання і театальної діяльності дітей презентовані у наукових напрацюваннях О.Комаровської та інших.

Однак, досі не піддавались спеціальному науковому осмисленню й не знайшли свого належного відображення у науковій літературі такі вагомні фактори досягнення виховної результативності учнівської театальної діяльності, як педагогічні умови творчого розвитку школярів засобами театру.

Педагогічні умови – це сукупність суттєвих елементів, що впливають на особистісний розвиток (об'єктивних і виховних), які організовані так, щоб сприяти входженню школяра у сучасну культуру, становленню його як суб'єкта і стратега власного життя. Зміст педагогічних умов складають: об'єктивні фактори розвитку; виховне середовище (предметно-просторове оточення, соціально-поведінкове, подієве, інформаційне); виховна діяльність пізнавальної, трудової, художньо-естетичної спрямованості; взаємодія педагога і дитини; організаційна структура і принципи.

Однією із найважливіших педагогічних умов виступає врахування вікових особливостей дітей. Так, процес творчої діяльності є обумовленим і підкорюється певним законам свого плину. Психологи загострюють увагу на її повільному розвитку із елементарних й простих форм в більш складні, які на кожному віковому етапі мають власне відображення, свою форму. Однак, Л.С.Виготський зауважує, що, “навіть тоді, коли виокремлюються із загальної синкретичної гри окремі, більш або менш самостійні види творчості, такі, як малювання, драматизація тощо, навіть тоді кожен вид не є суворо відмежованим від іншого й залюбки вбирає у себе елементи інших видів” [2, с. 58]. Таким чином, синкретизм театру дозволяє в його умовах розвиватись дитині будь-якого віку в гармонії із її віковими запитами й потребами.

Дитяча драматична діяльність буде різнитись за формою залежно від віку її учасників. У початковій школі вона наблизатиметься до драматичних ігор (драматизація казок) на основі літературних текстів. Головне завдання педагога полягає у тому, щоб організувати увагу дітей, розвинути уяву, фантазію, уточнити цілі, завдання, дії в умовах вимислу, надати імпровізації необхідної завершеності.

Перехідний вік характеризується внутрішньою кризою в розвитку дитини, протиріччями, полярністю думок, прагнень, переконань. Підвищується й загострюється емоційна збудливість, створюється свій власний внутрішній світ. У цей період більш виразними стають два типи уяви: пластична (зовнішня) і емоційна (внутрішня), відбувається перехід від суб'єктивного до об'єктивного типу творчості, що передбачає видозміну творчої уяви, яка знаходиться у безпосередній залежності від індивідуальних можливостей тієї або іншої дитини.

Як свідчить практика, із дітьми підліткового віку дуже важко працювати, вони рідше інших вікових категорій виводяться педагогами на шкільну сцену. Підлітки вимагають особливої

уваги, оскільки переживають цей період надто гостро. Запорукою успіху у роботі може бути лише увага і повага до них, як до особистостей, віра в їх можливості, постійна підтримка їх позитивних прагнень.

Переконання, що формуються у цьому віці, вимагають емоційного закріплення, тому творча робота над сценічним образом вирізняється особливою значущістю, так як, з одного боку, ще більше розширює емоційний спектр для закріплення власних переконань, з іншого – збільшує можливості вибору підлітком своєї особистої позиції. Саме із цих причин образна гра є настільки важливою для підлітків, наскільки важливою для дітей є ролева гра.

Разом із віковими особливостями учасників театрального колективу необхідно враховувати й їх індивідуальні особливості. Брати до уваги індивідуальні особливості кожної дитини – означає враховувати соціальне середовище, у якому вона формується як особистість, ступінь особистісного розвитку, історію становлення, особливості характеру тощо. Саме це визначає її готовність до сприйняття й відтворення, можливості розуміння пропонованого драматургічного матеріалу. Лише орієнтуючись на індивідуальні характеристики дитини, відштовхуючись від дитини, її особливостей, її внутрішнього світу, дитячий театр у повній мірі може розвивати її задатки й здібності.

Не можна вимагати від дітей уже готового набору якостей, необхідних для сценічної діяльності, чим, до речі, грішать окремі педагоги-керівники учнівських театральних колективів, натомість важливою є допомога учителя в розвитку таких якостей (спостережливість, увага, емоційна чутливість, фантазія, пам'ять тощо), що дадуть можливість дитині проявити себе у найрізноманітніших видах діяльності і будуть затребуваними в майбутньому. Таким чином, розробка індивідуального шляху особистісного розвитку в творчому колективі з урахуванням індивідуальних особливостей дітей, їх власного досвіду виступає педагогічною умовою діяльності шкільного театру.

Однією із найважливіших педагогічних умов ефективної театральної діяльності дітей виступає створення особливого творчого середовища в театральному колективі. Слід пам'ятати, що театр в жодному разі не має використовуватись суто утилітарно: лише як дидактичний засіб, ілюстрація драматургічного твору, авторського задуму, розвиток навичок декламації тощо. Театр вводить дитину в активну, захоплюючу для неї діяльність, де вона зіштовхується із труднощами, вчиться їх долати, вирішуючи життєво важливі завдання, що постійно ускладнюються.

Слід пам'ятати, що усі заняття в театрі повинні задовольняти творчі потреби дитини, а відповідно, ставити практичні завдання, реальна можливість вирішення й покрокова послідовність яких дозволить розвивати особистості дитини. Уява прагне стати творчою (дієвою, активною, перетворювальною) лише тоді, коли є посилий для дитини об'єкт для такої діяльності і засоби для здійснення намірів. Тому важливим є створення умов для технічного забезпечення творчості школярів, що зробить заняття більш осмисленими й значущими.

Творче середовище стимулює розвиток креативних здібностей, вчить вирішувати пізнавальні завдання, формує широкий спектр необхідних у житті навичок.

Однією із педагогічних умов, що забезпечують ефективність творчого розвитку школярів засобами театру, виступає організація різноманітних форм спільної творчої діяльності дітей.

Так, загалом робота у театрі вимагає від дитини значних зусиль. Здатність бачити і чути, постійна увага, робота над пластикою і мовою, художнє оформлення спектаклю тощо є не лише дитячою забавою, а серйозною духовною і фізичною працею учнів. Ця праця відбувається в умовах спільної творчої діяльності колективу. Спільно-поведінкове оточення творчого середовища повинно бути організоване таким чином, щоб воно сприяло розвитку уміння взаємодіяти з іншими, вступати у діалог, спільно вирішувати творчі проблеми, збагачуватись досвідом і знахідками у партнерській творчій роботі.

В організації діяльності дітей використовуються усі можливі форми: колективно-індивідуальна, коли кожен виконує частину завдань колективу незалежно від інших учасників

театрального об'єднання учнів; колективно-послідовна; колективно-взаємодіюча, коли відбувається одночасна взаємодія кожного учасника учнівського колективу з рештою інших.

Робота у театральному колективі дозволяє спільну діяльність організувати як сумісну творчість – пошук нових ідей та образів, шляхів їх втілення, при цьому весь колектив має бути націленим на результат – створення спільного творчого продукту – спектаклю.

Необхідно також слідкувати, щоб у дитячому театрі не було місця пихатості, тому не можна насамперед діяльність і ролі в театрі поділяти на головні і другорядні, виділяти дітей відповідно до акторського таланту. Кожна дитина повинна відчувати свою значущість і вагомість, а також розуміти суть і важливість кожного компонента спектаклю. Такий підхід уможливить розвиток індивідуальності кожного в рамках творчої співпраці у колективі, пізнання засобами діалогічного спілкування, виховає повагу до публіки тощо.

Необхідною педагогічною умовою творчого розвитку дітей у шкільному театрі є дотримання педагогічного принципу суб'єктності.

“Педагогічний принцип суб'єктності передбачає постійне ініціювання педагогом усвідомлення дитиною зв'язку свого особистісного “я” з об'єктами дійсності і осмислення вільного вибору, що здійснюється індивідуальністю або групою дітей як сукупним суб'єктом” [7, с.61]. Суб'єктність передбачає осмислення життєвих явищ, їх складних зв'язків і закономірностей, себе самого зі складними духовними і фізичними процесами, здатність усвідомлювати те, що відбувається, передбачати наслідки того, що планується, оцінку, самооцінку, адекватність реакцій і саморегулювання.

Принцип суб'єктності вимагає визнання школяра суб'єктом діяльності, який виявляє пізнавальну і творчу активність. Досягти активності і самостійності учнів можна лише опираючись на їх інтереси з одночасним формуванням нових пізнавальних інтересів, залучення школярів до вирішення проблемних ситуацій, стимулювання колективних форм діяльності, взаємодії учнів.

Принцип суб'єктності у системі педагогічних умов, визначення цілей, завдань і особливостей дитячого театру дозволяє зайняти обґрунтовану позицію у спірному питанні щодо вибору суто режисерської чи педагогічної лінії у керівництві театральною діяльністю дітей.

Режисер у професійному театрі – це тлумач автора, він перекладає драматургічний текст у своїй інтерпретації на мову міміки і жестів. Однак, роботу з дітьми над виставою не можна назвати у повній мірі режисурою у традиційному, звичному для нас розумінні. Діти не повинні бути лише провідниками режисерської ідеї та заручниками режисерських трактовок, ким по суті є професійні актори-виконавці у дорослому театрі. Тому керівник дитячого театрального колективу повинен усвідомлювати і позиціонувати себе в першу чергу педагогом, носієм культури, який послідовно передає її учням. Його головне завдання полягає у тому, щоб створити таке творче середовище, яке дозволило б дитині вільно розвиватись у відповідності до її особистих потреб, вікових та індивідуальних особливостей.

Постійний пошук і власні відкриття роблять цікавою для дітей будь-яку роботу в театрі. Однак, вчитель, який працює з школярами, має також подбати про створення у колективі дружньої і доброзичливої атмосфери. Так, керівнику дитячого театрального колективу необхідно враховувати весь комплекс умов психологічної комфортності, який є необхідний для здійснення результативного творчого процесу: визнання безумовної цінності кожної дитини, відсутність зовнішніх оцінок його діяльності, розуміння труднощів, які дитині приходится долати в ході театральної роботи, загальна психологічна свобода, розкріпачення. В основу співпраці педагога із дітьми повинно покладатись не нав'язування своїх смаків та інтересів, а уважне і дбайливе ставлення до самобутності дитячої творчості. Ці міркування у повному обсязі підтверджуються висловлюванням видатного педагога і філософа С.І. Гесена, який зазначав: “... художня освіта не повинна прививати учням нашого художнього смаку і певного визначеного художнього стилю, а залучати їх у потік художньої творчості, лише

причетність до якої й може привести їх до створення нового мистецтва, істинного мистецтва майбутнього” [3, с. 37].

Доцільно уточнити, що працювати у режимі творчого діалогу із дітьми означає сприймати школяра як активного учасника взаємодії. Педагогічна взаємодія вчителя і школяра виявляється в спільному проживанні естетичних емоцій, викликаних театральною виставою, в спільному пізнанні через радість відкриттів, у спільній фізичній праці по оформленню театральної вистави тощо. Форма діалогу вимагає від педагога відмови від авторитарних форм роботи, дає можливість дитині формувати свої власні уявлення, які не співпадають з баченням учителя.

Така установка на взаємодію сама по собі знімає антихудожній і антипедагогічний тиск на дитячу творчість, тоді не буде місця в роботі з дітьми для муштри і дресирування, затребуваними стануть імпровізація і вільна творчість.

Згідно із висвітленими вище міркуваннями, особливо увиразнюється значущість такої педагогічної умови забезпечення ефективного творчого розвитку дітей у шкільному театрі, як опора на імпровізацію.

Так, саме стан творчої розкнутості, свободи має бути визнаним важливою відправною точкою діяльності школярів у шкільному театрі і виборі прийомів роботи з ними, найбільш затребуваним, із яких повинна стати імпровізація, що ґрунтується на правдивій дії і вимагає творчої уяви. Розвиток творчої уяви повинен відбуватись на основі спостережень за дитиною, яку в жодному разі не потрібно квапити, підштовхувати тощо.

Слід пам'ятати, що не формування акторської майстерності, а вияв і розвиток потенційних здібностей дитини – ось що є важливим у роботі з школярами. Новий художній образ, який реалізується в оригінальних продуктах дитячої діяльності, може й не виправдати очікування педагога, але є надзвичайно значущим для самої дитини як плід його розвитку.

Не дитячий театр має замислюватись над тим, як би сподобатись дорослим, а дорослі повинні залишити за порогом дитячої театральної зали канонічний критерій професійної акторської “життєвої правди” і зануритись, відкинувши всі стереотипи, зі всією простотою і безпосередністю сприйняття, у світ дитячої фантазії, перевтілення, легко й безтурботно, немов діти, переступити лінію театральної умовності й дати заповнити себе природністю й відкритістю, із якою дитина входить у образ, не володіючи при цьому специфічними психотехніками й роботою із безсвідомим. З цього приводу Л.С.Виготський дуже чітко застерігав: “Не варто забувати, що основна запорука дитячої творчості полягає у тому, що цінність її слід вбачати не у результаті, не у продукті творчості, а у самому процесі. Важливим є не те, що створять діти, а те, що вони творять” [2, с. 63].

Узагальнюючи висвітлене вище, зазначимо, що всі виокремлені педагогічні умови сукупно ґрунтуються на єдиному постулаті – глибокому усвідомленні учителем суттєвої різниці між стратегічною метою професійного театру і дитячого театру. Так, якщо професійний театр шляхом використання різноманітних естетичних засобів так впливає на глядача, щоб викликати у нього відгук, співпереживання, катарсис тощо, то метою дитячого театру є перш за все творчий розвиток самого учасника театрального дійства, його духовних сил, творчих здібностей і задатків. Участь дитини у театральній постановці уже сама по собі, згідно із видовою природою театральної діяльності, сприятиме активізації творчого начала дитини, однак, цілеспрямоване і систематичне дотримання керівником дитячого театрального колективу визначених педагогічних умов сприятиме інтенсифікації творчих процесів і забезпечуватиме ефективний творчий розвиток учнівської аудиторії.

Список використаних джерел

1. Боров Ю.Б. Эстетика / Ю.Б. Боров. – 4-е изд., доп. – М. : Политиздат, 1988. – 298 с.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – Изд.3-е. – М. : Просвещение, 1991. – 96 с.

3. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. / С.И. Гессен. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 258 с.
4. Комаровская О.А. Эстетическое воспитание младших школьников средствами музыкально-театрального искусства: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук. - К., 1992. – 24 с.
5. Макаренко А.С. Некоторые выводы из педагогического опыта / А.С. Макаренко. – М., 1958. – Т.5. – 259 с.
6. Миропольская Н.Е. Развитие эстетической активности в процессе воспитания театральной культуры школьников: пособие для учителя / Н.Е. Миропольская / под ред. В. Бутенко. – К. : Вища школа, 1992. – 175 с.
7. Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество / Пер. с англ. / Под ред. А.Ю. Согомонов. – М. : Политиздат, 1992. – 228 с.
8. Сухомлинський В.О. Сто порад учителям / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори: в 5 т. – К., 1976. – Т. 2. – 585 с.

We determined and justified by a number of scientific educational environment of the school theater group, the observance of which will ensure the effectiveness of the creative development of students through art theater. Position accentuated the importance of taking into account age, art and children's theater performing specific work in the teaching guidance theatrical activities of students.

Key words: theater work, school, educational conditions, creative development, teacher leadership, student audience, their age, improvisation.

УДК 37.011 – 051:785

Гук О. І.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА-КЕРІВНИКА АНСАМБЛЮ БАНДУРИСТІВ

У статті обґрунтовано провідну роль новітніх технологій, які можуть бути використані керівником ансамблю бандуристів у процесі педагогічної діяльності; висвітлено та проаналізовано ефективність міжособистісної взаємодії, основні дидактичні та методологічні принципи, що сприяють розвитку творчих здібностей учасників ансамблю бандуристів.

Ключові слова: педагогічна майстерність, творчі здібності, новітні технології, керівник ансамблю бандуристів, міжособистісна взаємодія, принципи, компетенція.

В умовах переходу українського суспільства до європейських стандартів освіти особливо гостро стало питання вимог до особистості педагога – його загальної та спеціальної підготовки, культурного рівня, педагогічної майстерності та творчої активності. Поряд із внесенням змін у процес формування і розвиток особистості фахівця, актуалізується проблема змісту його підготовки до професійної діяльності. Адже музиканту-педагогу необхідна виняткова компетентність, вміння та навички вчителя-артиста, вчителя-митця, що відображуються саме в артистичній техніці. Гармонія розуму і почуттів – основа педагогічної технології і техніки, які при постійному вдосконаленні ведуть до педагогічної майстерності, що, у свою чергу, є передумовою творчості. Ще А.Макаренко наголошував, що педагогічна майстерність полягає і в постановці голосу, і в управлінні своїм обличчям. Не може бути педагога, який не вмів би грати.

Сучасна музична педагогіка поряд з індивідуальним підходом до учнів, який є основним в роботі за фахом, приділяє все більше уваги різним формам колективного музикування.

Це стосується і роботи з однорідними ансамблями народних інструментів, зокрема ансамблями бандуристів. Розгляду проблем музичного виховання, впливу музичного мистецтва на розвиток особистості присвячена значна кількість праць у різних галузях музичної педагогіки таких науковців як Д. Кабалецький, М. Леонтович, К. Орф, Л. Хлебнікова, М. Давидов, М. Геліс, І. Бех, О. Биковська. Окремі історичні та соціо-культурологічні аспекти ансамблевого музикування висвітлюють праці М. Давидова, Д. Кужелева, Л. Воріної, С. Баштана. Багатий практичний педагогічний досвід музикознавців В. Дутчак, Л. Мандзюк, О. Герасименко, М. Сточанської підсумований у методичних посібниках та статтях, присвячених роботі з ансамблями бандуристів.

Проблема педагогічної майстерності керівника ансамблю сьогодні надзвичайно актуальна, але теоретичні положення щодо цього питання і досі мають пошуковий характер. Відбуваються зміни в методиці навчання і виховання. Принципи наукового узагальнення і зв'язок з практичною діяльністю стали провідними, у навчальний процес вводяться інноваційні технології навчання. Ці питання є актуальними і для роботи з ансамблем бандуристів. На жаль, вони не отримали належного висвітлення у музичній педагогічній літературі та потребують подальшого вивчення.

Метою статі є аналіз умов та визначення основних дидактичних та методологічних принципів, що сприяють розвитку творчих здібностей учасників ансамблю бандуристів. А також оцінка можливостей новітніх технологій, які можуть бути використані керівником у процесі роботи з ансамблем бандуристів.

Посилення демократичних тенденцій у житті суспільства, перенесення освітніх орієнтирів з уніфікації на індивідуалізацію з цільовим вивченням можливостей кожного для перспективи розвитку та самореалізації стали передумовою створення педагогічних технологій, загальна мета яких – формування творчої особистості. Педагогічний процес є складним сплавом старого й нового, зміст якого реалізується у правильному виборі і поєднанні форм роботи. Ефективність його залежить від оптимального поєднання різноманітного досвіду, накопиченого педагогічною практикою з постійним пошуком нових форм, які враховують зростаючі потреби учнів і особливості сьогоденного етапу розвитку школи. За таких умов ансамблеве музикування має значний потенціал для активізації творчих здібностей через музично-виконавську діяльність. Саме в колективних формах роботи педагоги вбачають цілу низку додаткових резервів музичного виховання творчої молоді.

За визначенням видатного психолога професора О.Г.Ковальова, «колектив – це об'єднання людей, спрямоване на реалізацію суспільно-значимих цілей». Це загальне формулювання цілком справедливе і для ансамблю бандуристів. Разом з тим, він має деякі особливості. Насамперед, це колектив музичний, творчий, завдання якого – передати думки і почуття, зміст, що закладені в тому чи іншому творі. Колективна творчість, єдність мети, дій, задуму є основою для створення особливої «колективної» індивідуальності, яка відображає життєдіяльність колективу і вирізняє його з-поміж інших. Життєдіяльність колективу, його творча згуртованість, характер взаємовідносин членів ансамблю найчастіше визначаються особистістю керівника, його вмінню організувати і направити творчу роботу ансамблю [11, с. 137]. Від особистості керівника, його світогляду і професійної підготовки, педагогічного балансу і майстерності, високого рівня інтелекту і душевної чуйності залежить також і ефективність музичного виховання. Він повинен не лише любити музику, а й уміти зацікавити нею членів колективу, знати і розуміти її в значно більшому обсязі, ніж хоче навчити цього своїх вихованців, бути поінформованим у питаннях педагогіки і психології, естетики і мистецтва, постійно збагачуватися новими знаннями. Керівнику ансамблю слід пам'ятати, що оволодіння музичними знаннями є не самоціллю, а необхідним дидактичним засобом музичного навчання, розвитку їх інтересу до музики, формування естетичного ставлення до неї. Наявність професійного мислення забезпечує: використання теоретичних, методичних знань та вокально-інструментально-педагогічних прийомів і методів відповідно до конкретної

ситуації з урахуванням особливостей певного етапу навчального процесу; критичну оцінку власної поведінки, труднощів і невдач, які ускладнюють шлях до професійної і загально-педагогічної майстерності; урахування індивідуальних психофізіологічних, вікових особливостей і музично-вокальних здібностей кожного учасника ансамблю.

Педагогічна майстерність також визначається ступенем самореалізації в професії. Вона є своєрідним підсумком розвитку людини, досягненням нею повноти професійної якості. Педагогічна майстерність починається із зосередження зусиль людини на створення себе, своєї індивідуальності, тому рух до майстерності завжди має професійно-виховальний характер.

Виховуючи себе, педагог прагне досягти вершин в оволодінні основними вимогами, які висуває перед ним обрана професія і час а саме:

- професійних знань з навчальної дисципліни;
- гуманності;
- соціальної активності;
- інтелігентності;
- здатності до спілкування, ведення діалогу;
- позитивної емоційної налаштованості;
- мовної культури;
- інноваційного стилю науково-педагогічного мислення;
- потреби у підвищенні знань, самоосвіті.

Сучасна музична педагогіка перебуває в пошуку нових концептуальних підходів до здійснення взаємодії педагога-керівника з учасниками ансамблю; зокрема, вона розглядається як інтегрована соціально-педагогічна система, яка відкрита для зовнішніх впливів різноманітних соціальних інститутів та, в свою чергу, має вплив на їх діяльність.

Сучасний педагог повинен вміти генерувати нові ідеї, відходити від традиційних схем, вирішувати практичні задачі (а не просто викладати навчальну програму). Постає питання: що у зв'язку з цим вимагається від педагога? Необхідні відповідні педагогічні умови, а саме: зміст навчального матеріалу має бути таким, щоб учні могли виходити за межі зразка; сам процес навчання має стимулювати розвиток творчих здібностей учнів, їхню творчу активність і т. д. Залишається відкритим питання: які заходи необхідні для того, щоб творча активність сучасних учнів у майбутньому не стала деструктивною? [13, с. 31]

Відбір тих або інших засобів навчально-виховної дії – процес творчий, на який впливає особистість педагога, його власний досвід, рівень методичних знань і виконавської культури, кругозір, художній смак та ін. Саме в такому контексті й відбувається вибір найперспективніших освітніх систем і технологій щодо нашого дослідження. Педагогічна технологія – це комплекс форм, методів, прийомів, способів педагогічних дій, який охоплює цілісний навчально-виховний процес від визначення його мети до одержання прогнозованих результатів. Вибір освітньої технології – це завжди вибір стратегії, пріоритетів, системи взаємодії, тактик навчання та стилю роботи викладача.

У цій сфері практичної педагогіки вирішального значення набуває індивідуальний творчий підхід педагога до вибору методів навчання і розвитку кожного учасника колективу з урахуванням комплексу даних, що його характеризують. Мислячий, творчий педагог, озброєний знаннями основ методики навчання дітей, творчо підійде до відбору з її арсеналів прийомів і методів, доцільних для роботи на певному етапі, використовуючи їх послідовно у світлі нових умов і мети навчання. При цьому ряд положень збережеться незмінними, інші потребуватимуть коректив, а будуть і такі, від яких необхідно буде відмовитися, або виробити протилежні їм установки, придатні для навчання. Але найголовнішим для педагога залишиться особистість кожного члена ансамблю, професійний рівень його знань, а також установки на виховне, розвиваюче навчання [10, с. 27]. При організації інноваційної діяльності учасників ансамблю бандуристів, доцільним буде поєднання новітніх технологій, таких як інтерактивна модель навчання та технології «Створення ситуації успіху».

Інтерактивна модель навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожна особистість відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність. Суть інтерактивного навчання в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної взаємодії всіх членів колективу [12, с. 10]. Це – взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де і ансамблісти, і керівник є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, уміють і здійснюють.

Організація інтерактивного навчання передбачає спільне вирішення проблем на основі аналізу обставин та відповідної ситуації. Воно сприяє ефективності формування навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії, дає змогу педагогу стати справжнім лідером колективу.

Для успішного функціонування ансамблю бандуристів особливо підходить використання технології «Створення ситуації успіху». Цю педагогічну технологію можна з упевненістю віднести до особистісно зорієнтованих технологій тому, що її точкою відліку є духовне удосконалення внутрішнього світу всіх суб'єктів взаємодії. Вона націлена на те, щоб викликати яскраве позитивне емоційне відчуття від своїх досягнень. Почуття радості надає впевненості, оптимізму, підвищує життєву стійкість та інтерес до справи, в якій досягнуто успіху. Саме тому технологія «Створення ситуації успіху» часто використовується в роботі педагогів.

Висловлені сентенції повною мірою підтверджує у своєму дослідженні О.Кіян. Виводячи своєрідне резюме, скористаємось лаконічними формулюваннями, адаптувавши їх до роботи з ансамблем бандуристів.

Учнівсько-вчительська взаємодія (у даному випадку взаємодія ансамбліста і керівника ансамблю) – це соціально-педагогічна система виховання, яка характеризується за такими ознаками:

- соціальна – за субстанціональною ознакою;
- інтегрована – за сукупністю дій вчителя і вихованця в процесі їх діяльності і спілкування;
- відкрита – за характером взаємодії;
- ціннісно-утворювальна – за характером ставлення особистості до дійсності;
- розвиваюча;
- цілеспрямована.

Ця взаємодія включає усі компоненти творчої співпраці та будується на основі дотримання педагогічних принципів, які забезпечують результативність взаємодії суб'єктів колективу. Реалізація цих принципів визначає стратегію процесу взаємовідносин ансамблістів і керівника капели.

В основу моделі цієї взаємодії покладено принципи особистісно зорієнтованої педагогіки та педагогіки співпартнерства, які передбачають створення сприятливих умов для забезпечення добровільного партнерства і конструктивної співпраці керівника ансамблю бандуристів і членів ансамблю як рівноправних суб'єктів. В основу такого партнерства покладено гуманістичний підхід, який передбачає усунення неузгодженості між вихованцями і керівником, подолання відсутності усвідомлення кожним суб'єктом своїх прав і обов'язків, а також необхідності реалізувати їх у власному житті [8, с.37].

В результаті створення в колективі атмосфери співтворчості, співробітництва стають виразнішими найбільш цінні і значущі якості учасників, з'являється можливість саморозвитку, самоствердження і самовдосконалення кожного члена колективу; підвищується ступінь засвоєння навичок, рівень формування вмінь. Набуті навички стають результатом колективного творення, мислення.

Створення системи освіти з унікальним освітнім середовищем, дає можливість особистісно змінюватись і не відчувати дискомфорту від цих змін, впевнено просуватись вперед, спонукати до цього інших, любити все цікаве і вчитися отримувати знання, розширювати

досвід спілкування, бути носієм корисної інформації, конкретних дій та ідей – всього того, що ми називаємо сьогодні життєвими компетенціями.

Компетенція – це загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді, здібностях, цінностях, набутих завдяки навчанню.

Сьогодні у педагогічному середовищі більше уваги, ніж проблемі творчості (розвитку творчої особистості, творчих здібностей і т. ін.), приділяється, мабуть, лише проблемі формування компетентності учнів. Такі тенденції лише підкреслюють актуальність питань.

Соціально-педагогічна мета орієнтує на створення таких умов соціокультурного середовища закладу, які забезпечують всі можливості для формування компетентностей, розвитку активності вихованців, реалізації їхніх потенційних здібностей шляхом соціальної взаємодії, в атмосфері доброзичливості, взаємодопомоги, толерантності.

Для того, щоб кожен із членів ансамблю бандуристів отримав відповідні знання, досяг успіху в житті і відбувся як особистість, в навчально-виховному процесі потрібно створити відповідні умови для розвитку його суб'єктної активності, що, у свою чергу, є однією з головних передумов формування пізнавальної та практичної компетентностей, набуття знань, умінь та навичок. Особистісні якості, розвиток творчої та соціальної компетентностей, розуміння морально-духовних цінностей формуються тільки в процесі соціальних відносин у соціокультурному середовищі. І саме таким середовищем може стати для його учасників ансамбль бандуристів [3, с. 224].

Таким чином, розглянувши концептуальні положення, мету, завдання більшості сучасних педагогічних технологій, можна констатувати, що концептуальною засадою кожної технології є формування творчої особистості на основі вияву творчих здібностей та з подальшим розвитком їх у творчій діяльності. Високий професійний рівень педагога, застосування сучасних унікальних підходів до проблем розвитку особистості є необхідною умовою для переходу на якісно новий рівень навчання. Інноваційна діяльність має носити обов'язково творчий характер. Адже лише творчо розвинута людина здатна бути інноваційно ефективною.

Список використаних джерел

1. Андреев В.І. Діалектика виховання та самовиховання творчої особистості / В.І. Андреев // – Казань, - 1988. – 228 с.
2. Бех І.Д. Колектив як чинник унікальної ситуації виховання особистості. / І.Бех // Позакласний час. – К. : Київська правда, - 2010. - №3. – 110 с.
3. Биковська О. Позашкільна освіта в Україні / О.Биковська // Навч. посіб. – К. : ІВЦ АЛКОН, - 2006. – 224 с.
4. Биковська О.В. Трудове виховання в позашкільних навчальних закладах у сучасних умовах (на прикладі гуртків науково-технічного профілю)/О.В.Биковська // Дис. канд. пед. Наук: 13.00.02. – К., - 2000. – 198 с.
5. Бороздин А. О внеклассформах воспитания учащихся виолончельного класса / А.Бороздин // Вопросы методики начального музыкального образования / Ред.-сост. В. Натансон, В. Руденко, – М. : Музыка, – 1982. – С. 51-55.
6. Гребенюк Н.Є. Вокально-виконавська творчість / Н.Є.Гребенюк / Автореферат на здобуття наукового ступеня доктора мистецтвознавства. - Київ. – 2000. – 20 с.
7. Дутчак В. Ансамблевий вид виконавства на бандурі. Історія і сучасність / В.Дутчак // - Івано-Франківськ: Плай, – 2003. – 3 с.
8. Кіян О. Батьківсько-вчительська взаємодія як фактор морального становлення особистості / О. Кіян. // Позакласний час. – 2009. - №23-24. – С. 31-37.
9. Кужелев Д.О. Культурологічні аспекти сучасного баянного виконавства/Д.О.Кужелев// Збірник наукових праць / КНУКІМ. – К., – 2003. – 43с.
10. Литовченко О. Різні грані творчості /О.Литовченко // Позашкілля. – 2009. – №2(26). – 27 с.

11. Мордкович Л. Дитячий музичний колектив: деякі аспекти роботи / Л.Мордкович // Вопросы музыкальной педагогики. Вып.7 / Сост. В.И. Руденко. Москва: Музыка. – 1986. – 137 с.
12. Портнова О. С. Використання сучасних педагогічних технологій / О.С. Портнова // Позашкільля. – 2007. – №1. – 10 с.
13. Рогозіна В. Педагогічні умови розвитку творчих здібностей учнів на уроці/В. Рогозіна // Виховна робота в школі. – 2007. - №8. – 3 с.
14. Сточанська М. Бандура як унікальний музичний інструмент українців / М.Сточанська// Земле, моя земле, я люблю тебе: навч.-метод.посіб. – Луцьк: РВВ «Вежа», – 2006. – 12 с.
15. Третьяченко В. Педагогический материал и задачи начального обучения скрипача/ В.Третьяченко// Вопросы музыкальной педагогики / Сост. В. И. Руденко. Москва: Музыка. – 1986. – Вып.7. – 120 с.
16. Хлебнікова Л.О.Методика хорового співу у початковій школі / Л.Хлебнікова// Методичний посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан. - 2006. – С. 36-37.

The article substantiates the leading role of modern technologies that a bandore ensemble conductor may use in the process of his/her pedagogic activity; the efficiency of interpersonal relations, major didactic and methodological principles that assist in developing artistic talents in bandore ensemble participants are highlighted and analyzed.

Key words: pedagogic skills, artistic talents, modern technologies, bandore ensemble conductor, interpersonal relations, principles, competence.

УДК 78. 067.26 (477.43): 788

Маринін І. Г.

ТВОРЧА ОСОБИСТІСТЬ О. ЦАРУКА В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ НАРОДНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО ВИКОНАВСТВА ПІВДЕННО-ЗАХІДНОГО ПОДІЛЛЯ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ – ПОЧАТОК ХХІ ст.)

У статті окреслюється творчий портрет подільського музиканта-педагога, баяніста Олександра Царука, його педагогічно-виконавська діяльність і творчі здобутки.

Ключові слова: музикант-педагог, народно-інструментальне виконавство, ансамбль тріастих музик, баяніст.

Постать відомого музиканта-педагога, баяніста Кам'янець-Подільського коледжу культури і мистецтв, керівника ансамблю народної музики Кам'янець-Подільського аграрно-технічного університету, члена Всеукраїнської національної музичної спілки, лауреата обласної премії імені Костянтина Широцького Олександра Царука досить відоме у мистецькому колі професійних й аматорських виконавців-інструменталістів на теренах Південно-Західного Поділля й асоціюється в нерозривній гармонічній єдності з баяном – інструментом. З ним він присвятив все своє життя служінню мистецтву українського народу. Численні відзнаки, нагороди, високі творчі досягнення Олександра Царука поєднуються з найголовнішим для митця – визнанням, яке він здобув чесною і сумлінною працею, за що і заслужив велику шану серед людей і повагу в мистецько-культурному просторі подільського краю.

Мистецько-творчій та професійно-педагогічній діяльності Олександра Царука присвячено чимало публіцистичних джерел та публікацій у пресі (О. Будзей, А. Віннічук, А. Гавришук, І. Маринін, Н. Середенко), у яких висвітлюються деякі вибіркові аспекти його життєвого та творчого шляху. Разом з тим системного наукового підходу у дослідженні цієї, безперечно,

талановитої постаті в контексті його внеску в народно-інструментальну культуру Південно-Західного Поділля в музикознавчій літературі, на жаль, не спостерігаємо. Саме тому, з огляду на необхідність побудови цілісної картини мистецького життя зазначеного регіону важливо дослідити творчу діяльність тих митців, які долучилися до вагомого внеску у розвитку національної народно-інструментальної культури і чия творчість недостатньо висвітлена у сучасному музикознавстві. До переліку таких митців ми відносимо Олександра Пилиповича Царука. Відтак запропонована тема є актуальною.

Основним джерелом інформації про творчу діяльність О. Царука є публікації у місцевій, обласній та республіканській пресі. Доповненням у вивченні досліджуваної проблематики є література біографічного змісту, яка містить: спогади, діалоги про творчий портрет митця, а також оригінальний репертуар ансамблю троїстих музик Кам'янець-Подільського аграрно-технічного університету. Значну частину матеріалу дослідження зібрано з власного фонду митця, а також програм концертних виступів творчого колективу.

Мета статті полягає у висвітленні творчого внеску музиканта-педагога, баяніста, керівника ансамблю троїстих музик Кам'янець-Подільського аграрно-технічного університету Олександра Царука в розвиток народно-інструментального виконавства, його роль і значимість у збагаченні оригінального музичного фонду народно-інструментального мистецтва Південно-Західного Поділля.

Свій ранній шлях у світ музичного мистецтва Сашко розпочав у 6 років (1954 р.), коли батьки вирішили його віддати навчатися в міську музичну школу м. Кам'янця-Подільського в клас баяна. Перший вчитель по класу баяна – Дмитро Павлович Галяга зумів надати хлопчачу перші методичні вказівки та педагогічні настанови в оволодінні інструментом, які для нього стали золотим скарбом. Надалі опанування баяна в музичній школі Сашко продовжив у відомого в місті баяніста Миколи Філімоновича Кота. Він залучає Сашка до виступів на міських, обласних конкурсах та оглядах аматорського мистецтва (в той час він акомпанував танцювальному колективу Будинку офіцерів).

У 1963 році Олександр успішно склав вступні іспити до Київського музичного училища імені Р. М. Глієра комісії, яку очолював Іван Журомський – відомий український баяніст, учасник квартету Миколи Різоля. Він був вражений виконавською підготовкою молодого юнака, який продемонстрував зрілу, професійну, філігранну за технічними і художніми вимогами гру на баяні. Його зараховують на навчання до Київського державного музичного училища імені Р.М. Глієра – першого професійного музичного навчального закладу України у клас баяна Андрія Федоровича Нечипоренка. Звісно, що навчально-творча атмосфера перебування у такому престижному мистецькому навчальному закладі з багатою історією і музичними традиціями з найкращого боку позначилися на формуванні сильної мистецької індивідуальності молодого студента. Ці та інші чинники мали неабиякий вплив на визначення його індивідуальних навчально-мистецьких орієнтирів та бажання досягти рівня професійного виконавця-баяніста.

Іншим важливим чинником впливу на молодого студента став виступ в училищі лауреата міжнародного, всесоюзного і всеукраїнського конкурсів, молодого викладача Київської державної консерваторії імені П. І. Чайковського – Володимира Бесфамільного. Від його професійної гри Олександр був у шаленому захопленні. Під сильними враженнями почутого і побаченого він підвищує “планку вимог” до самостійної роботи у класі баяна. Буденне студентське життя складалося із систематичних, довготривалих занять за інструментом (6–7 годин на день). Водночас Олександр відвідує концертні виступи інших видатних баяністів (В. Беляєв, сестри Білецькі, квартет баяністів М. Різоля), спілкується зі своїми однокурсниками й обмінюється власним виконавським досвідом, цікавиться відкритими академічними концертами студентів консерваторії, відвідує оперний театр, філармонію, виступи видатних виконавців та професійних мистецьких колективів (диригенти Н. Рахлін, С. Турчак). Весь насичений

музичний спектр життя молодого Олександра накладає суттєвий відбиток на формування його світоглядних, музично-виконавських та життєвих позицій.

Творче зростання музиканта не припинялося. Він готує сольне відділення власного концерту. Концертну програму успішно випробовує перед викладачами і студентами Київської державної консерваторії. У програмі звучать твори зарубіжних та вітчизняних композиторів: “Прелюдія і fuga a-moll” І. Баха, “Прелюд” В. Дикусарова, “Капріччіо” А. Репнікова, Соната h-moll М. Чайкіна, “Блискуче рондо” К. Вебера, “Циганські наспіви” П. Сарасате, “Ах, ты ноченька” В. Подгорного, обробка української народної пісні “Дощик” М. Різоля.

Після завершення навчання у музичному училищі (1968 р.) Олександр вступає до іншого столичного мистецького ВНЗ – Київського державного інституту культури імені П. Корнійчука на відділення народних інструментів у клас баяна викладача А. Нечипоренка. Олександр наполегливо працює над вивченням нових складних музичних творів: “Рондо капрічціозо” К. Сенс-Санса, “Скерцо” К. Мяскова. Відому транскрипцію для баяна твору М. Римського-Корсакова “Політ джмеля” студент Царук виконував на одному подиху, найшвидше серед своїх однокурсників – за 48 секунд. Блискуча художньо-технічна майстерність у поєднанні із віртуозною технікою помітно вирізняє індивідуальний талант молодого баяніста серед студентського загалу.

Надалі музичні смаки студента стають дедалі більш різнобічними і всеохоплюючими по відношенню до змісту жанрової структури свого навчального репертуару. Навчання в інституті культури позитивно впливає на професійне захоплення музиканта-баяніста естрадно-джазовою музикою Дж. Гершвіна, Д. Елінгтона, гурту “Бітлз” та ін. Його захоплює гра й на інших музичних інструментах. Він самотужки опановує гру на трубі, альту, саксофоні, що зайвий раз засвідчує про широкий спектр його індивідуальних музичних уподобань, можливостей і рівень таланту.

У серпні 1972 році молодого спеціаліста направляють на роботу художнім керівником Палацу культури імені Жовтневої революції в місто Краматорськ Донецької області. Восени пішов на службу в армію (м. Тбілісі – Грузія).

Після служби в армії у лютому 1974 році Олександр Царук їде на роботу в Кам’янець-Подільське культурно-освітнє училище Хмельницької області викладачем по класу баяна. З цього моменту починається нова педагогічна й творчо-мистецька сторінка його біографії, наповнені яскравими творчими випробовуваннями й досягненнями в мистецькому житті училища, міста, району, області.

Столична академічна музична освіта в поєднанні з природними феноменальними здібностями й працелюбством утворюють О. Царука в академічному (професійному), а надалі у фольклорному (традиційному) й естрадному векторах виконавства. Як баяніст-виконавець він тонко відчуває вплив композиторської школи 70-х- початку 80-х років у якій відображена нова “фольклорна хвиля” (В. Власов, К. Мясков, В. Подгорний, М. Різол, М. Чайкін) й надалі опановує сучасні баянні виконавські прийоми гри, елементи сучасної гармонії з гострою ритмікою тощо. Розуміння культурних течій та тенденцій, обізнаність у сучасних музичних концепціях баянного мистецтва того часу сприяють реалізації музично-педагогічних завдань у його педагогічній роботі зі студентами в класі баяна.

З кінця 1978 року Олександр Пилипович за сумісництвом працює керівником ансамблю трійстих музик Кам’янець-Подільського аграрно-технічного університету. З цього моменту починається нова віха етнографічно-фольклорного спрямування творчої діяльності О. Царука.

Олександр Пилипович створює багато різноманітних народно-інструментальних і фольклорних композицій, перекладень класичних творів українських композиторів, оригінальних творів вітчизняних композиторів, акомпанементи для відомих подільських співаків (М. Гунько, А. Ляпота, Л. Матвійшина, Т. Плющ, М. Тиш,). У їх виконанні звучать українські народні пісні: “Ой, знати, знати”, “Як би мені не тиночки”, “Ой на горі два дубки”, “Ой зацвіла черемшина”, “Ніч яка місячна”, “Ой під мостом-мостом”.

Керівництво творчим колективом спонукає Олександра Пилиповича до активізації збиральницької діяльності у пошуку автентичних пластів подільського фольклору. Він активно веде пошук оригінального музичного матеріалу з усної фольклорної народно-інструментальної традиції, записує її й надалі опрацьовує, створює цікаві оригінальні музичні композиції для ансамблю троїстих музик та музичні супроводи для танцювальних колективів. Феномен вмілого використання дорогоцінного зерна музичного подільського тематизму свідчить про високий рівень обдарованості митця, про його професійне уміння віднайти, надати нове життя забутих подільським танцювальним і пісенним мелодіям у сценічній реконструкції музично-художніх творів.

Надалі творче життя О. Царука тісно пов'язане з активною пропагандою музичних-скарбів подільського краю. Південно-західний подільський фольклор завжди приваблював його своєю широкою етноколеристичною різнобарвністю. В нього посилюється інтерес до вивчення народної творчості подільського краю. Почуті подільські награвання від сільських музикантів, які тісно переплетені з молдовським, угорським, польським, російським фольклором, вразили молодого музиканта своєю варіативністю, гармонічними контрастами, ладовим розмаїттям, мелізматичним доповненням, синкопованою «народною» ритмікою.

У репертуарі ансамблю в опрацюванні О. Царука з'являються інструментальні твори: "Подільські візерунки" О. Беца, "Полька-сабашівка", "Полька-скок", музичні композиції- "в'язанки": "Ой у полі калина стояла", "Подільські награвання" та "Гуцульська рапсодія" В. Попадюка.

Характерною особливістю оркеструвань О. Царука є використання у партитурі традиційних українських народних (сопілка, цимбали, козобас, бухало) та професійних (баян, скрипка, кларнет) інструментів, що значно розширили художньо-технічні і темброві можливості ансамблю. В ансамблі з'являються епізодичні народні інструменти, що побутували на Поділлі – ліра, бугай, які надавали звучанню ансамблю нових колоритних барв. Симбіоз поєднання таких інструментів створив умови для використання більшості з них як сольних інструментів, а інструментальні засоби ансамблю дають можливість розкрити образний зміст музичного твору двох різновекторних напрямках – традиційному й академічному.

Іншим важливим музично-творчим напрямком діяльності О. Царука є його плідна робота з танцювальними колективами Кам'янецьчини. Тривалий час ансамбль троїстих музик акомпанував народному танцювальному колективу "Подільський колос" (худ. керівник В. Чернишова) Кам'янець-Подільського сільськогосподарського інституту. У репертуарі ансамблю для танцювального супроводу звучать народні танці в обробці О. Царука: "Буковинський святковий", "Гопак", "Хоро" (болгарський танець), "Полька-скок" (подільський танець), "Привітальний", "Кривуляк", а також "Варварка", "Подільські гуляночки" (обробка О. Беца). Ці твори досить виразно презентують народно-танцювальну музику Південно-Західного Поділля.

Одночасно О. Царук є музичним керівником танцювального колективу "Подільські візерунки" Кам'янець-Подільського коледжу культури і мистецтв (худ. керівник В. Чорнобиль). Для цього колективу О. Царук опрацював музичних супровід до танців "Ой-ра", "Подільська кадрили", "Волинська полька".

Але найвагоміших успіхів митець досяг з творчим колективом троїстих музик, з якими об'їздив майже всю Європу. У 1978 році відбулася перша гастрольна поїздка у Польщу на міжнародний фестиваль для налагодження культурно-мистецьких зв'язків між Україною і Польщею.

У лютому 1986 року ансамбль троїстих музик О. Царука бере участь в урочистому концерті для делегатів XXVII з'їзду Комуністичної партії України в Національному палаці мистецтв "Україна". На той час творчий колектив поповнився новими виконавцями: О. Царук (баян), Я. Клизуб (цимбали), І. Станішевська (скрипка), Л. Тимофійшина (скрипка), Ф. Дудун (сопілка), М. Циц (кларнет), М. Сембрат (козобас, бугай), А. Віннічук (бухало), А. Сабко (контрабас).

Починаючи з 1986 року традиційними для ансамблю троїстих музик стали щорічні поїздки у м. Рахів (Прикарпаття) на свято “Вихід на полонину”. У ньому брали участь творчі колективи з Литви, Польщі, а також відомі народні артисти Р. Кириченко, А. Паламаренко, В. Пивоваров.

У липні 1990 році ансамбль троїстих музик О. Царука разом з танцювальним колективом “Подільський колос” (худ. кер. В. Чернишова) на запрошення французького фольклорного ансамблю “Меркурій” вирушають на міжнародний фестиваль у м. Аржентон (Франція). Делегацію очолює ректор Кам’янець-Подільського сільськогосподарського інституту М. Самокиш.

На початку 2000 року у колективі з’являються нові виконавці-інструменталісти: Павло Сопіга (кларнет), Олександр Погорелкін (ударні інструменти), Віталій Бондін (скрипковий контрабас), пізніше Дмитро Конюк (цимбали). Виконавство ансамблю набуває професійних ознак унаслідок наявності у виконавців музичної освіти мистецьких закладів України: О. Царук – Київський державний інститут культури, П. Сопіга – Рівненський державний інститут культури, В. Бондін – Хмельницьке музичне училище імені В. Заремби, Д. Конюк – Національна музична академія мистецтв імені П. Чайковського, І. Мелимука – Буцацька музична школа Тернопільської області.

Репертуар ансамблю поповнюється вокальними творами, які професійно виконує Мирослав Тиш (тенор) – кандидат сільськогосподарських наук, доцент Подільського аграрно-технічного університету. У його виконанні звучать пісні вітчизняних композиторів: В. Івасюка “Червона рута”, “Водограй”, “Я піду в далекі гори”, М. Мозгового “Тече вода”, П. Дворського “Смерекова хата”, О. Беца “Калинова сопілка”, українські народні пісні: “Ти ж мене підманула”, “Чорна кура”, “Розпрягайте хлопці коні”, “По той бік гора”.

Творчий колектив успішно бере участь на конкурсах і фестивалях у багатьох країнах світу: Польщі, Болгарії, Румунії, Угорщині, Франції, Росії, Молдові, Білорусі та Україні: гастрольний поїздка, присвячений Дню культури України в Польській Народній Республіці (1978 р.); творчих концертах міст-побратимів Хмельницького, Тамбова та Сілістри (1979 р.); Всеукраїнському фестивалі “Весняні усмішки” (1980, 1983 рр.); концертних програмах на XXII Олімпійських іграх у Москві (1980 р.); телевізійних програмах “Сонячні кларнети” (Київ, 1981, 1982 рр.) та “Ширше коло” (Москва, 1984 р.); звітних концертах Хмельницької області (Київ, 1982, 1987, 1999, 2001, 2011 рр.); Міжнародному фестивалі країн Варшавського договору (Берлін, Прага та Брно) (1985 р.); VI фестивалі етнографічних ансамблів Союзу в Батумі (1985 р.); урядовому концерті присвяченому XXII з’їзду Компартії України (1986 р.).

Олександр Пилипович Царук є невтомним педагогом-професіоналом. Своїм студентам він прищеплює високі мистецькі ідеали, навички справжньої інструментальної виконавської культури, працьовитості, повсякденних систематичних занять за баяном. Для молодих викладачів-народників на відділі народних інструментів коледжу культури він є куратором-наставником і порадиником, взірцем високого професійного рівня виконавства, вишкіл якого був здобутий невтомною фанатичною працею.

Величезна творча, збирацька, виконавська й педагогічна праця О. Царука постійно висвітлюється на сторінках періодики і місцевої преси (журнал «Ділове місто» [1], газета «Подільянин» [2] та ін.).

За творчо-мистецькі досягнення, велику громадсько-просвітницьку роботу, популяризацію народно-інструментального мистецтва подільського краю Олександр Царук нагороджений: відзнакою міського голови “За заслуги перед міською громадою” (2008 р.); відзнакою Кам’янець-Подільської міської ради орденом “Честь і шана” (2010 р.); Почесною грамотою Кабінету Міністрів України (2010 р.).

Визнання творчих досягнень ансамблю в Україні та за її межами є яскравим свідченням високого виконавського рівня творчого колективу та його керівника

Серед вихованців – лауреат всеукраїнського конкурсу молодих виконавців баяністів-акордеоністів Микола Хмелюк (м. Ніжин, 2008 р., Диплом I ступеня); лауреат всеукраїнського конкурсу баяністів-акордеоністів – Орест Оришук (м. Ніжин, 2011 р., Гран-Прі); Петро Леонтьєвич Богонос (1978 р.) – заслужений діяч мистецтв України, кандидат педагогічних

наук, професор Київського національного університету культури і мистецтв; Степан Степанович Пшенишнюк – викладач класу акордеона, завідувач естрадного відділення Кам'янець-Подільського коледжу культури і мистецтв.

Таким чином, музично-педагогічна та мистецько-виконавства діяльність О. Царука значною мірою сприяла становленню музичної культури Південно-Західного Поділля, збереженню й утвердженню самобутньої подільської народно-інструментальної традиції, оновленню та збагаченню оригінального репертуарного доробку, розвитку педагогічної баянної школи зазначеного регіону, розширенню культурно-мистецьких зв'язків з іншими народами через гастрольно-концертну діяльність митця і його творчого колективу.

Список використаних джерел

1. Середенко Н. Віщий сон Олександра Царука / Ділове місто. – Кам'янець-Подільський, 2008, серпень. – № 33. – С. 11-13.
2. Будзей О. Баян – він і в Африці баян // Подолянин. – Кам'янець-Подільський. – 2008, серпень. – С. 6.

The creative portrait of podil'skogo musician-teacher, bayan-player Oleksandr Caruka is outlined in the article, his pedagogical performance activity and creative achievements.

Key words: musician-teacher, folk instrumental performance, band of triple musics, bayan-player.

УДК 374.5016:

Мартинюк Л.В.

ОСОБЛИВОСТІ МУЗИЧНОЇ СЛУХАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПІДЛІТКА-ВИКОНАВЦЯ

У статті розглядаються особливості музичної слухацької діяльності учнів підліткового віку. Основна увага приділена виокремленню етапів музичної слухацької діяльності підлітків та рівнів розуміння ними музичного матеріалу.

Ключові слова: музична слухацька діяльність, музичне сприймання, слух, творча уява, підліток, музична інформація.

Розмаїття музичної інформації, її вплив на величезну аудиторію висуває нові проблеми, зокрема, й таку, що пов'язується з впливом музики на особистість. Постійне тиражування, репродукування музики у повсякденному житті засобами масової інформації, використання її як фону-емблеми для подачі інформації, зростання обсягу музичної інформації, яку людина повинна переробляти (сприймати, слухати), обумовлює те, що музика стає засобом специфічного інформаційного ускладнюючого впливу на особистість. З усіх аспектів проблеми музично-виконавської діяльності ми зупинимося на музичній слухацькій діяльності учнів підліткового віку, де поняття „слух” розумітимемо як здібність до музичної активності та діяльності.

Проблема слухацької діяльності особистості розкривається у дослідженнях з різних галузей музичної педагогіки, музичної психології, психології мистецтва. Існуючі моделі слухання музики ґрунтуються на порівнювальній структурі перцептивного акту, що відображає багатомірність і багаторівневість музичного твору. Слухацьку діяльність розглядають: як „слуховий аналіз твору”, де одиницею виміру є „звуковий об'єкт” [1]; як процес схематизації і навіть спрощення інформації, яка об'єктивно міститься в музичному творі, аж до її „мозаїчності” [14]. Відомі праці з вивчення процесу сприймання музики: як специфічного виду перцепції [6], визначення елементарних структур музичного сприймання [8], особливостей сприймання мелодії [11].

Сучасні дослідники вивчають проблеми сприймання музики як формування змісту в свідомості слухача [12], особливостей слухового простору (вдаваного чи реального). Зокрема, отримала визнання ідея про єдність простору і часу в музичному творі, яка виявляється як відповідна „подієвість”, оскільки „музика – є саме становлення [5]. Сприймання музичного твору розуміють як складний процес, де поєднуються емоційна та інтелектуальна сторони, зміст музичного матеріалу й особливості особистості. Ця єдність зумовлює явище музичного переживання з усіма специфічними і характерологічними особливостями [3].

Когнітивні моделі музичного сприймання, створені наприкінці минулого століття, схильні враховувати й динамічний аспект перероблення музичної інформації. Вони ґрунтуються на принципі „від загального до часткового”, який є не тільки законом розвитку сприймання в онтогенезі, а й закономірністю актуального становлення образу, коли сприймання музичного образу відбувається від цілого до все більш диференційованих структур [13]. При цьому опрацювання інформації, її засвоєння відбувається „навпаки” – завдяки укрупненню „подій”, які сприймаються.

Особливої уваги заслуговують дослідження, які так чи інакше розкривають особливості творчої діяльності в ході прослуховування музики. Дослідження творчої уяви в процесі діяльності музикантів виявили процеси осциляції внутрішніх і зовнішніх образів. Так, образи уяви не піддаються повному контролю суб'єкта. В ході створення і відтворення музики детермінованими є лише певні її аспекти, тоді як більшість залишаються відкритими уяві. Це є джерелом творчості. Розглядаючи музичну уяву як частковий випадок слухової уяви (де базовими компонентами є гучність, висота і тембр), вчені дійшли висновку, що в процесі сприймання якостей музики сильний вплив справляють її уявлювані якості [15].

Потреба у розрізненні пізнавальної музичної діяльності особи, що має спеціальну підготовку, від діяльності „непрофесійного” слухача, в нашому випадку, від учнів підліткового віку, є окремою науковою проблемою. Проте музично нетреновані особи однаково сприймають незнайомі музичні мелодії; інколи навіть незалежно від віку. Це підтверджується дослідженнями когнітивних моделей музичного сприймання (коли тільки певну кількість „значущих одиниць” або музичних подій особа спроможна впізнати на кожному з рівнів). Завдяки укрупненню „значущих одиниць” людина може сприймати необмежену кількість інформації. І ця здатність не пов'язана з рівнем підготовки особи та складністю перцептивного завдання. Хоча й відомі певні відмінності, коли музика краще сприймається завдяки вищій розвиненості процесів угруповання. У зв'язку з чим виокремлюють рівні пізнання музичного матеріалу — сенсорний, звуково-інтонаційний, емоційно-семантичний, інтегрально-семантичний (евристичний) [2], — які, на наше переконання, можуть бути істинними і для підлітків.

Метою цієї розвідки є виокремлення етапів музичної слухацької діяльності підлітків та рівнів розуміння ними музичного матеріалу а також розгляд особливостей впливу музичної інформації на слухацьку діяльність учнів підліткового віку. Робочою гіпотезою є твердження, що вплив музики на особистість підлітка-слухача залежить від рівня організації музичної інформації. Кожен з етапів слухацької діяльності містить елементи творчості. На всіх етапах процесу слухання можливі різні рівні розуміння музичного матеріалу. Міра розуміння музики учнями підліткового віку, можливість відкриття в ній нового залежать від рівня оволодіння ними музичним матеріалом, що зумовлює той чи інший етап процесу слухання.

Розвиток слухацької музичної діяльності для учнів підліткового віку потребує науково-методологічного підґрунтя. Авторське бачення методики, що має бути продуктивною, є інтеграція моделі музичного мислення, теорії розуміння як компоненту мислення (де воно виступає як вирішення задачі) [10], концепція творчості, конструктивного мислення [7]. Стимулювання творчої діяльності підлітка в ході музичної слухацької діяльності є однією з провідних проблеми у розумінні сучасних підходів до її розвитку. Йдеться про створення можливостей для прояву та розвитку індивідуальних особливостей в ході музичної мисленевої діяльності підлітка. Методика спрямована на вирішення підлітком нових, раніше

невдомих йому творчих музичних завдань. При цьому його діяльність спрямована на отримання і перетворення музичної інформації. В ході аналізу того чи іншого вирішення музичного завдання слід, з одного боку, враховувати потенційні можливості і попередні дії підлітка, а з іншого — домінуючі тенденції і методи в його діях, пов'язані з характером слухацької діяльності взагалі (пошуку аналогів, комбінування).

Відомо, що в осмисленні слухачем концептуальності музичного твору головним є його жанр. По відношенню до нього концепція композитора є базовою, а виконавська концепція виступає як окрема інтерпретація з багатьох можливих концепцій і жанру, і автора. У такому розумінні слухання музики можна поділити на певні етапи та рівні. На першому етапі сприймання музичного твору відбувається формування уявлень, обумовлених лише його звучанням; на другому інтерпретується комплекс змістових вихідних уявлень [9].

Отже, на першому етапі відбувається визначення музичного інформаційного „поля” та часова організація музичного матеріалу. Результатом цього є ідентифікація групи звуків, які чує слухач, як музичних, їх стилістичного інтерпретування та організації у певні текстурні комплекси. У цій пізнавальній ситуації розуміння підлітком музичної інформації має форму розуміння-впізнавання, а саме розуміння музичного матеріалу має констатуючий характер. Дитина обмежується впізнаванням музичного факту, актуалізацією його смислу, сформованого у власному досвіді. Відтак, на початковому сенсорному рівні, тобто на рівні відчуттів, відбувається аналіз елементарних якостей звуків. У центрі уваги найпростіші музично-акустичні характеристики звуку, а саме: висота, гучність, тривалість, тембр та їх найпростіші зв'язки (ритм тощо). Процес переживання відбувається як реакція свідомості, що виконує функцію орієнтації в образі зовнішнього світу. Характеристикою слухацької діяльності такого рівня може слугувати думка О. Лосева про те, що „множинність звуків, які складають музичний твір, сприймається як щось цілісне і просте, як щось водночас плинне і безформне. Це – рухома єдність у злитості” [4].

За умови, коли рух мелодії і музичного твору в цілому здається слухачеві природним і закономірним, виникає суб'єктивне відчуття цілісності музичного твору. Спостерігається „розуміння-пригадування”, коли слухачеві відомі найзагальніші ознаки музичного матеріалу, який він сприймає (жанр, стиль, відомий автор і т. ін.). За таких умов образ твору не розпадається, а складається в симультанну єдність: „Симультанні музичні уявлення... не можуть бути чисто слуховими або лише слуховими... Важливе значення в них мають моменти ...інтелектуальні” [3]. В ході слухацької діяльності особливу роль відіграє інтуїтивне мислення, для якого характерні ті ж механізми, що й відповідним рівням розуміння. Здогадка може бути результатом неусвідомлюваного впізнавання або пригадування, неусвідомлюваного пошуку аналогів, комбінування в процесі музичної мисленнєвої діяльності, внаслідок якої відбувається руйнування суб'єктивних стереотипів. Показниками творчості на цьому рівні слухацької діяльності є „еталонування” [7]: відбувається загальне ознайомлення з музичним твором, осмислення окремих елементів музичної інформації (тембр, ритм, гучність, темп); співвіднесення власних знань із запропонованою інформацією; доповнення одного виду інформації іншим; перехід до іншого рівня осмислення музичного твору в цілому.

На наступному (звуківисотно-інтонаційному) рівні відбувається пізнання на рівні сприймання, коли цілісний музичний звук „оцінюється” і переживається як частина мотиву, акорду (інтервалу), як щабель ладу. Тобто, увага звертається на музичну мову (засіб музичної виразності), найбільш узагальненим і найбільш типовим зв'язкам між звуками, оскільки звук у тій чи іншій музично-мовній системі набуває нових музичних якостей, хоча про музичний твір як такий на цьому рівні ще не йдеться. Розвиваючими завданнями цього рівня є усвідомлення того, що в системі певного музичного ладу (а далі — музичного образу) звук стає стійким або нестійким; у системі часових відношень його тривалість позначається як довгий і короткий (цілий, четверть тощо). Зауважимо, що на цьому рівні доцільне використання як тембрального синтезу (визначення тембру засобами співставлення одночасно представлених тембрів),

так і здійснення тематичного синтезу. Процес розуміння музичного матеріалу проявляється у формах розуміння-аналогізування і розуміння-комбінування. Результатом такого відображення і переживання співвідношення звуків є уміння розрізняти, сприймати, інтонувати фразу, мелодію тощо. Зауважимо, що саме в механізмах звуковисотного (а не абсолютного) слуху проявляється активність підлітка в процесі сприймання музики.

На емоційно-семантичному рівні когнітивна музична діяльність відбувається у сферах мелодичного оформлення, гармонійного ладу та поліфонії, де інтонація стає вихідним моментом. Зокрема, здійснюється зворотний рух від музично-сміслових одиниць композитора до формування цілісної семантично наповненої єдності у слухача. У свідомості актуалізується інтонаційна система відповідно до музичного досвіду. Йдеться не лише про встановлення можливих образно-асоціативних зв'язків, які відповідають тому чи іншому інформаційному комплексові, а, насамперед, про виявлення семантики, яка виникає в результаті взаємодії інформаційних моделей і конкретного музичного твору. Пізнавальна діяльність на цьому рівні спирається на добре розвинене ладове чуття, на довільність, стійкість музично-слухових і музично-ритмічних уявлень. Пізнавальна діяльність залежить від того, які саме властивості і характеристики музичного матеріалу підлягають осмисленню. Так, певний звук може бути складовою музичної теми, в якій набуває певної функції (тобто може виступати як первинний імпульс, використовуватися у творенні мелодії, завершувати музичну конструкцію тощо). Водночас цей же звук має особливі ладові, метроритмічні та інші функції. Він включений до системи звуковисотних, метроритмічних, тембрових відтінків, тобто до системи численних прямих і опосередкованих зв'язків з іншими звуками.

Можна припустити, що домінуючими рівнями розуміння на цьому етапі мають бути „розуміння-аналогізування” (проведення аналогій зі схожими інтонаційними ходами у музичному матеріалі, з елементами мелодій з інших творів тощо) та „розуміння комбінування” (усвідомлення місця звуку в музичних мотивах твору, значення цих мотивів у музичних фразах, темах тощо). При цьому зміст твору визначають як те, що формується у свідомості слухача, уявлення про самий твір, про оточуючий світ і слухача в ньому, а також про автора і виконавця. А в залежності від якості діяльності слухача (чує він чи лише слухає) зміст твору постає перед ним, формується у його свідомості в різному обсязі.

Показниками творчої діяльності цього рівня є здатність до побудови цілісного образу музичного твору; здатність сприймати й до певного рівня розуміти музичний матеріал, перетворювати його на відповідних рівнях організації музичної інформації; усвідомлення та оцінка створюваного образу; аналітичний і синтетичний шлях освоєння твору; прийняття рішення про відповідність або невідповідність власного образу музичного твору до образу твору, написаного автором.

На евристичному, інтегрально-семантичному рівні когнітивний процес відбувається у двох площинах: здійснюються послідовно-одночасна побудова музичного образу та аналітико-синтетичні операції в ході музичного мислення. Тут, залежно від того чи іншого поєднання дій, особистісних якостей слухача, специфіки поставленого музичного завдання, підліток за допомогою різних тактик (впізнавання, гіперболізація, трансформація тощо) в думці співставляє окремі частини музичного твору. Це має стимулювати швидше усвідомлення і цілісніше переживання форми й структури твору. Емоційна і дискурсивна оцінки звучання дають можливість інтерпретувати його як змістовну семантичну структуру, а здобутий музичний досвід дає змогу будувати численні гіпотези, вгадувати (передбачати) подальший розвиток мелодії, гармонії тощо.

В процесі слухачької діяльності відбувається формування художнього образу, породженого сприйнятим музичним матеріалом, створюється інтонаційний фонд (завдяки музичній пам'яті), на основі якого осмислюються інтонаційні моделі в розгортанні музичного цілого. При цьому художнє (власне, музичне мислення в звукових образах) виконує функцію соціально-

комунікативного ядра, яке з'єднує в систему створення і засвоєння музичних цінностей. При цьому творче, продуктивне музичне мислення слухача виступає як особливий вид мислення.

На цьому рівні пізнання процес розуміння набуває вигляду „руйнування стереотипів” та адекватного культурологічного розуміння музичного матеріалу. В процесі музичної мисленневої діяльності висувуються і перевіряються гіпотези, здогадки, виявляється новий та прихований смисли завдяки співставленню та аналізу концепції автора, виконавця і слухача, виявляються суперечності. Показниками творчої діяльності цього рівня є „ескізування” [7]: образи музичного матеріалу постають як численні гіпотези, а осмислення загального образу музики відбувається як порівняв та поетапне осмислення часткових образів, які є системоутворюючими певного музичного твору. Відбувається внесення уточнень, співставлення власних основних образів в ході слухачької діяльності із заданими образами композитора, прийняття рішення про відповідність ескізу-образу до вимог художньо-естетичної цілісності музичного твору. Здійснюється кінцева деталізація та ескізування-утворення образів.

У процесі сприймання та розуміння музики слід враховувати як фізичні акустичні характеристики музичних звуків, так і їх „культурну” природу. Слухання завжди вимагає чогось більш або менш знайомого; якщо цього немає, то жодний музичний твір не здаватиметься легким для сприймання, а тим більше — приємним. Музичне мислення слід організувати за допомогою послідовних операцій, які утворюють етапи формування цілісного образу музичного твору (на кожному з етапів існують різні форми розуміння) завдяки специфіці організації музичного матеріалу. На кожному з рівнів пізнання у тій чи іншій мірі представлено елементи творчої діяльності, де, незалежно від рівня, проявляються індивідуальні особливості, які полягають, насамперед, в готовності до слухачької творчої діяльності, в наявності у конкретного слухача-підлітка комплексу вмій і здібностей до її здійснення взагалі або ж до її певних видів. Отже, слухачька музична діяльність не є пасивно-споглядальним процесом. Результат її залежить від особливостей слухача і є адекватним музичному матеріалу. Інтонаційно-образна природа музики зумовлює як особливий характер її слухового сприйняття, так і специфіку шляхів пізнання її змісту за допомогою інтонаційно-образного осмислення музичної форми як процесу. Відтак процес розуміння музичного матеріалу (який складається з певної кількості музичних звуків) є організацією одиниць вищого порядку, коли відбувається диференціювання, аналіз музичних явищ у відповідних до контексту явищах (музичний мотив, фраза, створення тих чи інших, адекватних чи неадекватних образів тощо) і реалізації зв'язків (гармонічних, інтонаційних, метроритмічних, ладотональних, стильових тощо), які створюють цей контекст. У загальному вигляді механізм формування змістовних та змістових уявлень в ході музичної мисленневої діяльності підлітка потребує зосередження на особливостях проявів та стимулюванні його творчих здібностей. Вказані основні етапи, рівні, закономірності, які дають уявлення про складність слухачької музичної діяльності та можливості і місце творчого мислення в ній, потребують подальшого вивчення.

Список використаних джерел:

1. Беляева-Экземплярская С. Н. Заметки о психологии восприятия времени в музыки // Проблемы музыкального мышления: Сб. ст. / Сост. и ред. М. Г. Арановский. – М. : Музыка, 1974. – С. 303 – 329.
2. Готсдинер А. Л. Музыкальная психология. – М.: Магистр, 1993. – 263 с.
3. Иванченко Г. В. Психология восприятия музыки: подходы, проблемы, перспективы. – М.: Смысл, 2001. – 264 с.
4. Лосев А. Ф. Основной вопрос философии музыки // Лосев А. Ф. Философия. Мифология. Культура. – М.: Политиздат, 1991. – С. 315-335.
5. Медушевский В. В. Интонационная форма музыки. – М.: Композитор, 1993. – 194 с.
6. Моль А. Теория информации и эстетическое восприятие. – М.: Мир, 1966.
7. Моляко В. А. Психология конструктивной деятельности.
8. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия. – М.: Музыка, 1972. – 383 с.

9. Кадцын Л. М. Музыкальное искусство и творчество слушателя. – М.: Высшая школа, 1990. – 303 с.
10. Коваленко А. Б. Психологія розуміння. – К., 1999. – 184 с.
11. Костюк А. Г. Музыкальное восприятие как предмет комплексного исследования: Сб. ст. – К.: Муз. Украина, 1986. – 126 с.
12. Сохор А. Вопросы социологии и эстетики музыки. – Л.: Советский композитор, 1981. – 295 с.
13. Теплов Б. М. Избранные труды: В 2-х т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1985.
14. Delige I., Melen M. Cue abstraction in de representation of musical form // Perception and cognition of music / I. Delige, J. A. Sloboda et al (Eds.). – Hove Pchihology Press; Taylor & Francis, 1997. – P. 387 – 412. 28 с.
15. Intons-Peterson M.-J. Components of auditory imagery // Auditory imagery / D. Reisberg (Ed.). – Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1992. – P. 45 - 71.

The article singles out the listening stage musical activities adolescents and their understanding of musical material.

Key words: *music the listening activity, music perception, hearing, imagination, teen musical information.*

УДК 378.147.134:784

Прядко О. М.

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК СПІВАЦЬКОГО ДИХАННЯ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ВОКАЛУ

У статті розглядаються питання вокальної підготовки студентів музично-педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів; розкривається проблема формування навичок співацького дихання у майбутніх педагогів-музикантів.

Ключові слова: *вокальна педагогіка, майбутній педагог-музикант, розвиток співацького голосу, співацьке дихання, типи співацького дихання, опора співацького звуку.*

Співацький голос є основним інструментом професійної діяльності вчителя музики. Тому важливим елементом фахової підготовки майбутніх педагогів-музикантів є розвиток їх вокальних умінь та навичок, озброєння студентів ґрунтовними знаннями в галузі вокальної педагогіки та методики викладання вокалу. Володіння вчителем музики співацьким голосом еталонного звучання, позбавленим будь-яких недоліків голосоутворення є важливою умовою його фахової компетентності.

Вокальна підготовка студентів музично-педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів включає кілька складових. Це розвиток вокально-технічних умінь та навичок, формування вміння координувати власний процес голосоутворення за рахунок навичок вокально-слухового контролю, розвиток вокально-виконавських умінь, озброєння студента фаховими знаннями.

Важливою складовою комплексу технічних вокальних умінь та навичок майбутніх учителів музики є розвиток співацького дихання. У вокальному мистецтві до голосу вокаліста та його дихання ставляться підвищені вимоги. Дихання є енергетичним фактором, від якого залежить сила співацького звуку, його тривалість та тембральне забарвлення. Тому розгляд питання формування навичок співацького дихання у студентів музично-педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів є **актуальним** на даному етапі розвитку сучасної мистецької освіти.

Проблемі розвитку співацького дихання багато уваги приділяли науковці у галузі вокальної педагогіки. Найбільш ґрунтовні праці у вивченні цього питання належать Л. Дмитрієву, Ф. Заседателеву, Н. Жинкіну, Л. Работнову, Ф. Вітту, О. Пекерській.

Метою статті є здійснення аналізу процесу формування навичок співацького дихання майбутніх педагогів-музикантів у ході їх вокальної підготовки.

Спів – це складний психофізіологічний процес. Найменше відхилення від нормального функціонування будь-якого компонента співацького процесу призводить до порушення функціонування решти. До таких наслідків призводить і невизначеність установок співацького дихання в процесі навчання. У співі, як і в мовленні, звичайне дихання видозмінюється, ускладнюється і переходить у фонаційне внаслідок приєднання до функції газообміну голосоутворюючої функції. Специфічні вимоги до дихання у співі вимагають спеціальної його організації для співацького процесу.

В епоху старої італійської школи співу диханню приділяли недостатньо уваги. Багато педагогів обмежувалися вказівкою “дихайте добре” (*resperita bene*) [4, с. 62]. Сучасні погляди на співацьке дихання в українській вокальній педагогіці ґрунтуються на фундаментальних працях вітчизняних та зарубіжних учених, теоретичних та методологічних постулатах світової вокальної практики. Проте й до сьогодні у вокальній педагогіці побутують суб’єктивні погляди на процес розвитку співацького дихання, використовуються емпіричні підходи у викладанні вокалу.

Співацьке дихання лежить в основі процесу звукоутворення, за його відсутності утворення співацького звуку було б неможливим. Повітря, яке протікає крізь голосову щілину, може впливати на активність роботи голосових м’язів, підвищення тону голосових складок, покращення їх працездатності та витривалості. Активна робота дихальних м’язів сприяє підвищенню працездатності гортані. Її робота значно полегшується під час активності м’язів дихальної системи. Тому від правильності формування навичок співацького дихання залежить якість співацького звуку вокаліста.

Органи дихального апарату включають трахею, бронхи, легені, групи м’язів-вдихачів (м’язи, що піднімають та розсувають ребра) та м’язів-видихачів (група м’язів, які опускають ребра та м’язи черевного преса), діафрагму. Робота гладких м’язів, які знаходяться в підслизовій оболонці, що вистилає дихальні шляхи, контролюється з боку вегетативної системи організму і не підлягає вольовому контролю свідомості людини. Діафрагма (грудочеревна перепона) – м’яз який має куполоподібну форму. Опускання діафрагми при вдихові повітря відбувається за рахунок скорочення її м’язових волокон. Під час видиху м’язи діафрагми розслаблюються, і вона набуває форми купола. Видих може відбуватись пасивно та активно. Активний видих, який притаманний співові, відбувається за рахунок роботи м’язів-видихачів.

У процесі роботи над розвитком співацького дихання студентам необхідно пояснювати, що легені позбавлені будь-якої активності, завдяки якій вони могли б розширюватися, вбираючи в себе повітря, або спадатися, виштовхуючи його. Легені пасивно рухаються за рухами грудної клітки і змінюють свій об’єм під дією скорочення і розслаблення діафрагми. Тому основна увага в ході формування навичок співацького дихання має спрямовуватися на розвиток навичок керування роботою діафрагми та м’язів, які беруть участь у процесі дихання та підлягають свідомому контролю людини.

У вокальній педагогіці розрізняють кілька типів співацького дихання: грудний (ключичний, реберний), реберно-діафрагматичний, нижньореберно-діафрагматичний, діафрагматичний (абдомінальний).

При використанні ключичного типу дихання активно включаються у роботу м’язи верхнього відділу грудної клітки, шиї, плечового поясу. М’язи шиї при цьому напружені, що призводить до скутості гортані, утруднення звукоутворення у співі. Під час використання такого типу дихання неможливо набрати достатньої кількості повітря у легені, окрім цього виникають значні труднощі в керуванні процесом видиху. У вокальній педагогіці використання ключичного типу дихання не бажане.

В ході застосування в процесі фонації реберно-діафрагматичного типу співацького дихання у вдиху рівномірно беруть участь грудна стінка і діафрагма. Під час використання змішаного нижньореберно-діафрагматичного типу дихання активізується робота м’язів грудної клітки, черевного преса, діафрагми. Під час вдиху нижні ребра розширюються,

а грудна клітка залишається майже нерухомою. Складаються сприятливі умови для здійснення глибокого вдиху та подовженого видиху. При такому диханні студент добре відчуває рух передньої стінки живота, що створює найкращі умови для свідомого регулювання процесу співацького дихання. Тому у вокальній педагогіці цей тип дихання вважається оптимальним.

Абдомінальний тип дихання сприяє активізації скорочення діафрагми, м'язів черевного пресу. В ході використання цього типу співацького дихання грудна клітка залишається малорухомою, вдих здійснюється за рахунок опускання діафрагми. Живіт при цьому подається вперед. Такий тип дихання притаманний переважно чоловікам.

З досвіду роботи переконуємось, що у співі вокалісти використовують змішаний тип дихання із залученням у більшій чи меншій мірі певної частини дихального апарату. Основним критерієм ефективності співацького дихання використовуваного студентом, є якість співацького звуку, тому, у випадку сформованості у студента правильних навичок голосоутворення при використанні грудного або реберно-діафрагматичного типу дихання, кардинальних змін останніх здійснювати не варто, щоб уникнути порушення сформованої системи рефлексів. Але, зауважимо, що при використанні нижньореберного-діафрагматичного типу співацького дихання, внаслідок активізації роботи діафрагми, регуляційна її функція підвищується, що є необхідною умовою успішного процесу фонації. Результатом глибокого вдиху при даному типі дихання є понижене положення гортані, яке впливає на резонаторні та акустичні якості ротоглоткового каналу. Тоді як при використанні ключичного типу дихання активно працюють м'язи плечового пояса та передньої частини шиї, що призводить до скутості нижньої щелепи та під'язикової кістки, і як наслідок, порушення роботи гортані. Також знижується регуляційна функція діафрагми внаслідок її пасивності при даному типі дихання.

Співацьке дихання, як і звичайне дихання складається з двох фаз (вдиху та видиху). Але існують специфічні особливості співацького дихання зумовлені процесом звукоутворення у співі. Так, в процес співацького дихання між фазами вдиху та видиху відбувається миттєва затримка повітря (пауза). Окрім цього співацьке дихання відрізняється від звичайного свідомим регулюванням з боку вокаліста. Під час співу кількість дихальних рухів значно зменшується, змінюється темп та ритм дихання. Співацьке дихання характеризується значним подовженням видиху, створенням значного тиску повітряного стовпа на голосові складки. Це призводить до збільшення інтенсивності роботи дихальних м'язів.

Утворенню співацького звуку передують вдих. Під час вдиху відбувається скорочення дихальних м'язів (зовнішніх міжреберних м'язів, що піднімають ребра, та драбинчастих м'язів), ребра піднімаються, діафрагма також скорочується. Це призводить до збільшення порожнини грудної клітки та зміни внутрішньогрудного тиску, що викликає притік повітря до легень.

Під час співацького вдиху, крім наповнення легенів повітрям, відбувається підготовка голосового апарату до процесу голосоутворення. Тому від правильності співацького вдиху в значній мірі залежить якість утворюваного звуку. Проте зосереджувати надмірну увагу студента на процесі вдиху не потрібно, тому що це може призвести до скутості голосового апарату, порушення кантилени у співі.

Повітря у співі необхідно брати безшумно, набираючи достатню його кількість для виконання вокальної фрази. Помилковим є намагання студента брати надмірно велику кількість повітря, намагаючись таким чином подовжити співацький видих. Студенту необхідно пояснити, що при переборі повітря порушується координування процесу голосо-видобування, утруднюється подача звуку, що призводить до неправильного звукоутворення.

Недоліком процесу голосоутворення, який часто зустрічається у недосвідчених вокалістів є наявність шуму під час співацького вдиху. Поява шуму свідчить про скутість голосового апарату, або про наявність захворювань його органів. Шум при вдисі виникає в результаті тертя повітряного струменя об недостатньо розкриті голосові складки. Окрім негативного впливу на якість співацького звуку, шумний вдих під час співу шкодить голосовим складкам, викликаючи їх сухість, подразнення слизової оболонки гортані.

Шумом часто супроводжується поверхнєве ключичне дихання, при чому об'єм грудної клітки збільшується незначною мірою, відповідно немає сприятливих умов для глибокого дихання у співі, набору достатньої кількості повітря у легені.

Для усунення шуму під час співацького вдиху педагогу потрібно фіксувати увагу студента на цій проблемі, підвищуючи рівень контролю за процесом вдиху. Окрім цього подоланню такого недоліку голосоутворення сприяє відновлення природності роботи органів голосоутворення, усунення скутості гортані у співі.

Вдих під час співу потрібно здійснювати через рот і ніс одночасно, що забезпечує можливість безшумного набору достатньої кількості повітря. Окремі педагоги наполягають на тому, що у співі найбільш прийнятним є вдих виключно через ніс, що дозволяє вокалісту краще відчувати роботу дихальних м'язів, глибину вдиху. На нашу думку, вдихання повітря виключно носом доцільно використовувати під час виконання вокально-технічних вправ, що дозволить студенту краще налагоджувати координацію співацького дихання. Але під час виконання вокалізів та художніх вокальних творів доцільним є здійснення вдиху через ніс і рот одночасно оскільки вдихання повітря виключно носом призводить до скутості голосового апарату, утворення недопустимих затримок у співацькому процесі. Окрім цього такий вдих справляє негативне враження на глядача.

Вплив на формування правильного співацького вдиху можна здійснювати через використання прийому "напівпози́ху", який сприяє активізації діяльності гладкої мускулатури трахеї та бронхів, досягненню оптимального розширення глотки, що збільшує її резонаторні властивості і призводить до підсилення сили звука, підвищує тонус діафрагми та інтенсивність змикання голосових складок. Вже на початковому етапі навчання необхідно прививати студентам звичку свідомо поєднувати вдих з формуванням відчуття "напівпози́ху", що позитивно впливає на процес звукоутворення.

Для здійснення глибокого співацького вдиху повітря потрібно набирати в нижній відділ грудної клітки, при активному розширенні нижніх ребер. Рух нижніх ребер вбоки та вгору призводить до значного збільшення об'єму грудної клітки. Окрім цього розширення ребер призводить до розтягнення діафрагми, що складає найкращі умови для її роботи у співі. Виробленню навичок правильного співацького вдиху сприяє використання глибокого, спокійного співацького дихання (нижньореберного-діафрагматичного).

Під час видиху ребра та груди́на під дією м'язів (внутрішніх міжреберних, м'язів живота та квадратного м'яза попереку) опускаються донизу, а діафрагма відтісняється догори. При цьому об'єм грудної порожнини зменшується, легені скорочуються і з них виходить повітря.

Під час роботи над розвитком подовженого співацького видиху, з повним перетворенням повітря у звукову енергію варто використовувати прийом збереження вдихальної установки протягом усього процесу співу, що передбачає розвиток здатності м'язів-вдихачів продовжувати скорочуватися поряд із активною роботою м'язів-видихачів, заповільнюючи таким чином процес видиху. Формування вдихальної установки під час співу передбачає не лише утримування грудної клітки у позиції вдиху, а й особливу підготовку до роботи органів голосоутворення, вибудовування органів ротоглоткового каналу в положення "напівпози́ха".

Відпрацювання навички вдихальної установки вимагає утримувати грудну клітку у стані вдиху (трохи піднятою, ребра злегка розширеними) та зберігати активність дихальних м'язів. Застосування даного прийому сприяє правильній організації всього співацького процесу, інтенсивності роботи голосової щілини, виробленню навички економного витрачання повітря, швидкому й ефективному його добору.

Формування навички збереження вдихальної установки під час співу починається з фіксування уваги студента на тому, що між вдихом та видихом у співі відбувається миттєва затримка дихання, під час якої здійснюється налаштування дихального апарату з вдиху на видих. О.Пекерська зазначає, що ця затримка не повинна перетворюватися ні на зупинку, ні на паузу у вокальному процесі. Педагог пише: "Головне, щоб ця пауза залишалася такою ж миттєвою і природною, чітко перемикала вдих на видих у співі" [6, с. 24.]

Основною вимогою до видиху в процесі співу є його подовження. Видих у співі є значно довшим, ніж у побутовому мовленні, контрольованим свідомістю вокаліста. Його тривалість підпорядковується технічним та художнім вимогам виконання художнього вокального твору чи вокалізу. Важливими умовами правильного співацького дихання є економне витрачання повітря в процесі фонації та плавність видиху.

Економність використання видихуваного повітря в співі вимагає поступовості та рівномірності видиху, відсутності поштовхів. Це сприяє максимальному перетворенню повітряної енергії у звук. Здатність повністю перетворювати повітря, що виходить з легенів під час співу в звук, є ознакою майстерного володіння вокалістом навичками співацького дихання.

Вокаліст-початківець часто намагаються подовжити співацький видих за рахунок набору надміру великої кількості повітря у легені. Педагог вокалу має попереджати студента про те, що перебір повітря призводить до скутості голосових органів, надмірного тиску повітря на голосові складки та втрати координації процесу дихання. Недосвідчений вокаліст, набравши велику кількість повітря, витрачає його вже при виконанні перших звуків вокальної фрази. Це викликає потребу частого добору повітря, призводить до швидкої втоми дихальних органів, втрати тону м'язів, які задіяні у процесі фонації. Студент має прагнути досягти подовження співацького видиху не за рахунок вдихання великої кількості повітря, а завдяки оволодінню навичками керування роботою дихального апарату в співі.

Під час вимовляння звуків мови процес дихання починає підпорядковуватися функціонуванню гортані та органів артикуляції. Виникнення різних звуків вимагає подачі необхідної кількості повітря та утворення відповідного підскладкового тиску. Голосовий апарат людини має здатність керувати інтенсивністю повітряного стовпа при вимовлянні голосних, регулюючи гучність їх звучання. Виконання цієї функції належить диханню. Формування підскладкового тиску повітря здійснюється рефлекторно і не підлягає вольовому контролю людини. Вокаліст може свідомо керувати лише загальною подачею повітря при вимовлянні того чи іншого звуку.

Вміння підтримувати необхідний для голосоутворення підскладковий тиск видихуваного повітря називається опорою дихання, яка є складовою співацької опори. Взаємодія голосових складок та дихання визначає опору співацького звука. Правильність формування співацької опори залежить не лише від узгодженості в роботі дихання та голосових складок, але й від правильного функціонування органів надскладкового відділу голосового апарату (глотки, ротової порожнини, артикуляційних органів).

В ході формування навичок співацького дихання в студентів музично педагогічних спеціальностей варто застосовувати методи впливу на співацьке дихання, спрямовані на формування швидкого і глибокого вдиху та рівномірного повільного видиху, вироблення навички відчуття опори звуку, розвитку дихальних м'язів, вироблення навички підтримки стабільного рівня підскладкового тиску повітря. Вплив на процес розвитку співацького дихання необхідно здійснювати через зосередження уваги студентів на роботі дихального апарату, розвитку умінь аналізу роботи дихальних груп м'язів, координування дихальних рухів, контролю підскладкового тиску повітря.

Отже, можемо зробити наступні висновки:

- співацький голос є основним інструментом професійної діяльності вчителя музики, тому володіння педагогом-музикантом співацьким голосом еталонного звучання, позбавленим будь-яких недоліків голосоутворення, є важливою умовою його фахової компетентності;
- розвиток співацького дихання є важливою складовою комплексу вокально-технічних умінь та навичок майбутніх педагогів-музикантів;
- в процесі вокальної підготовки студентів музично-педагогічних спеціальностей можна застосовувати методи впливу на співацьке дихання, спрямовані на формування швидкого, глибокого вдиху та рівномірного, подовженого видиху, вироблення навички відчуття опори звуку, вироблення навички підтримки стабільного рівня підскладкового тиску повітряного стовпа;

- вплив на процес розвитку співацького дихання необхідно здійснювати через зосередження уваги студентів на роботі дихального апарату, розвиток умінь аналізу роботи дихальних груп м'язів, координування дихальних рухів, контролю підкладкового тиску повітряного стовпа.

Список використаних джерел

1. Антонюк В.Г. Постановка голосу : навчальний посібник для студентів вищих муз. навч. закладів / Валентина Геніївна Антонюк. – К. : Українська ідея, 2000. – 68 с.
2. Дмитриев Л. Основы вокальной методики : учеб. пособ. для муз. вузов / Леонид Борисович Дмитриев. – М. : Музыка, 1968. – 675 с.
3. Доронюк В.Д. Основы вокально-педагогичної творчості вчителя музики: навч. посіб. для викладачів і студентів вищих навч. закладів і вчителів музики шкіл різного типу / В.Д.Доронюк, М.Ю.Сливоцький. – Івано-Франківськ : Видавничо-дизайнерський відділ ЦІТ, 2007. – 306 с.
4. Как научиться петь. – М. : Благо, 2002. – 128 с.
5. Менабени А.Г. Методика обучения сольному пению / Анджелина Георгиевна Менабени. – М. : Просвещение, 1987. – 93 с.
6. Пекерская Е.М. Вокальный букварь / Е.М. Пекерская. – М. : Музыка, 1996. – 94 с.
7. Юссон Р. Певческий голос: Исследование основных физиологических и акустических явлений певческого голоса / Рауль Юссон. – М. : Музыка, 1974. – 262 с.

The questions of vocal preparation of students of musical pedagogical specialities of higher educational establishments are examined in the article; the problem of forming of skills of breathing of singer opens up for the future teachers of musicians.

Key words: *vocal pedagogics, development of voice of singer, breathing of singer, types of breathing of singer, support of sound of singer, future music master.*

УДК 378.015.31:78

Сопіна Я. В.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Стаття присвячена питанням формування естетичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва. Розкрито сутність естетичної культури особистості, дано визначення поняттю «формування естетичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва», розглянуто психолого-педагогічні умови розвитку естетичної культури студентів-музикантів в процесі їх професійної підготовки.

Ключові слова: *естетична культура, формування, вчитель музичного мистецтва, психолого-педагогічні умови.*

В умовах національно-культурного відродження України пріоритетними напрямками освіти стають розвиток і вдосконалення духовно-естетичної культури кожної особистості, надання умов для її художньо-творчого самовираження, самовдосконалення. Практична реалізація цих завдань залежить, перш за все, від учителя, здатного вільно орієнтуватися в культурних, художніх, духовно-естетичних цінностях, розуміти особливості розвитку естетичної культури, володіти науковою естетичною інформацією, використовувати особистий

художньо-естетичний досвід у навчально-виховному процесі. У зв'язку з цим актуалізується потреба в підготовці кваліфікованих кадрів з високим рівнем естетичної культури.

У Законі України «Про освіту», Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті, Державній програмі «Вчитель» та інших нормативних документах відображені основні вимоги до підготовки педагогічних кадрів, професійного рівня сучасного вчителя, який повинен бути творчою, естетично розвинутою особистістю, педагогом-вихователем, духовним наставником молоді. Реалізація вказаних у офіційних документах завдань потребує вирішення низки проблем, однією з яких є переорієнтація вузівського педагогічного процесу на збагачення духовного світу майбутнього вчителя, педагогічне забезпечення умов для естетичного самовираження і самореалізації, професійно-естетичного самовиховання педагога.

Ця проблема ще більш загострюється, коли мова йде про професійну підготовку вчителя музичного мистецтва, сутністю педагогічної діяльності якого є залучення учнів до культурних, художньо-естетичних цінностей, формування художньо-естетичного світогляду, творчого художньо-образного мислення, естетичного ставлення до дійсності та мистецтва, що, в свою чергу, обумовлює високі вимоги до особистості педагога, його соціокультурних, естетичних якостей. Але сучасний стан сформованості естетичної культури вчителів музичного мистецтва характеризується наявністю певних суперечностей, пов'язаних з відсутністю необхідних психолого-педагогічних умов її формування у вузівському педагогічному процесі.

Розв'язання цього складного питання залежить від пошуку та обґрунтування нових концептуальних підходів до організації професійної підготовки педагогів-музикантів, визначення ефективних форм та методів формування естетичної культури студентів.

Аналіз літературних джерел свідчить про значний інтерес дослідників, педагогів до проблем загальної культури особистості, естетичного виховання, організації педагогічного процесу, духовно-естетичного розвитку майбутніх педагогів, професійної підготовки фахівців.

У роботах науковців розглядаються філософські і соціологічні аспекти теорії культури (С. Анісімов, А. Арнольд, Е. Баллер, В. Блюмкін, П. Гаврилюк, В. Давидович, М. Каган, В. Кудін, Л. Левчук, В. Межуєв, А. Пірадов, Н. Розов, У. Суна та ін.); питання сутності естетичної культури (В. Бутенко, М. Верб, Н. Крилова, О. Лармін, Г. Петрова, Л. Печко та ін.); психолого-педагогічні теорії розвитку особистості (Л. Виготський, С. Рубінштейн, Б. Теплов, П. Якобсон та ін.); теоретико-методологічні та культурологічні аспекти філософії формування нового покоління фахівців (В. Андрющенко, І Зязюн, В. Кремень, В. Лутай); педагогічні концепції естетичного виховання (Г. Апраксина, Д. Джола, В. Вілюнас, М. Киященко, М. Лейзеров, А. Макаренко, В. Сухомлинський та ін.); педагогічні підходи до гуманізації та гуманітаризації освіти (Ш. Аманашвілі, Г. Балл, І. Бех, В. Білоусова, С. Гончаренко, В. Дряпіка, М. Євтух, І. Зязюн, І. Карпенко, С. Мельничук, Л. Нечепоренко, А. Сущенко та ін.); естетичний аспект професійної діяльності вчителя (Д. Джола, В. Кан-Калік, Н. Крилова, Н. Нікандрова, О. Сисоєва та ін.); положення про цілісний підхід до організації педагогічного процесу (Ю. Бабанський, С. Гончаренко, В. Лозова, Ю. Мальований, І. Підласий, Т. Сущенко та ін.); шляхи формування духовно-естетичної культури майбутніх учителів засобами мистецтва, комплексу мистецтв (Р. Дзвінка, Ж. Борбадоева, Л. Коваль, Н. Мартинович, Л. Побережна, Г. Шевченко та ін.); підходи до організації естетичного самовиховання студентів (М. Абдугулов, С. Єлканов, Д. Фельдгон та ін.); проблеми розвитку естетичних якостей студентів у контексті формування їх педагогічної культури (Л. Коваль, Л. Нечепоренко, Г. Падалка, О. Рудницька, Т. Скорик, Ю. Юцевич та ін.). На думку сучасних дослідників, майбутній педагог, як цілісна особистість, повинен володіти естетичною культурою і розвивати її в процесі професійної підготовки.

Спираючись на значний досвід науковців, педагогів-новаторів, ми розглядаємо проблему естетичного розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва з точки зору необхідності внутрішнього узгодження мети, завдань, форм і методів педагогічного процесу в вузі, систе-

мотівним фактором якого на факультетах та відділеннях музично-педагогічного спрямування виступає формування естетичної культури студентів.

Мета статті – розкрити сутність естетичної культури особистості, дати визначення поняттю «формування естетичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва», розглянути психолого-педагогічні умови розвитку естетичної культури студентів-музикантів в процесі їх професійної підготовки.

У нашому дослідженні особливого значення надавалося визначенню поняття естетичної культури особистості, бо саме воно є ключовим, необхідним для правильного розуміння всіх складових вузівського педагогічного процесу, психолого-педагогічних умов, що впливають на її формування.

На основі вивчення наукової літератури встановлено, що вихідним положенням цього складного особистісного утворення, яке виступає важливою рисою педагогічного професіоналізму, є взаємообумовленість інтелектуального, емоційного й діяльного компонентів. Естетична культура включає в себе способи і результати діяльності людини і розглядається як механізм, що регламентує і регулює поведінку та діяльність людини, а саме людина є її носієм і ретранслятором. Прихильники цього підходу (М. Каган, О. Лармін та ін.) визначають естетичну культуру як єдність естетичних знань, переконань, переживань, почуттів, навичок і норм діяльності й поведінки [3; 5]. Л. Печко і Н. Крилова вважають, що естетична культура виступає як фактор активізації творчого потенціалу особистості [4, с. 19]. Властивістю естетичної культури, на думку Н. Вітківської, А. Щербо, Д. Джоли, Г. Петрової, є перетворення дійсності за законами краси в процесі естетичної діяльності [2; 6]; М. Верб підкреслює її інтегрально-особистісне утворення, яке дозволяє творити прекрасне в діяльності і в людських стосунках [1, с. 11].

Отже, естетична культура є інтегрованою особистісною якістю, яка виражається у здатності індивіда естетично сприймати дійсність і мистецтво, давати їм естетичну оцінку, а також брати активну участь у перетворенні оточуючого світу, втілювати його в створених цінностях.

Виходячи з цього визначення в структуру естетичної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва з урахуванням його професійної діяльності ми включаємо такі компоненти, як естетичні знання (знання про загальноестетичні закономірності і категорії, загальну й естетичну культуру особистості, особливості естетичного розвитку людини; знання в галузі художньої культури); естетична свідомість (здатність естетично сприймати і оцінювати дійсність та мистецтво, орієнтуватися в естетичних цінностях, сформованість естетичних ціннісних орієнтацій: естетичних поглядів, смаків, інтересів, потреб, ідеалів); естетична діяльність (естетичні мотиви вибору видів естетичної діяльності: усвідомленість, прагнення до естетичного вдосконалення, самовдосконалення і самореалізації, сформованість досвіду активної естетичної діяльності в мистецтві, праці, поведінці, людських взаємовідносинах); професійно-педагогічна підготовленість до естетико-виховної діяльності в школі (сформованість знань, умінь та навичок естетичного виховання учнів).

У нашому дослідженні формування естетичної культури студентів-музикантів розглядається як цілеспрямований і послідовний розвиток, вдосконалення всіх її компонентів в органічній єдності. Виходячи з цього, процес формування майбутніх учителів музичного мистецтва визначаємо як комплекс взаємопов'язаних між собою компонентів, форм і методів виховання та навчання, які забезпечують цілеспрямований, послідовний, неперервний естетичний вплив на суб'єктів педагогічного процесу з метою розвитку в них естетичних знань, емоційно-чуттєвої сфери, естетичних позицій, естетичних здібностей, активності в естетичній діяльності, готовності до естетико-виховної роботи в школі. Цей процес залежить від певних психолого-педагогічних умов, особливого спрямування вузівського педагогічного процесу, оптимального його функціонування.

Діагностичне дослідження показало, що динамічність формування естетичної культури студентів-музикантів знижується внаслідок виявлених протиріч між завданнями естетичного виховання і відсутністю механізму побудови навчально-виховного процесу, що сприяє їх вирішенню; між потребою у вихованні творчої, естетично розвиненої особистості майбутнього вчителя і недостатнім рівнем готовності викладачів до здійснення цього процесу. Ці протиріччя обумовили необхідність визначення найбільш важливих психолого-педагогічних умов оптимізації процесу формування естетичної культури студентів факультетів та відділень музично-педагогічного спрямування. До них ми віднесли:

1. Цілеспрямована внутрівузівська підготовка викладачів до формування естетичної культури студентів.

Підвищення рівня готовності викладачів до естетико-виховної діяльності відбувалося за такими напрямками, як: інформаційне забезпечення підготовки педагогів; організація практичної підготовки викладачів до виконання естетико-виховних функцій; використання емоційно-стимулюючих форм і методів роботи з педагогами; забезпечення індивідуально-диференційованого підходу до підготовки викладачів; стимулювання творчої активності викладачів у процесі накопичення ними досвіду естетичного виховання і самовдосконалення; залучення педагогів до науково-дослідної діяльності, спрямованої на пошуки та впровадження нових технологій формування естетичної культури студентів.

Реалізація вказаних напрямів здійснювалася у процесі проведення спеціально організованого постійно діючого теоретичного семінару, цільових професійних співбесід та консультацій, шляхом організації проблемно-пошукових груп, дискусій, зустрічей з обміну досвідом.

2. Дотримання принципу цілісності у формування естетичної культури студентів.

Основою експериментального дослідження виявилось концептуальне положення про те, що формування естетичної культури студентів виступає системотвірним фактором у цілісній структурі вузівського педагогічного процесу. Успіху сприяло забезпечення естетичної спрямованості змісту, форм і методів навчального процесу, позааудиторної роботи зі студентами.

Високий рівень якості теоретичної підготовки майбутніх учителів музики визначався нами з позицій естетизації навчального процесу, спрямованості теоретичних знань на підвищення естетичної культури особистості, оволодіння особливостями естетичного розвитку і саморозвитку, професійного самовиховання.

У цьому зв'язку нами був розроблений та апробований спецкурс «Виховання і самовиховання естетичної культури особистості», орієнтований на розширення та поглиблення системи естетичних знань студентів, розвиток їх естетичної свідомості, естетичних здібностей, навчання методам естетичного самовиховання, формування естетичних уявлень про майбутню професію вчителя музичного мистецтва. Підвищенню рівня естетичних знань студентів сприяли використані в ході проведення спецкурсу емоційно-стимулюючі форми і методи роботи, які забезпечували формування у майбутніх учителів особистісного підходу до отриманих знань, давали можливість динамізувати власну пізнавальну діяльність.

Естетична спрямованість позааудиторної роботи полягала в реалізації особистісно-орієнтованого і індивідуально-диференційованого підходів, які сприяють активізації художньо-естетичної діяльності студентів, формуванню стійкої потреби в ній, різнобічному й активно-творчому самовиявленню майбутніх учителів. У нашому дослідженні провідною формою позааудиторної роботи, яка будувалася на даних підходах, стала активна підготовка кожного студента до участі в культурно-просвітницьких та мистецьких заходах.

Розвиток готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до естетико-виховної роботи в школі, відбувався в комплексі аудиторних і позааудиторних форм роботи: факультативних занять, науково-дослідної діяльності, зустрічей з педагогами шкіл міста, диспутів, дискусій, додаткового вивчення методичної, мистецтвознавчої літератури, захисту індивідуальних програм, планів, концепцій естетичного виховання, педагогічної практики.

3. Створення сприятливого психологічного клімату та духовно-естетичної атмосфери в студентському колективі.

Важливими завданнями, які вирішувалися відповідно до визначеної умови, стали гуманізація відносин між викладачами і студентами, залучення студентів до сучасних форм духовно-естетичного спілкування. Методика дослідження будувалась таким чином, щоб забезпечити вплив на свідомість викладачів і студентів, з одного боку, а з другого – викликати бажання змінити на краще своє ставлення до створення в колективі естетичного середовища та збагачення естетичної культури. Зосереджувалася увага викладачів і студентів на тому, що рівень естетичної вихованості визначається якістю духовно-естетичного спілкування.

Поставлені завдання вирішувалися шляхом організації кураторської діяльності, побудованої на паритеті та врахуванні інтересів і запитів студента, його особистісних і творчих можливостей, наданні оптимальних умов для активного естетичного самовиявлення. Такими умовами визначені: побудова взаємовідносин куратора і студентів за принципом діалогової взаємодії, активна творчо-естетична співпраця, організація взаємозбагачуючого дозвілля студентів.

4. Професійні вправи студентів з метою оволодіння естетичною культурою.

Спираючись на положення про активізацію технології формування естетичної культури особистості, ми розробили цілеспрямовану систему технологічних прийомів і засобів естетичного розвитку майбутніх учителів, куди увійшли навчально-творчі завдання, творчі твори, різні модифікації ігор (рольові, ділові, творчі), тренінги, диспути, дискусії. Інтерактивні форми і методи роботи були використані з метою активізації взаємодії емоційно-чуттєвої та інтелектуальної сфер особистості студента.

5. Цілеспрямоване керівництво естетичним самовихованням студентів.

Експериментальна робота будувалася на таких засадах, як зацікавленість та заохочення викладачів і студентів до самостійного самовиховання і самовдосконалення, духовного самозбагачення, розширення досвіду естетичного самовиявлення та спілкування. У цьому зв'язку була розроблена система педагогічного керівництва естетичним самовиховання майбутніх учителів, до завдань якої входило: стимулювання естетичного самовиховання студентів, їх інформаційне забезпечення основами теорії естетичного самовдосконалення, формування практичних умінь та навичок організації цього процесу. До вирішення визначених завдань залучалися куратори академічних груп, управлінські структури.

6. Корекція управлінської діяльності деканатів, спрямована на вдосконалення естетичного виховання студентів.

Орієнтованість педагогічного процесу на формування естетичної культури студентів передбачала висування перед керівництвом факультетів та відділень музично-педагогічного профілю завдань щодо актуалізації естетико-виховної діяльності професорсько-викладацького складу, кожного педагога окремо, активізації естетичної підготовки студентів. Розроблена нами програма діяльності адміністрації по підвищенню якості процесу естетичного виховання студентів передбачала корекцію контролю за естетико-виховною діяльністю педагогів, активізацію методичної підготовки викладачів до здійснення цієї діяльності, систематизацію цілеспрямованої роботи зі студентами, оновлення стратегії планування навчально-виховного процесу.

Проведене дослідження та аналіз його результатів дозволили зробити висновок, що ефективність формування естетичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва забезпечується естетичною спрямованістю усіх ланок педагогічного процесу, якими є навчальний процес, позааудиторна робота, діяльність управлінських органів. Пріоритет професійно-естетичної культури на факультетах та відділеннях музично-педагогічного спрямування гарантує високу ефективність педагогічного процесу, оптимізує освітні ресурси і зусилля викладачів і студентів, їх професійний розвиток і саморозвиток, збагачує духовну мотивацію досягнень і успіхів, емоційну співзвучність і «проживання» освітніх ситуацій і подій.

Список використаних джерел

1. Верб М.А. Педагогические основы формирования эстетической культуры старших школьников: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / М.А. Верб. – Л. : ЛГПИ, 1976. – 82 с.
2. Витковская Н.С., Щербо А.Б., Джола Д.Н. Формирование эстетической культуры младших школьников: опыта работы / Н.С. Витковская, А.Б. Щербо, Д.Н. Джола. – К. : Рад.школа, 1985. – 134 с.
3. Каган М.С. Человеческая деятельность: опыт системного анализа / М.С. Каган. – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.
4. Крылова Н.Б., Печко Л.П. Формирование эстетической культуры личности: школа, трудовой коллектив, вуз / Н.Б. Крылова, Л.П. Печко. – М. : Знания, 1986. – 64 с.
5. Лармин О.В. Эстетический идеал и современность / О.В. Лармин. – М. : Изд-во МГУ, 1964. – 155 с.
6. Эстетическое воспитание в школе / ред. М.Р. Семенова. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1991 – 184 с.

The article is devoted to the formation of aesthetic culture of the future teachers of music. The paper dwells on essentiality of aesthetic cultural of identity, the theoretical-pedagogic basics of formation of esthetic culture of future teachers of music, psychological and pedagogical conditions are defined to improve the process.

Key word: *the esthetic culture, the formation, the teacher of music, the psycho-pedagogical conditions.*

УДК 378.147: 8.01

Тихомирова Н. Ф.

**ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ЯК МЕТОД ВИВЧЕННЯ
СТИЛЬОВИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ МУЗИЧНИХ ТВОРІВ
НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ**

У роботі систематизовано теоретичний аналіз як метод вивчення стильових особливостей музичних творів на практичних заняттях творчих вищих навчальних закладів культури і мистецтв. Розглядається значення зазначеного методу як основи, що сприяє правильному прочитанню нотного тексту, створенню індивідуальної інтерпретації твору, адекватної авторському задуму. Особливу увагу приділено розвитку слухового досвіду виконавця та його музично-образного мислення.

Ключові слова: *музичний твір, теоретичний аналіз, особливості стилю, інтерпретація, розвиток.*

Проаналізувавши навчальні плани творчих вищих навчальних закладів, які готують професійних музикантів, можна помітити, що спеціальні дисципліни або відповідні розділи, присвячені вивченню теорії стилю, в навчальних планах відсутні. Музично-теоретичні курси розглядають дану проблему головним чином у плані індивідуальної характеристики творчості того чи іншого композитора та в плані загального опису музичного мистецтва певної історичної епохи. У курсі аналізу музичних творів даного питання торкаються у вигляді стислих побіжних зауважень. Усі теоретичні знання, що отримали студенти, можуть бути реалізовані тільки на практичних індивідуальних заняттях.

Аналіз існуючих підручників з музично-теоретичних дисциплін з питання вивчення стилю як категорії показує недостатнє розкриття цієї проблеми. Так, у книзі І.В. Способіна термін

«стиль» зустрічається тільки у чотирнадцятій главі у зв'язку з необхідністю розмежування поліфонічних типів форми. Загального поняття про стилі автор не дає.

В підручнику Л.А. Мазеля цьому поняттю відводиться частина третього параграфу вступної глави, де опису стилю відведено один розгорнутий абзац. У подальшому уявлення про стиль виявляється тільки побічно в розділах, пов'язаних з характеристикою історичної еволюції типів музичної форми.

У підручнику Л.А. Мазеля і В.А. Цуккермана, призначеного для спеціальних курсів музикознавчих відділень консерваторій, визначення стилю взагалі немає. У підручнику, створеному колективом викладачів Ленінградської консерваторії під редакцією Ю. Тюліна, стилю відведено один з параграфів другої глави.

У навчальному посібнику Є.В. Назайкінського ми знаходимо викладення теорій стилю, жанру і стилістики музичного твору, матеріали для розгляду музично-естетичних проблем стилю і жанру.

Огляд існуючих робіт для забезпечення навчального процесу з питання вивчення проблеми стилю – однієї з першорядної для музичного виховання та освіти – свідчать про невідповідність між практикою емпіричного використання уявлень про стиль та теоретичними його дослідженнями.

Мета даної роботи полягає в обґрунтуванні необхідності теоретичного аналізу стильових особливостей музичних творів на практичних заняттях творчих вищих навчальних закладів культури і мистецтв.

Негативні відгуки про теоретичні знання виникають у студентів при звертанні до більш складних та специфічних знань, що склалися у різних розділах науки про музику. Саме у відношенні до них висловлюються взаемовиключні судження про корисність і непотрібність, про доцільність засвоєння тих чи інших понять, визначень, умінь та навичок.

Проте «значення (роль) та місце *теоретичного знання в діяльності виконавця* ясні, певні та незаперечні – це фундамент, що дозволяє правильно читати й інтерпретувати текст, знаходити адекватну авторському задуму індивідуалізовану, відповідну власному погляду артиста на авторський твір, трактовку твору» [2, с. 34-35].

Так, одним з принципів розвиваючого навчання в фортепіанній педагогіці Г.М.Ципін назвав «збільшення міри теоретичної ємкості занять музичним виконавством» [11, с. 144].

Для того, щоб створити адекватну стилю інтерпретацію твору, необхідно на уроці аналізувати його стильові особливості.

До музичного аналізу є різні підходи – цілісний, цілеспрямований, стильовий і т.п. та слід скористуватися загальними досягненнями *системного підходу* до науки, а саме взяти за основу два типи аналізу музичних явищ: *багаторівневий* та *однорівневий*. У першому випадку твір або група творів розглядається під кутом зору комплексного підходу з урахуванням всіх рівнів музичної виразності. У другому випадку обирається один, визначений рівень, наприклад, мелодійний, ритмічний, гармонічний, тембровий і т.п.

Саме комплексним (багаторівневим) аналізом і є аналіз стильовий, заснований на продуманому використанні принципу історизму. Історизм неминуче повинен бути і в однорівневих аналізах, але у цьому випадку він обмежений увагою саме до історичного розвитку певного шару інтонаційної виразності [8, с. 250].

Підкреслюючи багатогранність *інтонаційно-стильового аналізу*, дослідниця творчості Б.В. Асаф'єва О.М. Орлова пише: «Стильовий аналіз виключно багатогранний за своїми методичними прийомами, у тому числі за прийомами, що доцільні на різних його етапах. Тут і спеціальне вивчення інтонаційних витоків творчості, і широке використання музичних і «поза музичних» асоціацій, і дослідження різних типів переінтонування (мелодійного, гармонічного, ритмічного, жанрового і ін.), і розгляд музичного тематизму під кутом зору його різнонаціональних зв'язків» [8, с. 251].

Методика цілісного аналізу була розроблена Л.А.Мазелем і В.А.Цуккерманом. Аналіз повинен спиратися на безпосереднє сприйняття музики і на знання відносно тих суспільно-історичних умов, в яких формувалася творчість даного композитора, його стиль, різні властивості цього стилю, визначену трактовку тих або інших жанрів у цьому стилі. Необхідно знайти в творі, що досліджується, загальні виразно-змістовні риси, притаманні даному стилю і жанру, в різних проявах цих рис – в основних образах та їх співвідношенні, в композиційному плані, в жанрово-стилістичних засобах, в окремих елементах музичної мови та їх взаємодії. Шлях до виявлення індивідуальних особливостей твору, до розкриття його змісту в єдності з формою лежить через аналіз своєрідного втілення та поєднання згаданих загальних рис.

Розбір музичних засобів може бути в різних випадках більш або менш детальним. Очевидно лише, що індивідуальна своєрідність музики розкривається тільки у єдності її характеру з конкретними виразними засобами і не може бути зрозуміло поза цих засобів.

Проте детальний аналіз засобів ще недостатній для з'ясування художньої своєрідності музики, для цього потрібний вихід за межі твору, що аналізується, порівняння з іншими творами, необхідно розуміння відповідних стилів і жанрів разом з суспільно-історичними умовами їх породження та існування.

Результати аналізу треба викладати від загального до приватного – від суспільно-історичних умов, від загального змісту творчості композитора, від стилю, жанру, характеру образів даного твору до його побудови і виразних засобів для того, щоб дати ідейно-естетичну оцінку твору на підставі з'ясування того, які суспільно-історичні завдання в мистецтві воно вирішувало у свій час, які типові явища дійсності і як в ньому відображалось, яке його значення для нашої сучасності. У тісному зв'язку з ідейно-естетичною оцінкою твору знаходиться питання про його зв'язок з традицією та про новаторські риси. Добре виконаний аналіз повинен сприяти свідомій виробці виконавської трактовки твору [4, с. 39-40].

Заслугою М.К. Михайлова є створення *методики стильового аналізу*, сутність якої полягає у виявленні стійких стильових ознак, генетичних витоків стилю та розкритті характеру і засобів їх трансформації. Вчений обґрунтовує необхідність чотирьох етапів аналізу, що приведуть до раціонального пізнання стилю:

- слухова атрибуція як найважливіший інтуїтивний психологічний акт;
- зорова атрибуція, що зорієнтована на графік нотного тексту;
- аналіз стильових ознак;
- аналіз стилю, тобто аналіз стильових систем в цілому.

Вчений розділяє поняття стильового аналізу та аналізу стилю: «В стильовому аналізі з численністю співвідноситься лише даний конкретний об'єкт, тоді як при аналізі стилю зіставляється між собою численність окремих творів, і навіть... стильових систем як вже відомих узагальнених цілісних утворень» [6, с. 155].

У стильовому аналізі Михайлов диференціює два рівні: 1) порівняння різних текстів, що сприймаються та мають загальні ознаки, які дозволяють відносини дані тексти до однієї стильової системи; 2) порівняння самих стильових ознак один з одним з точки зору ступеня відбиття у них якості узагальненості (а тим самим і різниці) [7, с. 75].

Акт порівняння, зіставлення є необхідною основою формування ідеального уявлення про стильову систему і її аналіз.

Сутність аналізу стильової системи полягає у виявленні в кожному засобі і в принципах їх взаємозв'язку прихованого в них загального, типового [7, с. 72].

Цілісний та стильовий теоретичні види аналізів взаємодоповнюють один одного, оскільки стильовий аналіз базується на цілісному та є його вищим рівнем.

Складність шляху від теоретичного аналізу до живого виконавського мистецтва безперечна. Так, І.О.Браудо труднощі упровадження теорії артикулювання до практики пояснював наступними причинами:

- 1) артикуляційні відтінки, подібно динамічним нюансам, відбивають у своїх засобах живий процес і не можуть бути до кінця обчислені;

- 2) у живому виконанні, як би докладно не було завчасно все передбачено, обов'язково присутня імпровізаційність;
- 3) в творчості співвідношення усвідомленого та неусвідомленого ще недостатньо досліджено з психологічної та педагогічної точки зору [1, с. 88].

Яке місце займає теоретичний аналіз на практичних заняттях з спеціальності? Теоретичний аналіз спрямований на те, щоб краще розуміти, що бажав сказати автор в музичному творі і як він це робить. Розуміння є цілісним процесом, тому воно стосується і інтелектуальної, й емоційної сфери людини.

Теоретичному аналізу надавали велике значення такі видатні викладачі-музиканти, як Л.В. Ніколаєв, Г.Г. Нейгауз та інші.

М.К. Михайлов у статті «До проблеми стильового аналізу» писав, що «стиль – це інтуїтивно формує ідеальне уявлення про об'єктивне явище, яке піддається аналізу, тобто виявленню закономірностей, що лежать в його основі. Для переважної маси музикантів та аматорів музики стиль виступає тільки у зазначеному виді. Як інтелектуально усвідомлений, логічно опосередкований, цілісний феномен (система) з притаманними йому внутрішніми закономірностями він стає лише перед музикантом-дослідником за підсумком цілеспрямованого аналізу» [7, с. 67].

Стиль композитора як творче явище, як феномен людської культури в гносеологічному аспекті є «історично складена система виразних засобів, що знаходяться у діалектичній єдності з ідейно-образним змістом» (Михайлов); в онтологічному – це неповторний суттєвий світ, який знайшов своє втілення у засобах музичної мови. Таким він стає перед виконавцем-викладачем та учнем, тільки за подібної трактовки цього поняття можна казати про стильову адекватність виконання, оскільки не може бути виконання, адекватного абстрактній логічній моделі або системі виразних засобів. Може бути адекватне поняття сенсу, закладеного в даному стилі, народжуючи адекватне виконавство. Проте ж зрозуміти стильовий сенс – це зрозуміти сенс не одного, а багатьох творів і знайти в них загальне, специфічне власне для цього автора.

Г.Г. Нейгауз ніколи не обмежувався на уроці вивченням тексту та розглядом деталей виконання тільки одної п'єси. Головна мета Нейгауза – виховати вчителя музики, і ця мета значно ширша, ніж якісне виконання даного твору. Численні знання давали йому можливість застосовувати безліч аналогій, показуючи інші твори того ж стилю, жанру. Якщо розбиралася прелюдія і fuga з «Добре темперованого клавіру» Й.С.Баха, обов'язково бесіда стосувалася багатьох фуг Баха (а часто й інших композиторів). Якщо студент виконував сонату Бетховена, наводилися приклади з інших сонат. Прагнучи до поширення кругозору учнів, Нейгауз казав, що не розуміє того піаніста, який, вивчаючи сонату ор.110, не зазирнув в ор.109 і 111. Якщо вчилися які-небудь прелюдії Шопена, то природно було б спробувати грати всі двадцять чотири. Завдяки усій системі занять в класі Нейгауза, будь-який окремий виразний штрих обростає численними аналітичними прикладами з інших п'єс. Порівняння та зіставлення народжувалися тут же на уроці та постійно приводили до узагальнення. Подібний метод роботи сприяв розвитку музичного мислення учнів [3, с. 284].

Множина стилів може вивчатися на різних рівнях абстрагування. Високий рівень абстрагування та відвернення від реального історичного часу приводить до логічної типології стилів. Включення історичного часу до теоретичного подавання народжує *системно-історичне знання стилів*. Логічне та історичне – дві нерозривно пов'язані з однією стороною пізнання [5, с. 8].

В.В. Медушевський виділяє *п'ять площин аналізу стилів*. Перша площина витікає з подвійної природи стилю – з'єднання в ньому значення та значущості. Значення характеризує безпосередній зміст стильової форми. Значущість (рефлексивність) можна образно уявити як множинне відображення даного стилю в інших стилях.

Розрізнене співвідношення цих починань дає два полярних типа – стиль автономний та інтерпретуючий. У автономному стилі яскрава самобутність та глибина художнього відкриття

затуляють зв'язки з традицією. Напроти, інтерпретуючий стиль чітко визначає основу, від якої він відштовхується [5, с. 9].

Другий план типологічного аналізу визначається співвідносною розвиненістю зазначеного та зазначаючого.

Третя та четверта площини типологізації стилів пов'язані з особливостями форми та змісту. Відповідно до музики можна диференціювати стилі за значенням у них інтонаційно-драматургічної та аналітико-граматичної форми [5, с. 10].

П'ята площина типологізації має своєю основою узагальнюючу природу стилю і індивідуальний стиль базується на різних творах, а груповий та епохальний – на різних індивідуальних стилях.

Відповідно можна казати про стилі однорідні та контрастні [5, с. 11].

Лінгвістична стилістика широко користується терміном «стилістична категорія», відзначаючи ним явища мовного стилю. На відміну від лінгвістичного поняття категорії, в мистецтвознавстві стильові категорії виступають як явища художнього стилю, які охоплюють усі елементи форми та всі види мистецтва.

Стильові категорії – це «ті найбільш загальні поняття, за допомогою яких розуміється, усвідомлюється стиль того чи іншого художнього цілого» [9, с. 93].

У якості однієї зі стильових категорій, пов'язаних з художнім методом, можна розглядати співвідношення об'єктивного і суб'єктивного в мистецтві. Ця категорія по-різному виступає у стилях романтизму та реалізму. Елементом реалістичної стильової системи є перевага об'єктивного над суб'єктивним. Відповідний елемент романтичного стилю виявляє перевагу суб'єктивного над об'єктивним. [9, с. 94].

Близьке цій стильовій категорії співвідношення зображення та вираження (експресії), точніше, зображальності та виразності (експресивності). Елементами стилю вони стають у тій художній функції, яку виконують в творі мистецтва [9, с.95].

До числа стильових категорій можна включити також співвідношення загального та одиничного в зображенні об'єкта. Так, класицизм надавав перевагу загальному над одиничним у побудові образу, що було пов'язано з художнім методом цього напрямку та визначало загальні риси його стилю [9, с. 95].

Стильовою категорією можна визнати прагнення мистецтва до суворих або вільних форм. Добре відома різниця у цьому відношенні між класицизмом, мистецтвом суворих форм, і романтизмом, який проголосив жанрову свободу [9, с. 96].

Подібно іншим естетичним категоріям, як і категоріям науки, філософії, стильові категорії об'єктивні. Вони засновані на властивостях самого мистецтва, на тих його особливостях, які складаються у самій художній творчості, у процесі історичного розвитку мистецтва. Ці властивості й особливості об'єктивно існуючого стилю, усвідомлюючи узагальнюючою діяльністю людського розуму, відображаються у стильових категоріях [9, с. 99].

Більша або менша об'єктивна значущість результатів аналізу знаходиться в безпосередній залежності від широти *стильово-слухового* досвіду суб'єкта.

Музично-слухові уявлення «трактуються як виконавський внутрішньо слуховий узагальнений образ, обумовлений сприйняттям міжзвукового зв'язку, відтворюючого музично-змістовні інтонації, поєднані рухом, вихідним з цілісності побудов» [10, с. 543].

Супідрядні масштабно-часові рівні слухових уявлень мають відповідну ієрархію: від інтонації і мотиву, фрази і речення до форми в цілому. Отже, предметно-просторові музично-слухові уявлення є одночасно формою і змістом музичної думки, одиницями музично-образного мислення.

Художній і музичний стилі знаходяться у двосторонньому зв'язку з художньо-творчим мисленням. Він, з одного боку, обумовлений мисленням, оскільки є його породженням. А з другого боку, він сам відіграє активну роль у формуванні творчого мислення .

Системність стилю є відображення системності музичного мислення. «Музичний стиль – виявлення особливостей музичного мислення, різновиду специфічної художньої форми мислення» [7, с.117].

Цілісність осмислення відіграє особливу роль в пізнанні. Ігнорування системного, цілісного характеру осмислення дійсності робить об'єкт пізнання незрозумілим, вириває окремі змістовні аспекти з загального змістовного фону.

Таким чином, можна стверджувати про необхідність застосування на практичних заняттях методу теоретичного аналізу, який має різні підходи: цілісний, цілеспрямований, а з точки зору системного підходу – багаторівневий та однорівневий. Комплексним (багаторівневим) аналізом і є аналіз стильовий. Значення теоретичного знання в діяльності музиканта-виконавця полягає у тому, що він правильно читає і інтерпретує текст, знаходить індивідуальну трактовку твору, що є адекватною авторському задуму. Результати аналізу знаходяться в залежності від стильового досвіду виконавця та сприяють розвитку його музично-образного мислення.

Список використаних джерел

1. Баренбойм Л. Теория артикуляции И.А.Браудо и ее значение для исполнительской и педагогической практики // Вопросы музыкально-исполнительского искусства. – Вып..5. – М. : Музыка, 1969. – С. 85-89.
2. Истомина И.А. О роли и месте теоретического знания в деятельности музыканта-исполнителя // Исполнительское искусство и музыковедение. Параллели и взаимодействия: Сборник статей по материалам Международной научной конференции 6-9 апреля 2009 г. – М. : Человек, 2010. – С. 15-35.
3. Кременштейн Б. О педагогике Г.Нейгауза /под общ. ред.. В.Натансона // Вопросы фортепианной педагогики. – М.: Музыка, 1971. – С.264-295.
4. Мазель Л.А. Анализ музыкальных произведений / Л.А.Мазель, В.А.Цуккерман. – М. : Музыка, 1967. – 750 с.
5. Медушевский В. К проблеме сущности эволюции и психологии музыкальных стилей // Музыкальный современник. Сборник статей. Вып. 5. – М.: Сов. композитор, 1984. – С. 5-17.
6. Михайлов М.К. Стиль в музыке: Исследование / М.К.Михайлов. – Л.: Музыка, 1981. – 264 с.
7. Михайлов М. Этюды о стиле в музыке / М.К.Михайлов. – Л.: Музыка, 1990. – 288с.
8. Орлова Е.М. Интонационная теория Асафьева как учение о специфике музыкального мышления: История. Становление. Сущность. / Е.М.Орлова. – М.: Музыка, 1984. – 302 с.
9. Соколов А.Н. Теория стиля / А.Н.Соколов. – М. : Искусство, 1968. – 221 с.
10. Тарасова Г.К. Исполнительское искусство музыканта в ракурсе музыковедческого и психологического знания // Исполнительское искусство и музыковедение. Параллели и взаимодействия: Сборник статей по материалам Международной научной конференции 6-9 апреля 2009 г. – М.: Человек, 2010. – С. 540-550.
11. Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано / Г.М.Цыпин. – М. : Просвещение, 1984. – 176 с.

In this article are being systemized the theoretical study as a study method of idiosyncrasies of a music pieces at practical classes of creative higher education establishments of culture and arts. The meaning of the presented as the basis, promoting the correct interpretation of a composition, creating individual interpretation of a composition, adequate author reading are being taken into consideration. The special attention is being paid to the development of performer hearing experience and his musical and imaginative thinking.

Key words: *music piece, theoretical study, idiosyncrasies, interpretation, development.*

РОЗДІЛ 5

МЕТОДИКА ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ І ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ

УДК: 372.4+371.671+4

Артемьєва І. С.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО СТАВЛЕННЯ ДО НАВЧАННЯ В УЧНІВ ПЕРШИХ КЛАСІВ У НАВЧАЛЬНО- ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

У статті надано визначення поняттям «позитивне ставлення першокласника до навчання» та «формування позитивного ставлення першокласників до навчання у школі». Розкрито особливості процесу формування позитивного ставлення до навчання в учнів перших класів. Висвітлено, що успішність цього процесу забезпечується компетентною професійною діяльністю вчителя початкової школи відповідного напрямку.

Ключові слова: позитивне ставлення до навчання, формування позитивного ставлення до навчання, професійна діяльність учителя, професійна компетентність учителя.

Відомо, що успішність перебігу процесу адаптації дитини до школи залежить від рівня її готовності до школи, а саме: від рівня розвитку її основних функціональних систем організму й стану її здоров'я, та від рівня психологічної готовності дитини до навчання у школі (М. Безруких, О. Венгер, Н. Гуткіна, Г. Кравцов, О. Кравцова, В. Мухіна, Н. Ніжегородцева, О. Пономарьова, О. Стрельбицька, Л. Уварова, Д. Фарбер, А. Хріпкова та ін.).

Ученими-фізіологами (М. Безруких, Д. Фарбер, А. Хріпкова) та психологами (Т. Нежнова, Н. Ніжегородцева) встановлено, що існує залежність рівня готовності дитини до шкільного навчання від її віку. Відтак, в ході проведення власного дослідження, Н. Ніжегородцевою було виявлено 80% «неготових» до навчання у школі поміж дітей 5-річного віку; поміж 6-річних – 51%; поміж дітей 7-ого року життя, «неготових» до шкільного навчання було виявлено значно менше – 32%; поміж 7-річних дітей не готові до навчання у школі 13% опитаних семирічок [5; с. 255]. Вчена Т. Нежнова стверджує, що більшість дітей до 7 років не тільки фізіологічно непідготовлені до навчання, а й в них відсутня сформованість передумов оволодіння навчальною діяльністю. Нею встановлено, що дітям 4 – 5-річного віку зовсім неприйнятним є прагнення до позиції школяра як учня, для дітей 6 років характерним є поєднання прагнення до відвідування школи, вельми позитивне ставлення до школи, з доволі частим, майже повним, ігноруванням її специфічного шкільно-навчального змісту. Крім того, авторка стверджує, що такі діти можуть досягти навчальної успішності та будуть вважатися учнями, які успішно адаптувались до умов шкільного життя, але цей процес виснажить ресурси їхнього організму, що призведе до того, що на кінець навчального року в них виникне усталене негативне ставлення до навчання. З наукової позиції Т. Нежної, успішно адаптуються до школи діти, яким до початку шкільного навчання виповнилося 7 років, тому що саме семирічки вважаються дослідницею готовими до навчання у школі [6].

У межах дослідження нами було проведено пілотажний моніторинг з метою виявлення віку дітей станом на 1 вересня (на момент вступу до школи). До обстеження було залучено 97 учнів 6 – 7-річного віку. Аналіз результатів діагностування довів, що 9% першокласників на момент вступу до школи мали вік до 6 років; 67% – віком від 6 до 7 років, 24% першоклас-

ників – віком старше 7-ми років. Зазначені дані свідчать про те, що значній частині учнів, які розпочали навчання у школі, згідно з науковою позицією Н. Ніжегородцевої, Т. Нежнкової, буде важко адаптуватись до умов шкільного життя.

Аналіз результатів дослідження, проведеного Є. Тарановим, довів, що успішність перебігу процесу адаптації новачка до умов нового соціального середовища забезпечується формуванням в нього позитивного ставлення до основного виду діяльності [8]. Коли поставлена перед людиною задача є для неї цікавою та вона запалена перспективою майбутньої роботи, в її організмі відбувається низка активізуючих процесів, що оптимізують роботу всіх структур організму, та людина починає відчувати стан нагхнення до розв'язання поставленої перед ним задачі (за Г. Косіцьким, член-кореспондент АМН СРСР). Відтак, саме формування вчителем початкової школи позитивного ставлення до навчання в першокласників протягом навчально-виховного процесу забезпечить їм успішне адаптування до вимог шкільного життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, та наукових праць минулого століття свідчить, що вчені ретельно досліджували проблему формування в учнів позитивного ставлення до навчання (М. Алексеєва, Л. Божович, М. Гриньова, А. Маркова, І. Соснова, Н. Стадненко, В. Шрадер, І. Ушакова), проте, ця проблема стосовно учнів 6 – 7-річного віку не знайшла належного відображення в науковій літературі.

Постановка проблеми в загальному вигляді полягає у необхідності з'ясування особливостей формування позитивного ставлення до навчання в учнів перших класів у навчально-виховному процесі, що є метою статті.

В дослідженнях таких учених, як Л. Божович, М. Гриньова, А. Маркова, В. М'ясищев, О. Кочеткова, І. Соснова, Н. Стадненко, В. Шрадер, І. Ушакова та ін., висвітлено питання щодо ставлення учнів до навчання.

В експериментальних працях І. Ушакової зазначено, що ставлення учня до навчальної діяльності, являючись зв'язком суб'єкта з об'єктом, формується під впливом зовнішніх та внутрішніх умов. До зовнішніх умов авторка відносить такі, як особистість учителя, педагогічну оцінку, до внутрішніх – інтерес до школи, до предмета який вивчається, звичка виконувати шкільні вимоги, самооцінка, «внутрішня позиція школяра» [9].

Німецьким ученим В.Шрадером ставлення учня до навчання розглядається як усталена позиція школяра, що виникає в навчальній діяльності учня та яка визначає спрямованість і інтенсивність його психічних процесів та дій у сфері навчання. Він стверджує, що ставлення до навчання визначають такі полярні його якості, як схильність учня до об'єкта або характеру навчання чи їх прикрість, прихильність чи антипатію, активну участь чи її відсутність [10, с. 11].

Сучасні дослідники М. Гриньова, О. Кочеткова, І. Соснова одностайні у визначенні поняття «ставлення учня до навчання». Вони стверджують, що ставлення учня до навчання у школі є суб'єктивною, емоційно забарвленою стороною відображення дійсності, яка є результатом взаємодії дитини зі шкільним середовищем, у якому вона перебуває, та детермінує ступінь активності учня в діяльності [7].

Вчені відзначають, що показником сформованості ставлення учня до навчання є його усталеність, тобто збереження того чи того типу ставлення при зміні умов та всупереч зміні вимог ситуації (І. Соснова, Н. Стадненко, В. Шрадер).

В аспекті нашого дослідження поняття «ставлення учня до навчання», відносно до молодшого школяра 6-7-річного віку, ми розглядаємо, як емоційно забарвлену усталену настанову першокласника, яка відображає його внутрішню позицію, що виникає в результаті взаємодії учня зі шкільним середовищем та зумовлює його діяльність й виявляється у ній, здійснює орієнтувальну і мотиваційну функції.

Вченою А.Марковою визначено три типа ставлення учня до навчання – *негативне* (ухилення чи відмова школяра від навчання), *нейтральне* (відсутність готовності школяра включитися в процес навчання), *позитивне* (включеність школяра в процес навчання – як суб'єкта навчання та спілкування) [3, с. 17].

Аналіз наукової літератури (М. Безруких, О. Венгер, А. Каруле, І. Корольова, Я. Коломінський, М. Матюхіна, А. Петровський, І. Піхенько, О. Пономарьова, С. Саричев, В. Сорокіна, О. Стрельбецька, А. Хріпкова, І. Шаповаленко, Ж. Лейф і Ж. Делай, Б. Окун та ін.) дозволив встановити причини виникнення у першокласників негативного або нейтрального ставлення до навчання, а саме: психологічна невідповідність дитини до шкільного навчання; функціональна неготовність організму дитини до навчання у школі; надмірно інтенсивна підготовка дитини до навчання у школі у дошкільний період, яка не враховує вікові особливості дошкільника; особливості сімейного виховання; соціально-економічні умови родини; вікові особливості шестирічних дітей; організація навчально-виховного процесу в першому класі. Всі перелічені причини мають суб'єктивний характер, водночас, М. Гриньова [2] зазначає, що особливу роль у виникненні в учнів перших класів негативного або нейтрального ставлення до навчання відіграє суб'єктивний фактор, пов'язаний з несформованістю в дітей, які тільки розпочали навчання у школі, мотивації навчання.

Аналогічна думка простежується в дослідженнях, присвячених вивченню причин виникнення негативного ставлення до навчання в учнів будь-якого віку та в учнів з відхиленнями в розвитку пізнавальної сфери (М. Алесеева, Л. Божович, А. Маркова, І. Соснова, Н. Стадненко, І. Ушакова, В. Шрадер). Вчені зазначають, що основною причиною негативного ставлення учня до навчання є несформованість у школяра окремих сторін мотивації та підкреслюють, що саме завдяки високій мотивації учнів до навчання в них формується усталене позитивне ставлення до навчання. Отже, сформована мотивація навчання, це та психологічна реальність, що стоїть за позитивним ставленням учня до навчання (за А. Марковою [3]).

За науковою позицією Н. Гуткіної, О. Каменської, І. Кулагіної, М. Матюхіної, Н. Ніжегородцевої, І. Шаповаленко та ін., мотивація навчання формується в учня впродовж всього періоду навчання в першому класі та в мотиваційній сфері дитини, яка тільки розпочала навчання у школі, відсутня.

У психолого-педагогічній літературі під мотивацією навчання молодшого школяра розуміється усвідомлена потреба учня у набутті знань і розвитку власних здібностей, що формується у процесі шкільного навчання [5, с. 139]. Навчальна мотивація являє собою сукупність пізнавальних і соціальних мотивів, у якій домінуюче положення займають пізнавальні мотиви, що відбиває спрямованість учня на здійснення навчальної діяльності (Н. Гуткіна, О. Каменська, І. Кулагіна, Н. Ніжегородцева, А. Маркова, М. Матюхіна та ін.).

В своїх дослідженнях Л. Божович, М. Гриньова підкреслюють, що в системі мотивів, що спонукають навчальну діяльність шестирічок, розпочинаючих шкільне навчання, домінуюче положення займають соціальні мотиви [2]. У психолого-педагогічній літературі така мотивація отримала назву «позиція школяра» (за М. Матюхіною).

Науковці Н. Гуткіна, О. Каменська, І. Кулагіна, О. Малихіна, М. Матюхіна, Н. Ніжегородцева, О. Савченко, І. Шаповаленко відзначають, що із уключенням першокласників у процес навчання у дітей виникає негативне ставлення до навчання через те, що незалежно від того сформована (чи не сформована) в учнів мотивація «позиція школяра» на межі дошкільного і молодшого шкільного віку, дитина не може включитися в процес навчання в якості суб'єкта учіння, оскільки ця позиція має лише соціальне забарвлення і не передбачає з самого початку активного залучення дитини до учіння. Науковці стверджують, що тільки за наявності навчальної мотивації учень стає суб'єктом учіння, а учіння стає цілеспрямованою діяльністю. Відтак, для того, щоб в учнів перших класів виникло позитивне ставлення до навчання, в дітей необхідно з перших днів навчання їх у школі формувати мотивацію навчання.

Вчена А. Маркова розглядає формування мотивації навчання як розвиток мотивів навчання, що спонукає діяльність дитини, спрямовану на засвоєння знань [3]. Отже, для того, щоб пізнавальні мотиви стали реально діючими для першокласників, необхідно розвивати в них нові мотиви, що адекватні змісту навчальної діяльності.

Аналіз досліджень (М. Алексєєва, Л. Божович, О. Леонтєв, Л. Матюшенко, Н. Морозова, В. М'ясищев, О. Савченко, Г. Щукіна та ін.) довів, що мотиви, адекватні навчальній діяльності, за своїм походженням безпосередньо пов'язані з процесом набуття знань (пізнавальний інтерес, прагнення розширити власні пізнавальні можливості, задоволення від напруженої й продуктивної розумової діяльності, переживання різноманітних інтелектуальних почуттів тощо).

Дослідницею Г. Щукіною доведено, що з-поміж мотивів, що спонукають навчальну діяльність школярів, пізнавальний інтерес є найефективнішим, у загальній структурі мотивації він раніше і легше усвідомлюється учнями, порівняно з іншими мотивами і є максимально наближеним до їхньої емоційної сфери та являє собою той важливий мотив навчання, що лежить в основі позитивного ставлення учнів до навчання у школі. Пізнавальний інтерес школяра Г. Щукіна розглядає як його вибіркочку спрямованість, що звернена до галузі пізнання, до її предметного змісту і, водночас, до процесу оволодіння знаннями [1, с. 7].

У дослідженні А. Маркової зазначено, що важливу роль у тому, проявляє чи не проявляє учень інтерес до навчання («інтерес до навчання» авторка тлумачить як різновид, частковий випадок пізнавального інтересу), відіграють емоції, які учень відчуває в процесі навчання [3, с. 4].

Такі вчені, як Ю. Бабанський, В. Бондаревський, Н. Бібік, А. Маркова, Н. Морозова, О. Савченко, Т. Шамова, Г. Щукіна, у своїх роботах відзначають, що формування пізнавального інтересу на всіх його етапах розвитку характеризуються позитивними емоціями щодо навчальної діяльності, до яких належать: пожвавлення, зацікавленість, задоволення, радість, впевненість, здогадка, передчуття здогадки, почуття ясності думки, приємні хвилювання, відчуття гордості, здивування, сумніви тощо.

Таким чином, виходячи із зазначеного вище, маємо стверджувати, що *формування позитивного ставлення першокласників до навчання* – це процес створення вчителем початкової школи в ході навчально-виховного процесу умов емоційного внутрішнього спонукання першокласників до набуття знань, умінь, навичок, способів дій, що є основою виникнення в школярів позитивного ставлення до навчання. Під *позитивним ставленням до навчання першокласника* ми розуміємо внутрішню позицію учня, в якій проявляється емоційно-позитивно забарвлена суб'єктивна сторона учня, віддзеркалююча внутрішні спонукання, прагнення учня до навчання, що дозволяє дитині включитися в навчальний процес в якості суб'єкта діяльності.

У межах дослідження, з метою виявлення типу ставлення першокласників до навчання по закінченню їхнього адаптаційного періоду та наприкінці навчального року, нами було проведено моніторингове дослідження. До моніторингу було залучено 97 учнів перших класів. Аналіз результатів анкетування довів, що у більшості першокласників, по закінченні періоду адаптації, спостерігалось нейтральне (50,6% учнів) та негативне (21,6% учнів) ставлення до навчання, а позитивне ставлення до навчання виникло у 27,8% опитаних учнів перших класів; наприкінці навчального року лише у 23,7% першокласників спостерігалось позитивне ставлення до навчання, а нейтральне – у 42,3% учнів перших класів, негативне ставлення до навчання було виявлено у 34% опитаних учнів.

Ми припустили, що в учнів перших класів виникає негативне або нейтральне ставлення до навчання в процесі навчання у школі тому, що професійна діяльність учителів початкової школи з формування позитивного ставлення першокласників до навчання не є доволі компетентною. З метою підтвердження (або спростування) нашого припущення було проведено діагностування рівнів сформованості професійної компетентності щодо формування позитивного ставлення першокласників до навчання в учителів початкової школи, що працювали з учнями яких, було обстежено (результати проведеного дослідження наведено в таблиці 1). Цей крок був умотивований результатами досліджень таких учених, як В. Введенський, А. Маркова, Т. Сорокіна, А. Тряпціна, які довели, що досягнення ефективності праці характеризується професійною компетентністю вчителя [4, с. 77].

Оцінка сформованості професійної компетентності щодо формування позитивного ставлення першокласників до навчання в учителів початкової школи здійснювалась за наступними критеріями, як-от: *орієнтаційно-комунікативний* критерій із показниками: педагогічна спрямованість, демократичний стиль керівництва навчальною діяльністю учнів у навчально-виховному процесі, педагогічна рефлексія; *емоційно-творчий* критерій із показниками: емпатійність, емоційність, креативність; *знаннево-діяльнісний* критерій із показниками: знання та вміння з навчання й виховання молодших школярів 6-7-річного віку, психолого-педагогічні знання та вміння вчителя початкової школи, знання дидактичних принципів щодо організації навчальної діяльності молодших школярів 6-7-річного віку.

Таблиця 1

Сформованість професійної компетентності вчителів початкової школи щодо формування позитивного ставлення першокласників до навчання (%)

Середньоарифметичні дані рівнів сформованості професійної компетентності вчителів початкової школи щодо формування позитивного ставлення першокласників до навчання за визначеними критеріями			
Критерії	Рівні		
	Високий	Середній	Низький
Орієнтаційно-комунікативний	10,41	40,77	48,82
Емоційно-творчий	8,92	41,37	49,71
Знаннево-діяльнісний	19,64	35,72	44,64
Сформованість професійної компетентності вчителів початкової школи щодо формування позитивного ставлення першокласників до навчання			
Вчителі початкової школи	11,09	40,31	48,6

Відтак, як бачимо з таблиці, сформованість професійної компетентності вчителів початкової школи щодо формування позитивного ставлення першокласників до навчання за орієнтаційно-комунікативним, емоційно-творчим та знаннево-діялісним критеріями була такою: на низькому рівні було зафіксовано 48,6% учителів, на середньому рівні – 40,31% учителів, а високому рівні перебувало лише 11,09% усіх продіагностованих учителів початкових класів.

Отже, наше припущення підтвердилось, що надало нам змогу, стверджувати: причиною виникнення в учнів перших класів негативного або нейтрального ставлення до навчання є низький рівень сформованості професійної компетентності щодо формування позитивного ставлення першокласників до навчання в учителів початкової школи, що заважає ефективному здійсненню ними власної професійної діяльності відповідного напрямку.

В результаті проведеного аналізу психолого-педагогічної літератури можна констатувати, що формування позитивного ставлення першокласників до навчання передбачає породження в них пізнавального інтересу, для чого важливим є стимулювання вчителем початкової школи в ході навчально-виховного процесу позитивних емоцій дітей щодо навчальної діяльності.

Подальші розвідки в цьому напрямі полягають у визначенні педагогічних умов професійної діяльності вчителя початкової школи з формування позитивного ставлення першокласників до навчання, ознайомлення з якими вчителів посприє формуванню в них відповідної професійної компетентності, що дозволить їм досягти ефективності у зазначеній професійній діяльності.

Список використаних джерел

1. Актуальные вопросы формирования интереса к обучению: Учебное пособие // Г.И.Щукина, В.Н.Липкин, А.С.Роботова и др.; [Под ред. Г.И.Щукиной]. – М. : Просвещение, 1984. – 176 с.
2. Гринева М.С. Особенности отношения к учению у детей 5-7 лет / М.С.Гринева // Педагогическое образование и наука. – 2009. – № 11. – С. 40-42.

3. Маркова А.К. Формирование интереса к учению у школьников / Под ред. А.К. Марковой; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М. : Педагогика, 1986. – 192 с.
4. Маркова А.К. Психология труда учителя: Кн. для учителя / А.К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
5. Нижегородцева Н.В. Психолого-педагогическая готовность ребёнка к школе / Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 256с.
6. Нежнова Т.А. Формирование внутренней позиции / Т.А. Нежнова // Особенности психического развития детей 6 – 7-летнего возраста; [Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгер]. – М. : Просвещение, 1988. – С. 22-36.
7. Соснова И.В. Особенности образовательной среды и отношение учащихся к школе / И.В.Соснова // Психология обучения. – 2007. – № 1. – С. 22-30.
8. Таранов Е.В. Адаптация молодого рабочего на промышленном предприятии / Е.В.Таранов // Проблемы психологии личности. – М. : Наука, 1982. – С. 83-88.
9. Ушакова И.П. Особенности отношения к учебной деятельности учеников младших классов вспомогательной школы: Учебное пособие / И.П. Ушакова. – Л. : ЛГПИ, 1979. – 54 с.
10. Шрадер В. Отношение к учению слабоуспевающих учеников и условия, влияющие на изменение этого отношения / В. Шрадер // Психические особенности слабоуспевающих школьников; [Под ред. И. Ломпшера]; Пер. с немец]. – М. : Педагогика, 1994. – С. 11-77.

The article defines the notions «a positive attitude to first-year pupils' teaching» and «a forming a positive attitude to first-year pupils' teaching». The article exposes peculiarities of the forming a positive attitude to first-year pupils' teaching. The author notes that progress of this process provided by a competent professional activity of a primary school teacher of the given field.

Key words: *positive attitude to teaching, forming a positive attitude to teaching, professional activity of a teacher, professional competence of a teacher.*

УДК 37.064.1

Довженко Т. О.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОСВІТИ БАТЬКІВ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті автор порушив проблему цілеспрямованої підготовки майбутніх педагогів до організації батьківської педагогічної просвіти. Зокрема зосереджено увагу на необхідності усвідомлення цілісного і неперервного процесу конструктивної педагогічної взаємодії учителя і батьків учнів. Конкретизовано, що педагогічна просвіта першочергово має спрямовуватися на формування у батьків учнів педагогічної культури. Майбутнім педагогам в організації батьківської просвіти важливо уміти створювати середовище для щирого конструктивного педагогічного спілкування, проявляти уважне ставлення до авторитету батьків як вихователів, володіти широким арсеналом активних форм і методів спільної роботи педагогів і батьків учнів.

Ключові слова: *просвіта, педагогічна культура, батьки, майбутній учитель, освіта, виховання, дитина, спілкування.*

В умовах соціокультурних перетворень, що відзначають сьогодні, формується уявлення про те, що в ситуації масової інформатизації суспільства підготовка учителів до

здійснення батьківської просвіти втратило апріорність. Однак, буття суспільства доводить, що відсутність систематичної цілеспрямованої педагогічної просвіти батьків призводить до невірних помилок у взаємодії різних поколінь, стереотипності формування світоглядних аспектів.

У педагогічній науці представлено низку монографій, дисертаційних робіт, науково-методичних статей з питань сімейного виховання в Україні як у сучасних умовах, так і в минулому. Однак, на сьогодні фактично відсутні дослідження, присвячені визначенню мети, завдань, змісту, форм і методів підготовки майбутніх педагогів до організації педагогічної просвіти батьків як необхідної умови здійснення одного з найскладніших завдань – виховання дітей в сім'ї. Виняток становить дисертаційне дослідження Т.Алексеєнко «Формування педагогічної культури сучасної молоді сім'ї» (1994).

Окремі аспекти досліджуваної проблеми представлено у контексті аналізу взаємозв'язку української етнопедагогічної і педагогічної науки в підготовці молоді до сімейного життя (Г. Сутріна), формування моральних основ сімейного життя молоді, що вчиться (В. Макаров), взаємозв'язку сім'ї і школи у вихованні дітей в конкретні історичні періоди (1917-1941 рр. – В. Шинкаренко, А. Відченко; 1945-1991 рр. – Т. Кравченко).

Мета статті: конкретизувати актуальні аспекти проблеми підготовки майбутніх учителів до організації педагогічної просвіти батьків учнів початкової школи.

У словнику «Сімейне виховання» педагогічна культура батьків визначається як складова частина загальної культури людини, у якій втілений накопичений людством досвід виховання дітей у сім'ї [6].

Педагоги Зверева О.Л. і Кротова Т.В. визначають педагогічну культуру батьків як повідомлення їм знань, формування в них педагогічних умінь, навичок, рефлексивного відношення до себе як до педагогів [3].

Сім'я – соціальний мікросвіт, що відбиває в собі всю сукупність суспільних відносин до праці, подій внутрішньому й міжнародному житті, культурі, порядку в родині і державі. Сім'я – первинний колектив, який дає людині уявлення про життєві цілі і цінності. У сім'ї дитина одержує перші практичні навички застосування цих уявлень у взаєминах з іншими людьми, засвоює норми, які регулюють поведінку в різних ситуаціях повсякденного спілкування. У процесі сімейного виховання в дітей виробляються звички поведінки й критерії оцінки добра й зла.

Сім'я – єдиний виховний інститут, моральний вплив якого зберігається протягом усього життя. У сучасному суспільстві сім'я розділяє свою виховну функцію з іншими інститутами, колективами: трудовими, школою, дитячим садком, клубами, позашкільними установами.

Педагогічна просвіта батьків – це діяльність громадських структур і соціокультурних інститутів з метою формування в батьків знань, умінь з виховання своїх дітей у сім'ї; ширше сказати, з формування педагогічної культури населення [1]. Навчання батьків здійснюється різними інститутами: школою, засобами масової інформації, спеціальними соціально-педагогічними службами.

Зміст педагогічної культури має наступні аспекти: знання психології, фізіології дітей, медицини, права; знання й уміння педагогічні, прийоми спілкування, програми й методики виховання; ціннісно-моральна свідомість батьків, їх розуміння своєї ролі, відповідальності у вихованні, їх педагогічні переконання. Відсутність у батьків знань приводить до того, що виховання в сім'ї здійснюється наосліп, що рано чи пізно обов'язково позначається й на розвитку дитини, і на рівні її вихованості. Дитина, спостерігаючи за батьками, підсвідомо засвоює й багато прийомів педагогічного впливу, а, ставши дорослою, використовує їх у вихованні власних дітей.

Дослідження засвідчило, що більша частина сімей здійснює виховання на низькому рівні: дітей виховують стихійно, не усвідомлено, безвідповідально, додержуються моделей поведінки своїх батьків, перекладають виховання на дитячий садок, школу.

Виходячи з того, що в наш час рівень педагогічної культури основної маси батьків недостатньо високий, що негативно позначається на результатах їх виховної діяльності, впливає необхідність цілеспрямованої організації батьківської педагогічної просвіти, відповідної підготовки педагогічних кадрів.

В умовах, коли більшість сімей заклопотано вирішенням проблем економічного, а часом фізичного виживання, підсилилася тенденція самоусунення багатьох батьків від розв'язання питань виховання й особистісного розвитку дитини. Батьки, не володіючи в достатній мірі знаннями вікових і індивідуальних особливостей розвитку дитини, часом здійснюють виховання наосліп, інтуїтивно. Усе це, як правило, не приносить позитивних результатів.

Цікавий досвід дослідження співробітництва педагогів і батьків у Великій Британії. Так, Дж. Лешлі досліджувала участь батьків у вихованні дітей дошкільного й раннього шкільного віку. Г. Паг і Б. Тайзард присвятили ряд робіт підключення батьків до діяльності ясел і початкових шкіл. На основі цих досліджень виділено п'ять головних, підходів до організації батьківської педагогічної просвіти.

1. Дитячі труднощі розглядаються як сімейні, які не можна розглядати окремо від проблем сім'ї. Без переконаності інших членів сім'ї у необхідності змін імовірно причини таких проблем не будуть усунуті. Тому першим аспектом відповідної підготовки учителів є формування досвіду педагогічних спостережень і аналітичного вивчення культури родини.

2. Професіонали реально оцінюють свої можливості й проводять роботу по залученню батьків до навчання дитини вдома. При цьому не обов'язково бачити в батьках «частину проблеми» — скоріше, вони здатні стати «частиною» її розв'язання: батьки можуть опанувати нові навички, керуючись активним бажанням допомогти своїм дітям. Відповідно в системі підготовки педагогічних кадрів вагому частку часу виділено на навчання різним способам організації тренінгових занять із дорослими, з різновіковими категоріями людей.

3. Ще один аргумент на користь співробітництва: право батьків на поінформованість і звернення до навчального закладу за порадами, для того щоб ефективніше впливати на життя своїх дітей. Отже, майбутні учителі мають навчитися давати комплексні консультації для батьків.

4. Батьки вважають себе вмiлими дорослими. Тому в підготовці учителів до організації педагогічної просвіти важливо акцентувати увагу на організації неконфліктної взаємодії педагогів і батьків дітей [4].

Російські педагоги О. Зверева і Т. Кротова вважають, що в роботі педагога з батьками учнів початкової школи і дошкільних установ важливо орієнтуватися на потреби сім'ї, запити батьків, а не просто читати лекції. Важливо активізувати й збагачувати виховні вміння батьків, підтримувати їхню впевненість у власних педагогічних можливостях, поширювати позитивний досвід виховання в сім'ї: організація родинного дозвілля, формування родинних традицій [3]

Майбутні педагоги мають навчитися чуйно ставитися до запитів сім'ї й бути компетентними у розв'язанні сучасних завдань виховання й освіти.

Спільна праця педагогів і батьків має бути спрямована на вивчення дитини, допомогти їй пізнати себе, розвинути індивідуальні здібності і природні нахили, сформувати ціннісні життєві орієнтації.

Дослідник О. Солодянкіна переконана, що для формування співробітництва між дорослими й дітьми важливо бачити колектив як єдине ціле, організувати спільну діяльність педагогів, батьків, дітей. Це сприяє встановленню взаєморозуміння між батьками і дітьми,

створенню комфортних умов для систематичної педагогічної просвіти. Таким чином, доцільно значну частину освітньої роботи організувати одночасно з дітьми й батьками для досягнення ефективних результатів [7].

Взаємодія педагогів і батьків – це організація їх спільної діяльності й спілкування. Зміст роботи з батьками реалізується через різноманітні форми. Зупинимося докладніше на деяких формах спілкування педагога з батьками молодших школярів.

Універсальною формою взаємодії педагога з батьками є батьківські збори. Традиційно порядок денний містить у собі доповідь, але для успіху педагогічної просвіти слід іти шляхом організації дискусії, бесіди, діалогу з використанням методів активізації батьків. Не слід читати текст, не відриваючись. Від педагога вимагається творчий підхід до матеріалу: пошук нових прикладів, використання авторських прийомів активізації батьків, спрямованих на появу в слухачів інтересу до досліджуваної проблеми, на виникнення в них асоціацій із власним досвідом виховання дітей, переосмислення своєї батьківської позиції. При цьому необхідно враховувати потребу батьків у психолого-педагогічних знаннях. Головне, щоб батьки не були пасивними слухачами. Із цією метою необхідно ставити запитання слухачам, приводити приклади із практики виховання дітей у сім'ї, аналізувати педагогічні ситуації, пропонувати батькам перегляд відеофрагментів занять із дітьми, уроків, прогулянок. Тему рекомендується формулювати проблемно, наприклад: «Чи потрібно карати дітей?!», «Чи слухняна ваша дитина?», «Які іграшки потрібні вашим дітям?». До виступу на зборах можуть підключатися фахівці – лікар, логопед, психолог.

Так само використовуються нові нетрадиційні пізнавальні форми, такі як «КВК», «Педагогічна вітальня», «Круглий стіл», «Поле чудес», «Що? Де? Коли?», «Вустами дитини». Такі форми побудовані за принципом телевізійних і розважальних програм, ігор, вони спрямовані на встановлення неформальних контактів з батьками дітей, залучення їх уваги до роботи учителя. Нетрадиційні пізнавальні форми призначені для ознайомлення батьків з особливостями вікового й психологічного розвитку дітей, раціональними методами й прийомами виховання, формування в батьків практичних навичок виховної взаємодії.

Ще однією формою для встановлення зв'язку із сім'єю є педагогічні бесіди з батьками. Бесіда може бути як самостійною формою, так і застосовуватися в комбінації з іншими, наприклад, вона може бути включена в батьківські збори. Метою педагогічної бесіди є обмін думками з певного питання. Її особливість полягає в активній участі педагога й батьків. Бесіда може виникати з ініціативи батьків, педагога. Педагог продумує, які питання задасть батькам, повідомляє тему й просить їх підготувати питання, на які вони хотіли б одержати відповідь. У результаті бесіди батьки повинні одержати нові знання з питань навчання й виховання дитини.

З метою педагогічної просвіти батьків проводяться також тематичні консультації, які організують із метою дати відповіді на всі питання, що цікавлять батьків. Відмінність консультації від бесіди в тому, що бесіда передбачає діалог, його веде організатор бесід. Педагог прагне дати батькам кваліфіковану пораду, навчити, може більше довідатися про життя сім'ї й надати допомогу там, де вона найбільше потрібна, спонукує батьків серйозно спостерігати за дітьми, замислюватися над тим, якими шляхами їх краще виховувати. Головне призначення консультації – переконати батьків у тому, що педагог може надати адресну кваліфіковану пораду, допомогу, підтримку.

Не менш важливими є й інформаційно-аналітичні форми організації спілкування з батьками як форма педагогічної просвіти. Адже їхнім основним завданням є збір, обробка й використання даних про сім'ю кожного вихованця, загальнокультурному рівні його батьків, наявності у них необхідних педагогічних знань, відношенні в сім'ї до дитини, запитках, інтересах, потребах батьків у психолого-педагогічній інформації. Тільки на основі аналізу цих даних

можливе здійснення індивідуально орієнтованого підходу до дитини й побудова грамотного педагогічного спілкування з батьками.

Завданням дозвіллевих форм організації спілкування є встановлення щирих неформальних відносин між педагогами й батьками, дітьми. До даної групи форм відносяться проведення родинно-шкільних спільних свят. Ці святкування допомагають створити емоційний комфорт у колективі, внаслідок чого батьки стають більш відкритими для спілкування й надалі педагогам простіше налагоджувати з ними контакти, надавати педагогічну інформацію.

Завданнями інформаційно-ознайомлювальних форм роботи з батьками є подолання поверхневих уявлень про роботу навчального закладу шляхом ознайомлення батьків з особливостями його роботи. «Дні відкритих дверей» дають батькам можливість побачити стиль спілкування педагогів з дітьми, самим включитися в спілкування й діяльність дітей і педагогів.

З метою виникнення інтересу до обговорюваного матеріалу, асоціацій із власним досвідом, бажання батьків брати активну участь в обговоренні матеріалу педагоги пропонують використовувати методи активізації батьків. До таких методів віднесено: постановка дискусійних питань, пропозиції батькам обговорити різні точки зору, приведення прикладів з літературних джерел, аналіз педагогічних ситуацій.

Метод розв'язання педагогічних завдань є більш складним, тому що вимагає самостійної відповіді на запитання: «Як зробити?» Цей метод сприяє формуванню в батьків уміння бачити свої помилки й намічати шляхи їх подолання. Пропонується проаналізувати свої дії як педагогів і довести їхню правильність чи хибність. Перевагою даного методу є можливість розгляду декількох варіантів розв'язання педагогічної ситуації, їх обговорення, зіткнення різних позицій.

О. Арнаутова, Л. Свірська рекомендують використовувати в роботі з батьками метод ігрового моделювання поведінки [2; 5]. Коли батьки вступають в ігрову взаємодію, поле зору на виховну проблему розширюється, вони можуть навіть поставити під сумнів власні уявлення про дитину. Тут можливі завдання в програванні ситуації: «Заспокойте розгнівану дитину», «Знайдіть підхід до дитини, що не бажає виконувати ваше прохання» і т.д. Досить важливо, що в умовній ігровій ситуації батьки можуть збагачувати комплекс своїх виховних методів спілкування з дитиною, виявляють стереотипи у своїй поведінці, що може сприяти звільненню від них.

Таким чином, застосування вище описаних методів допоможе привести батьків до розуміння того, що неможливо дати готові рецепти виховання, а є лише загальні педагогічні рекомендації, якими слід керуватися, виходячи з індивідуальних особливостей дитини. Самоспостереження допоможе батькам визначити ефективність застосовуваних методів у вихованні, змінити тактику їх власної поведінки.

Підсумовуючи вищесказане, ми бачимо, що кожна форма спілкування з батьками має певні цілі й завдання. Систематична цілеспрямована практично зорієнтована робота з контингентом студентів старших курсів педагогічних навчальних закладів дасть змогу майбутнім педагогам навчитися конструктивній педагогічній взаємодії, спрямованій на організацію педагогічної просвіти батьків учнів. Це веде до залучення уваги батьків до проблем виховання дітей, одержанню необхідного мінімуму знань і, таким чином, підвищенню педагогічної культури.

Перспективним напрямом вважаємо вивчення досвіду підготовки майбутніх педагогів до організації спільного педагогічно насиченого дозвілля батьків і дітей.

Список використаних джерел

1. Азаров Ю. П. Педагогика любви и свободы / Азаров Ю. П. - М. : - Топикал, 1994. - 608 с.
2. Арнаутова Е. П. Планируем работу ДОУ с семьей / Арнаутова Е. П. // Управление дошкольным образовательным учреждением - 2002. - №4. - С. 22.

3. Зверева О. Л. Общение педагога с родителями в ДОУ: Методический аспект / Зверева О. Л., Кротова Т. В. – М. : ТЦ Сфера, 2005. – 80 с.
4. Лешли Д. Работать с маленькими детьми, поощрять их развитие и решать проблемы : пер. с англ. / Лешли Д. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.
5. Свирская Л. Работа с семьёй: необязательные инструкции: Методическое пособие / Свирская Л. – М. : ЛИНКА-ПРЕСС, 2007. – 176 с.
6. Семейное воспитание : Краткий словарь / Сост. : И. В. Гребенников, Л. В. Ковинько. – М. : Политиздат, 1990. – 319 с.
7. Солодянкина О. В. Сотрудничество дошкольного учреждения с семьёй: Практическое пособие / Солодянкина О. В. – М.: АРКТИ, 2006. – 80 с.

In this article the author deals with the problem of future teachers' purposeful training for organizing parents' pedagogical education. Particular attention is paid to the necessity of realization of integral and continuous process of constructive pedagogical interaction between teachers and students' parents. It is made specific that pedagogical education is to be directed to forming pedagogical culture of students' parents. It is important that future teachers can create the environment for broad constructive pedagogical communication, respect parents' authority as educators, have a broad range of active forms and methods for students' parents and teachers' cooperation.

Key words: education, pedagogical culture, parents, future teacher, upbringing, child, communication.

УДК 159.9 .01 (075.8)

Дуткевич Т. В.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДИТЯЧОЇ ТВОРЧОСТІ

У статті розкрито узагальнену характеристику творчості дитини 3-7 років, проаналізовано її особливості, прояви, види та психолого-педагогічні умови її розвитку. Охарактеризовано творчість дітей в ігровій, продуктивній, побутовій видах діяльності, дитяче експериментування і фантазування. У роботі педагога з розвитку дитячої творчості повинні переважити стимулюючі, заохочувальні впливи.

Ключові слова: дитяча творчість, сюжетно-рольова гра, експериментування, фантазування, заохочення, стимулювання.

Реформаційні процеси в усіх сферах українського суспільства ставлять чимдалі складніші вимоги до ініціативності, креативності особистості, її здатності діяти нестандартно, знаходити правильні рішення в умовах невизначеності. Ці психічні якості закладаються у ранньому дитинстві лише за умови, якщо педагог готовий розпізнавати й підтримувати прояви творчості дитини, спрямовувати їх у належному руслі; спиратись на бажання та інтереси вихованців при формуванні в них загального творчого ставлення до навколишнього, при озброєнні їх навичками спілкування й діяльності. Натомість, на практиці досить часто використовуються традиційні підходи до розвитку творчості дошкільників, які недостатньо враховують їх психологічні особливості. А це становить серйозний бар'єр для повноцінного розкриття природного потенціалу дітей в найбільш сензитивні періоди розвитку їх особистості. Відтак, виникає необхідність у розробці сучасних технологій розвитку особистості дошкільників, що дозволяли б актуалізувати психологічні особливості творчості дітей цього віку.

Стаття має на меті дати узагальнену характеристику творчості дитини 3-7 років, її особливостей, проявів, видів та психолого-педагогічних умов її розвитку.

Розпочнемо з тих сутнісних ознак дитячої творчості, які відрізняють її від творчості дорослих.

Традиційним є тлумачення творчості як діяльності особистості чи груп людей, спрямовану на створення суттєво нового, цінного для суспільства. Йдеться, передовсім, про наукову, технічну, художню творчість, продуктами якої виступають відкриття, винаходи, різноманітні художні твори [7]. Якщо скористатись лише цими ознаками творчості, то наявність у дитини креативності опиниться під сумнівом. Адже малюки не роблять відкриттів, винаходів тощо у загальноприйнятому їх тлумаченні. Натомість, психологи переконливо доводять право на існування поняття дитячої творчості. В.О. Моляко вважає, що “в психологічному аспекті під творчістю слід розуміти процес створення, відкриття чого-небудь нового, раніше для цього конкретного суб’єкта невідомого” [4, с. 7]. Психолог пропонує значно розширити перелік видів творчості й вирізняти, крім загальноприйнятих наукової, технічної, художньої, ще й ігрову, навчальну, побутову (“домашню”), військову, управлінську, ситуаційну, комунікативну творчість. Виділення комунікативної, ситуативної, побутової, ігрової творчості стверджує, що творчість присутня в житті кожної людини з дитячих років її життя.

Для педагога системи дошкільного виховання на перший план виступають питання не стільки суспільної цінності отриманих продуктів, скільки внутрішнього конструктивного ефекту дитячої творчості, здатної підносити особистість на вищі щаблі розвитку, надавати одухотворення її світогляду та діянням. У процесі своєї творчості дитина створює особливий, унікальний й суспільно корисний продукт, а саме – свою особистість з тими властивостями, що дозволять їй у свій час зробити відкриття, винаходи, досягти життєвого успіху тощо.

Дитяча творчість нероздільна з такими важливими властивостями особистості, як самостійність, ініціативність, оригінальність, варіативність, зацікавленість, комунікабельність. Тобто, творчість дитини носить виразний самодіяльний та особистісний характер. Творча дитина прагне бути успішною, компетентною, самостійною, робити щось своїми руками, докладати потрібних для цього зусиль, долаючи виникаючі труднощі. Вона виявляє ініціативу у грі, в іншій активності, висловлюючи свої пропозиції, залучаючи інших дітей до співпраці, до колективних справ, виявляючи лідерські якості. В малюнках, аплікаціях, інших виробках дитини яскраво помітна її індивідуальність, несхожість на інших, використання незвичних форм, прийомів, технік тощо.

Долаючи труднощі на шляху до своїх цілей, малюк виявляє здатність до пошуку, до використання різних способів, варіантів, гнучко й оперативно переорієнтовується з неефективних на більш вдалі прийоми й способи. Наприклад, у грі діти прокладають дорогу, яка схилами пісочної гори веде до міста на вершині. Під час будівництва утворюються обвали – діти винахідливо перекидають через них містки за допомогою дерев’яних паличок. Щоб скоротити шлях, гравці прокладають тунель. Виявляючи при цьому осипання піску, використовують порожнисту трубку від зіпсованого калейдоскопа.

Дитяча творчість, як правило, носить колективний характер. Творча дитина активно спілкується з навколишніми, прагне отримати від них схвалення, захочення своїм «винаходам» і «знахідкам». Вона чутливо реагує на зауваження навколишніх, здатна відстоювати свої здобутки, її активність носить соціальну спрямованість.

У дошкільному віці різні види творчості формуються у всіх сферах дитячої активності – це, передовсім, гра, а також продуктивна і побутова діяльність.

Сюжетно-рольова гра, що досягає свого розквіту у 5-6 років, є за своєю сутністю творчою активністю. Ця гра передбачає самодіяльний задум дітей та його реалізацію, що становить собою повний цикл творчого процесу, в якому особистість виявляє і свою самостійність, і

ініціативність, і оригінальність, і варіативність, і зацікавленість. Ще З. Фройд розглядав гру як різновид творчості: «Хіба не нагадує поведінка кожної дитини у грі роботу письменника тим, що вона створює свій власний світ, або принаймні переобладнує його так, як це їй подобається? ...Творчий письменник робить теж саме, що дитина у грі. Він вибудовує світ фантазії, який сприймає дуже серйозно, бо в ньому втілена вся сила його емоцій» [8, с. 143-144].

Специфічною особливістю гри є її процесуальність. Дослідники розглядають її і як атрибут гри (М.Я. Басов [2]), і як характеристику ігрового мотиву, що «полягає не у результаті дії, а в самому процесі» (О.М. Леонтьєв [3, с. 477]). Водночас, такою ж ознакою наділені й пізнавальна мотивація, й спонування до творчості. Цілком логічно з цього випливає, що ігрова, пізнавальна й творча мотивація мають загальну основу, а саме – суб'єктивну цінність процесу діяльності. Тобто і гра, і творчість належать до так званих самоцінних форм людської активності, і саме гра на етапі дошкільного дитинства в різноманітних своїх проявах виступає для людини основою відкриття процесуальності як узагальненої характеристики діяльності, що несе «свій мотив як би в собі» [3, с. 472]. Виконання ролі в грі вимагає від дитини складної діяльності уяви: передбачити, що повинен робити герой, планувати його подальші дії. Мотивом сюжетної гри є сам процес її здійснення, що характерно і для творчості взагалі. Гра за сюжетом означає, що дитина наперед має ідеальну картину того, що відбудеться у грі, визначає ролі, підбирає замітники і предметний матеріал. Саме у грі, як і у творчості, дитина виражає себе якнайповніше. Творчість починається у грі, де дитина виявляє свою ініціативу, вміння організовувати, планувати, робить перші кроки на шляху до здатності діяти цілком у плані образів та уявлень, які Я.О.Пономарьов назвав «внутрішнім планом діяльності».

На відміну від процесуальності гри, продуктивна діяльність дошкільників спрямовується на отримання певного продукту – малюнку, аплікації, конструкції тощо. Особливо виразною творчістю володіє продуктивна діяльність дітей за власним задумом. Не випадково відомий український психолог В.А. Роменець вважав основною формою творчості у дитячому віці саме малювання [5, с. 44-62]. Дитина створює малюнок поступово, зупиняючись на кожному кроці, щоб осмислити нові деталі. Ось як Даринка Л. (5 р. 4 міс.) поступово розгортає свій задум, захоплено коментуючи процес малювання: «Спочатку потрібні стіни. (Малює прямокутник.) Але вони в повітрі зависають. (Домальовує високий фундамент.) Це скеля. Замки на скелях будують, щоб туди без дозволу ніхто не пройшов». З відповідними коментарями на малюнку з'являється огорожа, хвилі океану попід скелями. Нарешті дитина вигадує «обладнати» замок ліфтом, що веде аж на берег до хвиль, «добудовує» балкон і вікна. З аморфної початкової ідеї формується насичений деталями диференційований художній образ. По суті дитина не просто займається малюванням, а вибудовує свій власний світ, в якому почувається затишно і зручно; створює умови ситуації, в яких зацікавлено діє.

У випадках, коли діти виконують продуктивну діяльність за зразком, їх творчість виявляється як вихід за межі запропонованого зразка. Дитина не лише відтворює зразок, а певним чином перевершує його, додаючи непередбачені деталі, або продовжуючи його розгортання. Наприклад, дошкільники за зразком малюють ліс восени, а окремі з них не лише виконують задане, а продовжують зображати ліс і навесні, і влітку, і взимку, за власним почином створюючи цілу серію робіт. Або у завданні «Танграм» дітям пропонували сім геометричних фігур (чотири трикутники, квадрат, ромб, прямокутник) розмістити за певним трафаретом. У ході виконання діти радо помічали, що можна по-різному поєднувати задані форми й чимдалі більше захоплювались роботою. Радість творчості спонукала їх не просто заповнювати фігурами трафарет (як цього вимагав вихователь), але й по-своєму осмислювати отримувані поєднання. Діти захоплено вигукували «У мене конячка, а тепер будиночок», «А у мене снігова баба вийшла!». Якщо отриманий візерунок комусь з дітей не вдавалось одразу осмислити, або не вистачало матеріалу для завершення

образу, то допомагали уява і мовлення. У трьох жовтих трикутниках малюк раптом побачив верблюда, а оточуючий фон перетворився на пустелю. Отримана картина стає основою для розігрування цілої сцени захоплюючих мандрів, дитині потрібні нові й нові предмети: вантажівка – щоб втомлений верблюд їхав на ньому, а потім трактор, щоб витягти вантажівку з піщаного замету.

Вихід дитини за межі заданого є надзвичайно важливим проявом у поведінці дитини, а тому його необхідно заохочувати. Адже малюк за власною ініціативою прагне по-своєму осмислити ситуацію, наповнити її особистісним сенсом, побудувати своєрідний сценарій подій, роблячи його предметом своїх переживань і розмірковувань.

Важливим видом творчості малюків є дитяче експериментування, сутністю якого є певні доцільні перетворення вихідного матеріалу в інтересах досягнення бажаного результату. Характерним є мовне експериментування, яке виявляється у словесних каламбурах, коли дитина підбирає слова, подібні за звучанням, кілька разів з інтересом повторює їх, порівнює звучання та значення, радіє своїм відкриттям. Викликає у дитини інтерес і римування слів. З'являється гра словами. Дитина навмисно змінює звучання слова, придумує слова не співвіднесені з предметами. К. Чуковський наводить багату палітру таких проявів, коли дитина називає доньку Макара Макароною, а за аналогією до пари «коза – козенята» пропонує свою «шишка – шишенята», або засвоївши слова типу «занести – винести» просить маму висолити занадто солоний суп [6]. Вже з трьох років дитина виявляє здатність до складання казок. Вона наділяє героїв діями і характерами відповідно до їх реальних особливостей, поведінки і способу життя.

Мовне експериментування є процесом активного творчого засвоєння системи мови дитиною.

Самодіяльне експериментування дітей яскраво виявляється в будівельних й конструкторських іграх. Ось два хлопчики граються в швидкісну автостраду. Дорогою слугує лава. Поштовхом до експериментування стає «аварія»: машина на великій швидкості збивається з лави-дороги й падає в «провалля». У грі виникає неочікуваний поворот: потрібно спеціально обладнати дорогу так, щоб машинки не падали. Один з гравців робить з одного боку лави «парканчик» з паличок. Інший будує такий же з другого боку, але це не допомагає: машинка все одно збиває ці загорожі. Дітей засмучує невдача, вони намагаються тримати «парканчик» руками, але не охоплюють усіх ділянок «дороги». Частина дітей через невдачі втрачає інтерес до гри, а ті, хто, нарешті, винаходить спосіб закріпити огорожу, з захопленням граються, експериментуючи ще з більшим натхненням. Винахідливі діти приносять ще одну лаву, пристосовуючи її в якості загорожі. У відповідності зі зміною конструкції дороги, діти випробовують нові способи руху машинки – вздовж загорожі. Згодом в одного з гравців виникає ідея про огорожу з обох сторін, він використовує ще одну лаву. Це рішення виявляється особливо вдалим – рух дорогою з обох сторін стає безпечним, машинки більше не з'їжджають. Діти бурхливо радіють: їм вдалось досягти, знайти, вишукати, перемогти труднощі. Гра з азартом продовжується.

Таким чином, вдале експериментування дозволяє вирішувати «проблеми» у грі, підтримує розгортання задуму, збагачує його, наповнює пізнавальним змістом. Натомість, відсутність експериментування змушує дітей відмовлятися від задуму, породжує безпомічність, почуття неспроможності.

Ще один різновид дитячої творчості – фантазування, яке тісно переплітається з особистісними новоутвореннями дитини, на основі чого у неї виникають перші мрії про своє майбутнє, про майбутнє всіх людей. Дитячі фантазії ситуативні, нестійкі, зумовлені подіями, що викликали сильний емоційний відгук. Наприклад, Інна Н. (5р. 3 міс.) пояснює бажання бути феєю

таким чином: «У феї є крила. Вона може літати як літак. Можна полетіти по небу до бабусі. Мама теж полетить. Треба торкнутися чарівною паличкою до її плеча, і у неї будуть крила».

За допомогою фантазування дитина прагне до відтворення того, що її вразило, до повторного переживання приємних емоційних моментів до пригадування того, що сподобалось, тобто до конструювання широкої сфери своїх відносин з дійсністю Балацька [1, с. 8]. Іноді діти, розповідаючи про події минулого, додають у них вигадані елементи. Це не можна розцінювати як прояви брехливості. Тут виявляється особливість дитячої психіки – її синкретизм – недиференційованість психічних процесів пам'яті та уяви між собою. Водночас, бурхливе дитяче фантазування зумовлене низькою критичністю мислення. Дошкільник легко об'єднує різні враження і некритично ставиться до одержаних комбінацій, що особливо помітно у молодшому дошкільному віці.

Фантазування у поєднанні зі зростанням інтересу дитини до сфери соціальних взаємин призводить до того, що у 5-7 років діти створюють уявні світи, населяють їх діючими персонажами. Дошкільник, наприклад, вигадує собі друга – маленького чоловічка, з яким грається і разом з яким переживає уявні пригоди. Нерідко і діти молодшого віку розповідають про вигадані події, стверджуючи, що їм купили собаку, подарували котеня тощо. Причина подібних фантазій – у проблемах особистісного розвитку дитини. Їх поява – серйозний привід для дорослого задуматися: які потреби малюка не задовольняються, про що він мріє і чого прагне, якими бачить свої взаємини з дорослими й однолітками.

У психолого-педагогічній науці, незважаючи на тривалі дискусії, ще й по сьогодні зберігається неоднозначне тлумачення ролі дорослих у розвитку дитячої творчості. Причини полягають як у самій складності феномену дитячої творчості та її розвитку, так і у різномановності сприятливих для нього умов. Весь складний масив умов розвитку дитячої творчості доцільно розподілити на чотири групи: фізичні (наявність матеріалів для творчості і можливості будь-коли діяти з ними); соціально-емоційні (створення дорослим атмосфери безпеки, впевненості, коли дитина знає, що її творчі здобутки не викликатимуть негативної оцінки й осуду); психологічні (формування у дитини почуття внутрішньої свободи, розкутості, підтримка інтересу до втілення власних можливостей внаслідок заохочення дорослим усіх творчих починань дитини); інтелектуальні (залучення дитини до постановки і розв'язання творчих задач).

Основні підходи психологів з приводу ролі дорослого в розвитку творчості дітей розмежовуються за такими трьома позиціями. У першій з них вважається, що творчість закладено в дитині від народження. Дорослий повинен забезпечити умови для виявлення творчості, головне – не заважати дитині у її самовираженні. Згідно з другою позицією, створення умов для розвитку творчості не потребує прямої взаємодії з педагогом. Достатньо забезпечити дитину іграшками, матеріалами, і – нехай вона сама і як хоче з ними грається.

Для вітчизняної психолого-педагогічної науки властивий пошук оптимального поєднання впливу дорослого із прагненням дитини до самовираження і самодіяльної творчості. Для розвитку дитячої творчості необхідна підтримка дорослих, заохочення допитливості дітей, їх експериментування, пошукових дій, оригінальних рішень, виходу за межі зразка. Окремим і важливим питанням при цьому є міра впливу, втручання дорослого у творчі спроби дітей. Якщо вона буде зовеликою, то що залишиться дитині? Дослідники встановили залежність творчої активності дитини від ставлення до неї дорослих. Авторитарне ставлення, гіперопіка і емоційна холодність та байдужість знижують ініціативу, самостійність дитини, викликають вивчену безпомічність, зневіру у власні сили, які призводять до відмови від творчості.

Тому у взаємодії з дитиною в інтересах розвитку її творчості повинні панувати ефективні прийоми стимулювання, заохочення, схвалення, зацікавлення, відпрацювання окремих

розумових (наприклад, логічних процесів порівняння, класифікації, спостережливості) і практичних (техніка малювання, ліплення тощо) навичок.

Зважаючи на пріоритет ігрового характеру дитячої творчості, доцільно широко використовувати технології організації, активізації, формування ігрової діяльності дошкільника. Підкреслимо ще раз, що важливою ознакою сюжетно-рольових ігор є їх самодіяльний характер, оскільки вони виникають за власним почином та задумом дітей. А це означає, що дорослий не може тут бути (так як у інших формах роботи) прямим організатором чи режисером гри. Він повинен в особливо делікатній формі навчати дітей самостійно розробляти «сценарій» гри, роблячи непомітним своє керівництво. А для цього – стимулювати появу в дітей ігрових задумів, уміти «підключатись» до ініціативи дітей, виступати в їх іграх на правах однієї з ролей, час від часу виконувати роль виконавця, а не лише ініціатора. Організуючий вплив вихователя полягає в поданні дітям цікавих пропозицій, поворотів сюжету, які збагачують дитячу діяльність і спілкування. Ігрова позиція вихователя виявляє свою дієвість через його рольову поведінку. Моделювання дорослим рольової поведінки не є самоціллю (як це виступає у дітей), а слугує засобом його педагогічної діяльності.

Отже, підводячи підсумки, сформулюємо висновки статті щодо особливостей дитячої творчості та її розвитку.

У процесі своєї творчості дитина створює особливий, унікальний й суспільно корисний продукт, а саме – свою особистість. Творча дитина відрізняється самостійністю, ініціативністю, оригінальністю, варіативністю, зацікавленістю, комунікабельністю. Різні види творчості формуються у всіх сферах дитячої активності – це, передовсім, гра, а також продуктивна і побутова діяльність. Особливими формами дитячої творчості є експериментування й фантазування.

Серед виховних впливів в інтересах розвитку дитячої творчості повинні панувати прийоми стимулювання, заохочення, схвалення, зацікавлення, відпрацювання окремих розумових і практичних навичок.

Список використаних джерел

1. У дошкільному віці різні види творчості формуються у всіх сферах дитячої активності – Балацька Л.К. Уява в житті дитини. – К. : Знання, 1974. – 46 с.
2. Басов М.Я. Избран. психологические произведения / Под ред. В.Н.Мясищева, В.С. Мерлина. – Педагогика, 1975. – 432 с.
3. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М. : Изд-во МГУ, 1972. – 575 с.
4. Моляко В.А. Психология решения школьниками творческих задач. – К.: Рад. школа, 1983. – 94 с.
5. Роменець В.А. Психология творчості. – К. : “Либідь”, 2001. – 288 с.
6. Чуковский К.И. От двух до пяти. / Соч. в двух томах. – М.: Изд-во „Правда”, 1990. – С. 73-404.
7. Шумилин А.Т. Проблемы теории творчества. – М. : Высшая школа. – 1989. -Freud S. Creative writers and daydreaming // The standard edition of the complete psychological works of S. Freud. – V. 9. – London: Hogarth Press, 1959.

The article considers the general characteristics of children's creative activity. The children's creative activity peculiarities, indicators, kinds, psychological and pedagogical condition of its development were analyzed. The creative activity at children's games, productive activity, children's experimenting and fantasizing were described. Stimulating and supporting influences must dominate while pedagogues work under children's creative activity development.

Key word: children's creative activity, role game, productive activity, experimenting, fantasizing, stimulating and supporting influences.

УДК-37.037:793.3(07)

Михалевська В. А.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ НАПОЛЕГЛИВОСТІ ТА ВПЕВНЕНOSTІ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

На формуючому етапі наших досліджень (впливу сім'ї, школи, ровесників і методів ореографії) був розроблений комплекс прийомів виховання наполегливості та впевненості в собі у дітей 6-10-річного віку, які базуються на розумінні того, що ці якості є базовою характеристикою особистості.

На базі свого досвіду і майстерності, вчитель повинен виховувати в учнів здатність самостійно приймати важливі рішення, відповідати за свої вчинки, проявляти наполегливість та бути впевненим в досягненні своєї мети.

Ключові слова: наполегливість, впевненість, школа, сім'я.

Національна стратегія розвитку освіти, Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту» спрямовують фахівців у галузі педагогіки на посилення уваги до формування у школярів оптимістичного світосприйняття, самосвідомості, рефлексивних рис, ціннісного самоствавлення, довіри до своїх можливостей, впевненості у собі, наполегливості як базових якостей особистості.

Доцільність вивчення феноменів наполегливості та впевненості в молодшому шкільному віці обумовлена появою таких новоутворень свідомості особистості, як довільність поведінки, особистої свідомості, супідрядності мотивів, внутрішнього плану дій та рефлексії у молодшому шкільному віці.

Сучасні теоретико-експериментальні праці акцентують увагу на різних аспектах виховання наполегливості та впевненості, а саме: механізмах формування цих процесів (І. Вайнер, В. Висоцький, Д. Ковач); специфіці виникнення і розвитку наполегливості в різних видах діяльності – суспільній (Т. Маталіна) і навчальній (В. Бутовська, О. Серебрякова, П. Чисхольм); впливі наполегливості та впевненості на досягнення успіху в діяльності (Ф. Іващенко, О. Нікітіна); наполегливості та впевненості у собі як соціально-психологічній характеристиці особистості (О. Папір, В. Ромек, Є. Смаглій).

Проблемі виховання наполегливості і впевненості та умовам їх формування на різних етапах онтогенезу присвячено низку педагогічних (Ш. Амонашвілі, А. Белкін, Н. Виноградова та інші) та психологічних (І. Дубровіна, В. Мерлін, М. Мішечкіна, О. Петровський, К. Роджерс та інші) досліджень, які важливу роль у вихованні означених особистісних якостей відводять різним видам життєдіяльності, наступності в діяльності сім'ї, дошкільного навчального закладу і початкової школи.

Аналіз вітчизняних та зарубіжних досліджень засвідчує, що розвиток вольових якостей змінюється з віком у ході провідної діяльності під впливом спілкування з дорослими та однолітками.

Разом з тим у науковій літературі відсутня єдина думка щодо природи та механізмів формування наполегливості та впевненості; чітко не диференційована вікова специфіка, не виділено чинники виховання цих вольових якостей у молодшому шкільному віці.

Мета статті полягає у розкритті психологічних особливостей прояву наполегливості та впевненості в учнів початкових класів.

Вивчення та аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми індивідуально-вікових особливостей дітей молодшого шкільного віку дає підстави стверджувати про тісний взаємозв'язок наполегливості молодшого школяра з становленням його Я-концепції, самоо-

цінкою, почуттям впевненості у собі, формуванням мотиву досягнення. А тому є потреба розглянути особливості прояву цих особистісних якостей у молодшому шкільному віці.

Молодший шкільний вік знаменує собою нову віху в розвитку дитини, яка охоплює в хронологічному аспекті проміжок від 6-7 до 10-11 років. На думку психологів, вступ у молодший шкільний вік – це час втрачання дитиною своєї егоцентричної позиції. Вона починає усвідомлювати існування інших точок зору, відмінних від власної. Їй відкривається смисл своїх дій і вчинків. Молодший школяр здатний передбачати їхні наслідки для оточуючих і самого себе. З цього часу переживання дитини інтелектуалізуються, стають осмисленими [2, 154 с.].

На думку Р. Стьоркіної, у перехідний період між дошкільним та шкільним віком уявлення дитини про себе як фізичну, моральну, соціальну, інтелектуальну особу усвідомлюються та переоцінюються. Створюються сприятливі умови для інтенсивного розвитку когнітивного та поведінкового компонентів самооцінки. У ході розвитку врівноважується співвідношення когнітивного та емоційного компонентів. Відбуваються якісні зміни у самооцінці молодшого школяра. Знання про себе стають точнішими, диференційованішими, обґрунтованішими. Це пов'язано з тим, що в дошкільному віці сформувався базис афективного самоставлення, а в перехідному започатковується процес вироблення узагальнених змістовних оцінних уявлень, пов'язаних із дозріванням когнітивної складової рефлексивного усвідомлення себе. Дитина стає здатною до елементарного самопізнання особливостей свого «Я». Близько семи років вона починає оцінювати себе з точки зору власного авторитету серед інших, у зв'язку з тими чи іншими досягненнями [9, с. 288].

Заслугує на увагу висновок Е. Еріксона щодо особливостей розвитку особистості в молодшому шкільному віці. Автор виділяє три основні лінії в цьому процесі:

1. Інтенсивний розвиток уявлень про себе і власні можливості створює умови для розширення й укріплення Я-концепції дитини.
2. Розвиток адекватної самооцінки впливає на рівень розвитку самосвідомості особистості, її впевненість у собі, вироблення власної позиції при виконанні різних соціальних ролей.
3. Одним із стратегічних завдань стає пізнавальний розвиток молодшого школяра [10, 212с.].

Аналіз психолого-педагогічних праць, присвячених становленню Я-концепції в молодшому шкільному віці, засвідчує виняткову роль у формуванні самооцінки дитини. Вона як член людської спільноти з перших років життя вибудовує власну траєкторію розвитку, не просто пасивно вбираючи впливи навколишнього середовища, а в процесі взаємодії з оточенням привласнює соціальний досвід. Необхідно лише дати можливість дитині „знайти себе”. Переживаючи й проживаючи численні соціальні почуття в повсякденних стосунках з оточенням, порівнюючи свої дії з вчинками інших людей, оцінюючи власні можливості, дитина поступово відкриває себе, відбувається формування її Я-концепції, без якої неможливе становлення особистості. З нею пов'язане суб'єктивне особистісне судження про власну цінність молодшого школяра [2, с. 157].

У дослідженнях сучасних науковців, які вивчали уявлення про себе молодших школярів, встановлено, що загалом їх характеризує рівновага позитивних і негативних суджень. Абсолютна більшість молодших школярів має багатопланову, більш адекватну в порівнянні з дошкільниками, самооцінку, про що свідчить відсутність однотипних висловлювань – „Я хороший”, „Я поганий”, наявність коротких розповідей про власні індивідуальні якості. Адекватна самооцінка характерна для успішних у навчанні дітей з добре розвиненими пізнавальними інтересами, які визнають свої недоліки, вирізняються усталеною поведінкою, меншою мірою залежать від випадковостей, охоче приймають допомогу дорослих, товаришів.

Значущими для розуміння феномену впевненості в собі можна вважати погляди О. Анісімової, Н. Анкудінової, О. Архипової, А. Захарової, М. Неймарк на роль завищеної самооцінки. Так, вчені стверджують, що молодші школярі із завищеною самооцінкою є

більш впевненими, але у них виникають часті конфлікти через розбіжності їхніх високих самооцінок з більш реалістичними оцінками оточуючих. Нерідко справедливі вимоги сприймаються ними як невинуваті докори. Здійснюючи будь-яку діяльність, такі діти завищують свої домагання, приховують неуспіхи, звинувачують у своїх невдачах інших, проявляють егоїзм, агресію, не сприймають свої помилки, не намагаються їх виправити. Такі прояви поведінки обумовлені відставанням розвитку в них когнітивного компоненту самооцінки.

Узагальнення думок провідних психологів і педагогів дозволяють говорити про важливість задоволеності дитини молодшого шкільного віку своїми досягненнями та успіхами. Такими дослідниками, як М. Неймарк, О. Савонько, О. Худобіна, Р. Бернс, У. Глассер та іншими був встановлений зв'язок між успішністю та формуванням самооцінки учнів. З одного боку, для більшості дітей зазначеного віку важливим чинником формування самооцінки є їхня шкільна успішність. З іншої, сама самооцінка є необхідною умовою високої успішності. Якщо дитина відчуває невстигання, у неї формується почуття власної неповноцінності. Спілкуючись і порівнюючи себе з іншими, молодший школяр одержує можливість точніше оцінити себе, власні резерви, стати впевненішим у собі. Таким чином, основним набуттям цієї стадії є прояв наполегливості дитини в різних сферах життєдіяльності. За умови успішного ходу розвитку молодшому школяреві притаманні такі якості особистості, як упевненість у собі, прагнення до успіху, наполегливість, почуття гордості за свої досягнення.

Загалом можна констатувати, що дослідники самосвідомості особистості молодшого школяра розглядають упевненість у собі в зв'язку з Я-концепцією, самооцінкою, рівнем домагань, мотивацією досягнень. Зокрема, досліджуючи феномен «мотивації досягнення», Є. Рогов кваліфікує його як внутрішньо відносно стійке прагнення дитини до успіхів у різних видах діяльності. У своєму дослідженні ми спираємося на виділені фахівцями види мотивації досягнення – мотивацію успіху і мотивацію уникнення невдачі. Школяр, який є наполегливим, звично досягає успіху, завжди впевнений у собі, переживає радість і гордість за одержаний результат. Якщо учень має переважно досвід неуспішної діяльності та негативних оцінок своїх досягнень дорослими, у нього формується прагнення уникнути ймовірного неуспіху, почуття приниження і сорому [8, 529 с.].

За даними дослідження І. Мельничук, у молодшому шкільному віці спостерігається зниження впевненості в собі порівняно з дошкільним. Цей факт автор пояснює наявністю в дитини певних страхів: побоювання невідповідності до вимог навчального процесу, страх перед навчальним навантаженням. Розвивається невпевненість, яка спочатку проявляється через усвідомлення своєї некомпетентності, неуспішності в рішенні конкретних навчальних задач, що пізніше розповсюджується на особистість загалом. Але з набуттям досвіду та знань кількість страхів та негативних переживань, що їх супроводжують, зменшується, підвищується впевненість у своїх силах та можливостях [6, с. 23-31].

Значущими для розуміння феномену наполегливості є погляди О. Кононко, яка вважає рефлексію суто людською здатністю, що дозволяє дитині робити свої думки, переживання, дії та вчинки предметом спеціального аналізу, оцінки і практичного перетворення. У контексті проблеми наполегливості та впевненості особливого значення набуває рефлексивність, оскільки процес вироблення особистістю ціннісного ставлення до себе неодмінно передбачає „звернення” до себе [5, с. 27].

Сказане переконує в необхідності при вивченні впевненості в собі звертати особливу увагу на рефлексію як механізм, що забезпечує ефективність процесів самопізнання та вироблення ціннісного ставлення до себе в ранньому онтогенезі, а також виховання наполегливості як ефективної передумови становлення впевненості.

Оскільки не лише вік, а й статеві належності певним чином впливає на характер особистісного зростання, і на виховання наполегливості, і впевненості, доцільно зупинитися на аналізі літератури, присвяченої вказаному аспекту проблеми.

На думку Ю. Бурцевої та інших, починаючи з молодшого шкільного віку, у дівчаток більшою мірою, ніж у хлопчиків, виявляються такі риси, як залежність, конформність, консервативність, схвильованість, вередливість. Їхнє мовлення більш емоційне і в цілому краще розвинене, вони дисципліновані, зібрані, старанні; сприйнятливі до виховних процесів; швидше і легше адаптуються до нових умов, „біологічно” зріліші; надають перевагу виконанню завдань за готовим зразком; їх більше цікавить результат.

За даними досліджень, хлопчики рідко вербалізують свій внутрішній стан; надають перевагу розв'язанню нових, логічних і ускладнених завдань, під час виконання стереотипних вправ виявляють нетерплячість та неохайність; швидше оволодівають арифметичними уміннями, краще запам'ятовують. Їх мислення нестандартне, внутрішній пошук інтенсивніший і складніший, аніж здається; більше цікавляться самим процесом діяльності [1, 193 с.].

Хлопчиків молодшого шкільного віку характеризують схильність до лідерства, прагнення та вміння організувати, керувати, відстоювати свої ідеї. Представники сильної статі приймають самостійні рішення, рідко звертаються за порадою, схильні до переоцінки своєї особистості та потенційних можливостей, недостатньо самокритичні, надмірно самовпевнені. Дівчатка вказаного віку виявляють інтерес до видів діяльності, що передбачають опікування, надання допомоги іншим. Вони відповідальніші, зорієнтовані на підтримку лідера, компроміс, виявляють гнучкість в адаптації до соціальних норм, критичніші до власного „Я”.

Отже у молодшому шкільному віці можна говорити про дещо вищу соціальну зрілість дівчаток порівняно з хлопчиками. Подальший розвиток образу-Я дівчинки і хлопчика відбувається у напрямі самоствердження дитини в освоєнні відповідних ролей та накопиченні соціального досвіду [5, с. 33].

Для вивчення прояву наполегливості і впевненості в учнів початкової школи особливо важливими є положення психологів про те, що насправді реально вікова періодизація кожної конкретної людини залежить від умов її розвитку, від особливостей визрівання мозкових структур, що відповідають за розвиток, і для кожного віку існує своя специфічна соціальна ситуація, свої провідні психічні функції та провідна діяльність.

Дозрівання кори головного мозку має велике значення не лише для становлення стриманості у прояві емоцій, що спостерігаються в цьому віці, але і для контрольованості й осмислення поведінки. Кора має велике значення як організатор всієї діяльності нервової системи і тому з її дозріванням створюються умови для удосконалення функції уваги [2, 193 с.].

Основні новоутворення даного вікового періоду пов'язані з подальшим розвитком і вдосконаленням довільності дій, тобто самоконтролем, виникненням рефлексії та внутрішньої позиції.

Як відомо, навчання у школі – новий етап у розвитку вольової сфери особистості дитини. Воля в молодшого школяра проявляється під час гри і перебуває на більш високому рівні розвитку, ніж у дошкільника [2, 193 с.].

Досліджуючи волю учнів молодших класів через ініціативність наполегливість та інші вольові якості, А. Висоцький експериментально довів, що 53 % школярів проявляють ініціативність на уроках лише для того, щоб бути гарними виконавцями волі інших і заслужити прихильність дорослих [3, с. 64-65].

У результаті вивчення наполегливості молодших школярів А. Висоцький наводить такі статистичні дані: учні мають правильну уяву про наполегливість – 0,68 %; наполегливість поєднується з іншими якостями особистості: з діловитістю – 0,92 %, допитливістю, впевненістю у собі, цілеспрямованістю та ерудицією – 0,86 %, урівноваженістю та витримкою – 0,82 %, доброзичливістю, дисциплінованістю та чесністю – 0,83 %, самостійністю – 0,84 %; між успішністю та наполегливістю виявляється висока кореляція – 0,80 %. Рівень розвитку наполегливості порівнюється з рівнями успішності: високий рівень наполегливості і висока

успішність – 38 %, високий рівень наполегливості і середня успішність – 6 %, середній рівень наполегливості і високий рівень успішності – 15 %, середній рівень наполегливості і середній рівень успішності – 35 %, низький рівень наполегливості і низький рівень успішності – 6 % [3, с. 100-102].

За даними Є. Ільїна, у першокласників розвиненими є тридцять сім вольових якостей. Школяр може проявити наполегливість у навчальній діяльності, зокрема на уроках фізкультури, але тільки за наявності інтересу до навчання. За словами дослідника, вольовій мобілізації молодших школярів у навчальній діяльності сприяють: 1) зв'язок поставлених завдань з потребами й інтересами школярів; 2) постановка цілі школярем; 3) оптимальна важкість завдань; 4) найкращі інструкції про способи виконання завдань; 5) демонстрація учням напрямку руху до мети.

Цей дослідник звертає увагу на вольові дії учнів у першому та другому класах, які проявляються ними за вказівкою дорослих, а вже у третьому класі вони здатні виробляти вольові акти відповідно до власних мотивів і при потребі стримуються від будь-якої дії, самі створюють умови, що виключають привабливі дії, наприклад відвертаються, щоб не дивитися на цікаві картинки, заборонені для розглядання у цей час [4, с. 170-173].

Для нашого дослідження досить продуктивними є результати порівняльного аналізу динаміки наполегливості у молодших школярів, які представлені у роботі С. Поліщук: наполегливість займає особливе місце у становленні волі у хлопчиків, зокрема в 1-му класі наполегливість корелює з 11 якими (відповідальність, організованість, сміливість, рішучість, дисциплінованість, активність, самостійність, старанність, витримка, незалежність, стриманість) на сильному та помірному рівнях; у дівчаток рівнозначна за кількісним складом кореляція на сильному та на слабкому рівнях. Спільними для обох статей на сильно-помірному рівнях зв'язку є активність, дисциплінованість, відповідальність, рішучість, сміливість, самостійність, що свідчить про схожість зовнішніх проявів наполегливості; 1-класників (як хлопчиків, так і дівчаток) характеризує найвищий ступінь схожості кореляційних зв'язків наполегливості; у 2-му класі схожість у проявах наполегливості зменшується (спільні лише дві якості: дисциплінованість, самостійність); у хлопчиків позиція наполегливості стає впливовішою (корелює на сильному та помірному рівнях з 13 якими); суттєва відмінність спостерігається у зв'язках з якими гальмівної спрямованості: у хлопчиків витримка та стриманість займають «позицію парності» та місця частин проявів взаємозв'язку з якими комплексу; для дівчаток характерні ситуативні та епізодичні впливи цих якостей на наполегливість; 2-ий клас – період інтенсивного розвитку наполегливості особливо в хлопчиків та зростання ролі наполегливості в дівчаток (корелює з 12 якими комплексу); в хлопчиків процес прояву наполегливості уповільнюється, „вибухаючи” у 3-му класі, коли ця якість стає якістю „обов'язкової парності” для організованості та старанності; переважно якими комплексу корелюють в хлопчиків на сильному та помірному рівнях з наполегливістю; в дівчаток – на слабкому або мінімальному. У третьому класі спостерігається перевага в інтенсивності взаємозв'язку наполегливості з якими комплексу у хлопчиків, а у дівчаток вони залишаються на рівнях, які характерні попередньому класу; для дівчаток 3-й клас – період сталого прояву наполегливості, тобто, загалом, інтенсивність проявів є схожою для обох статей.

За результатами зрізів С. Поліщук робить висновок, що з віком найбільшої схожості зовнішніх проявів наполегливості незалежно від статі є вік першокласника. У 1 класі спостерігається відносно спокійний процес розвитку якості в комплексі з іншими якими; інтенсивність у розвитку наполегливості характерна для другого класу, але в дівчаток у напрямі зростання, а в хлопчиків – спаду; стабілізація розвитку наполегливості у дівчаток і хлопчиків в третьому класі зумовлює схожість проявів, як і в першому класі, що призводить зрештою до ситуації схожості показників наполегливості в обох статях [7, с. 64-70].

Розвиток волі в дитини – це процес утворення умовних рефлексів, а наполегливість – важлива, емоційно-вольова якість особистості, яка виховується через поступове посилення вимог до молодшого школяра з урахуванням його розумових та фізичних сил. Не можна виховувати наполегливість криком, наказами, покараннями. Це лише викликає в дітей негативне ставлення до своїх обов'язків і послабляє їхню волю.

Процес виховання наполегливості та впевненості передбачає поетапне досягнення окремих цілей, які забезпечують реалізацію основної мети. Для розвитку вольової сфери молодшого школяра важливо навчити учнів долати перешкоди. У працях психологів висловлюється думка, що виховання вольових якостей вимагає від учнів максимальних зусиль для подолання зовнішніх і внутрішніх труднощів, які виникають при реалізації дій. Більшість учених наполягають на створенні оптимальних труднощів, що змусить дітей виявляти певні вольові зусилля, Занадто легке завдання неефективне для підтримки наполегливості, проте й надмірно важке може викликати почуття розчарування, зневіри у своїх силах, відсутність впевненості. Оптимальні ж труднощі підштовхують учнів до більшої мобілізації можливостей, кидають виклик самолюбству і стимулюють активність школярів, яка направлена на подолання цих труднощів.

Водночас, успішне здійснення тієї чи іншої діяльності, навіть при наявності здібностей, залежить від поєднання властивостей особистості. Одні тільки здібності не поєднані із відповідною спрямованістю, емоційно-вольовими якостями, не можуть привести людину до високих досягнень. Вольову сферу складають вольові дії, які формуються з усвідомлення мети. Звичайно, дітей найбільш стимулюють близькі цілі, тому що їм важко стримувати себе від імпульсивних дій, мобілізувати свою волю для досягнення віддалених цілей.

Загальна тенденція в молодшому шкільному віці: від переоцінки себе – до більш адекватного ставлення до себе, тобто поступово підвищується критичність до себе. Якщо в 1-2-му класі дитині ще недоступна оцінка власної особистості в цілому, то до 3-го класу це стає можливим. Умовно можна виділити кілька рівнів уявлення про себе:

- 1) уявлення дитини про себе адекватне та стійке (дитина може назвати узагальнені якості особистості, уміє аналізувати свої вчинки та діяльність; більше орієнтується на знання, ніж на оцінку дорослих; швидко отримує навички самоконтролю);
- 2) неадекватне й нестійке ставлення до себе (не може виділити свої істотні якості; не може аналізувати свої вчинки; потрібне керівництво у формуванні навичок самоконтролю);
- 3) уявлення дитини про себе містять характеристики, дані іншими (особливо дорослими); немає прагнення заглянути у свій внутрішній світ; нестійкість уявлення про себе; невміння орієнтуватись у практичній діяльності на свої об'єктивні можливості до школи вони зникають.

Отже, виховання наполегливості та впевненості необхідно починати з дитинства, добираючи посильні для кожної вікової категорії завдання. Найголовніше – дати дитині докласти зусилля при виникненні перешкод і енергійно діяти; сформувати в неї уміння доводити до кінця розпочату справу. Позитивну роль у вихованні наполегливості та впевненості відіграють значимі цілі й усвідомлення відповідальності за доручену справу, які віддзеркалюють цілеспрямованість дитини та її бажання брати участь у тій чи іншій діяльності, досягати гарних результатів.

Адже розвиток впевненості – це основа формування наполегливості. Для того, щоб закінчувати, доводити справу до кінця і почувати впевненість у власних силах, у дитини повинні бути розвинена воля, здатність переборювати труднощі.

Таким чином, аналіз психолого-педагогічної літератури дає змогу стверджувати, що молодший шкільний вік є найбільш синдетивним для виховання наполегливості та впевненості.

Список використаних джерел

1. Бурцева Ю. О. Статеве виховання молодших школярів засобами українського фольклору : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Бурцева Юлія Олександрівна. – Луганськ, 2006. – 193 с.
2. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. / О.В. Скрипченко, Л.В. Волинська та ін. – К. : Просвіта, 2001. – 416 с.
3. Высоцкий А.И. К вопросу развития инициативности у школьников / А.И.Высоцкий // Вопросы психологии личности. 2-й выпуск. – Рязань : Рыбновская районная типография, 1975. – С. 64-65.
4. Ильин Е.П. Психология воли. СПб. : Питер, 2002. – 288 с.
5. Кононко О. Л. Психолого-педагогічні умови становлення позиції „Я – у світі” на ранніх етапах онтогенезу / Олена Леонтіївна Кононко // Теоретико-методологічні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. – К. : Пед. думка. – 1999. – Кн.1. – С. 23-31.
6. Мельничук І. В. Генеза емоційних особливостей у дітей різного віку та статі : дис....канд. психол. наук : 19.00.07 / Мельничук Ірина Валентинівна. – Одеса, 2003. – 222 с.
7. Поліщук С.А. Особливості розвитку волі в учнів молодшого шкільного віку: дис...канд. пс.наук: 19.00.07 / Світлана Андріївна Поліщук. – К., 2001. – 220 с.
8. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании : учеб. пособие / Е. И. Рогов . – М. : ВЛАДОС, 1995. – 529 с.
9. Стеркина Р. Б. Роль деятельности в формировании самооценки у детей дошкольного возраста : автореф. дисс. на соиск. учен. степени канд. психол. наук : 19.00.07. / Раиса Борисовна Стеркина. – М., 1977. – 24 с.
10. Erikson E. Children and Society / E. Erikson. – New York, 1950. – 212 p. 339.

On the forming stage of our research teaching the family, influence schools and teachers and age-old features, we work out the complex of veceptions of the persistence education to the children of 6-10-years old age which are bases on understanding o the these internals and these internalts and the personality description. A teacher has to bring up the students giving them possibility to be independent, who can accept the important decisions, who can be responsible for their acts, who can show the persistence and can achieve their aims.

Key words: persistence, confidence, school, family.

УДК 37.035:316.46

Пономаренко О. В.

ПРОБЛЕМА ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ ВЧИТЕЛЯ В ДОСЛІДЖЕННЯХ ВІТЧИЗНЯНИХ УЧЕНИХ

У статті досліджено проблему визначення змісту лідерських якостей особистості вчителя вітчизняними ученими. Уточнено поняття «лідерські якості вчителя». Виокремлено чотири групи лідерських якостей вчителя. Наголошено на необхідності збалансування інструментальної та експресивної лідерських ролей учителя.

Ключові слова: лідерські якості, лідерські якості вчителя, лідерство, вчитель-лідер, формування лідерських якостей вчителя.

Сьогодні, в епоху стрімкого розвитку і трансформації всіх сфер життєдіяльності, особливих змін зазнає освітня система, яка має першою адаптуватися до нових умов життя

суспільства і підготувати підростаюче покоління до самореалізації в сучасному світі. У цьому контексті особливого значення надається активізації внутрішніх сил освітньої системи, а саме вчителів, які мають стати локомотивом її оновлення та розвитку. Про це зокрема зазначається у нормативно-законодавчій базі України в галузі освіти, а саме у Національній доктрині розвитку освіти (2002 р.), Державній програмі “Вчитель” (2002 р.), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки (2011 р.) та Державній національній програмі “Освіта (Україна XXI століття)” (1993 р.), у яких відповідно йдеться про “виховання лідерів у сфері освіти” [8]; “підвищення ролі вчителя у формуванні громадянського суспільства” [3]; підготовку педагогічних кадрів, здатних “приймати управлінські рішення у будь-яких сферах діяльності” [9] і зазначається, що вчителі “мають стати основною рушійною силою відродження та створення якісно нової національної системи освіти” [2]. Таким чином, сьогодні школа потребує ініціативного, відповідального, компетентного вчителя-лідера з активною життєвою і професійною позицією.

Зважаючи на важливість проблеми лідерства вчителя, постає необхідність системного підходу до формування лідерських якостей педагогів в умовах професійної освіти та безперервного професійного розвитку. Окремі аспекти цієї проблеми розглядали у своїх працях вітчизняні науковці, а саме: Н. Семченко, Н. Мараховська, Д. Зербіно, Ю. Завалевський та ін. Визначення змістової складової лідерських якостей вчителя не було предметом окремого дослідження, тому в статті ставимо за мету узагальнити дослідження вітчизняних учених з цього питання, уточнити визначення поняття «лідерські якості вчителя» та їх зміст.

Перш ніж дати змістовну характеристику лідерським якостям учителя, вважаємо за доцільне визначити поняття “якість особистості” та “лідерська якість особистості”. Так, у філософії “якість” – це категорія, що відображає “невіддільну від буття об’єкта його сутнісну визначеність, завдяки якій він є саме тим, а не іншим об’єктом” [14, с. 255].

У психології часто говорять не про якості, а про риси особистості, які визначаються як “стійкі особливості поведінки індивіда, які повторюються в різних життєвих ситуаціях” [10, с. 302]. Риса, як психологічний конструкт, має декілька ознак: 1) риса не є станом, а тому позначає лише загальну тенденцію поведінки; 2) риса є кількісним виміром і це дозволяє порівняти ступінь прояву певних характеристик у різних людей; 3) риса може мати ієрархічну будову, коли більш загальна риса має в собі певну кількість специфічних рис; 4) риса крім описового аспекту поведінки, має також і каузальний [5, с. 193].

Українська дослідниця Богданова І. М. у своїй роботі посилається на визначення якостей особистості як стійких багаточисельних внутрішніх утворень, “що характеризуються певною системою знань, умінь, навичок, ідей, поглядів, переконань, соціальних і психологічних властивостей” [1, с. 17].

Спираючись на визначення якості як найбільш істотної властивості, “яка надає будь-якому феномену визначеність” [11, с. 8], та розглядаючи лідерські якості як різновид соціально-психологічних якостей особистості, так як “вони дійсно відображають ставлення людини до людей і суспільства взагалі та виявляються в її суспільній поведінці та вчинках” [11, с. 8], дослідниця Семченко Н. О. виділяє такі групи лідерських якостей вчителя: *інтелектуально-креативні* (швидкість, гнучкість, аналітичність, критичність, продуктивність, точність, послідовність, ерудованість, компетентність, самостійність); *морально-вольові* (гуманність, людинолюбство, соціальна відповідальність, почуття обов’язку, порядність, чесність, правдивість, оптимізм, альтруїзм, принциповість, сумлінність, ретельність, самокритичність, дисциплінованість, гідність, впевненість у собі та своїх силах, витримка, терплячість, самовладання, працелюбство, мужність, рішучість, сміливість, стійкість, наполегливість, сила волі, вимогливість, стійкість до стресу, адекватна самооцінка); *організаторсько-ділові* (цілеспрямованість, організованість, переконливість, активність, діловитість, енергійність,

заповзятливість, об'єктивність, тактовність, доброзичливість, щирість, толерантність); *емоційно-комунікативні* (товариськість, контактність, емпатійність, перцептивність, ініціативність, експресивність, репрезентативність, мовленнєва компетентність). Дослідниця зазначає, що для успішної роботи вчителя необхідна сформованість у нього всіх чотирьох груп лідерських якостей [11, с. 9].

Інша вітчизняна дослідниця Ягоднікова В. В. визначає якості особистості як “стійкі характеристики особливостей поведінки людини, які мають значення для її соціального оточення” [16, с. 9]. У свою чергу, лідерські якості особистості дослідниця визначає як такі, що “забезпечують ефективне лідерство, а саме індивідуально-особистісні і соціально-психологічні особливості особистості, які впливають на групу і приводять її до досягнення мети” [16, с. 9]. Дослідниця виокремлює такі компоненти лідерських якостей: *мотиваційний* (потреба в досягненні, упевненість в собі, прагнення до самореалізації тощо); *емоційно-вольовий* (розвинені вольові якості, урівноваженість, емоційно-позитивне самопочуття тощо); *особистісний* (комунікативні здібності, креативність, здатність впливати на інших тощо); *діловий* (відповідальність, організаторські уміння, уміння розв'язувати конфлікти, приймати рішення тощо) [16, с. 9].

Мараховська Н. В. визначає лідерські якості вчителя як “інтегроване особистісне утворення, що сприяє якісному здійсненню педагогічної діяльності та включає мотиви, знання, лідерські вміння й стійку лідерську позицію” [6, с. 7]. Відповідно до цього дослідниця виділяє чотири компоненти формування лідерських якостей вчителів: мотиваційний, когнітивний, операційний та контрольо-коригувальний [6, с. 16].

Психолог Мітлош А. В. у своєму дослідженні працює з поняттям, яке передбачає наявність лідерських якостей, а саме з поняттям “лідерська обдарованість”, яке визначає як “вид обдарованості, який характеризується особливим поєднанням якостей, вмінь та психологічних особливостей особистості, що забезпечують вплив, успіх та провідні позиції у системі міжособистісних стосунків, ефективне управління групою, а також творчий підхід до вирішення соціальних проблем” [7, с. 18]. У своїй моделі лідерської обдарованості дослідниця акцентує увагу на таких її складових: *емоційний інтелект* (емпатія, контроль власних емоцій, самомотивація тощо); *соціальний інтелект* (уміння передбачати наслідки власної поведінки та поведінки інших людей, володіння і розуміння невербальної експресії, прогностичні вміння, вміння надати правильного тону спілкуванню тощо); *креативність* (вміння планувати, розв'язувати складні соціальні та буденні проблеми, вміння знайти нестандартний підхід до втілення задуманого тощо); *особистісні якості* (розвинена інтуїція, відповідальність, впевненість у собі, відкритість до змін та самокритичність). Об'єднуювальною всі ці компоненти ланкою, згідно цієї моделі, є висока мотивація та гнучкість у спілкуванні [7, с. 15].

Вітчизняна дослідниця Хмизова О. В. ключовим аспектом у становленні особистості лідера вважає виховання лідерської позиції, під якою вона розуміє “комплексне, відносно стійке особистісне утворення, що характеризується певною системою ставлень людини до людей та до самої себе у складності соціальних відносин” [15, с. 229]. Лідерська позиція особистості має два прояви: зовнішній (поведінка та діяльність) та внутрішній (система настанов, цілей, цінностей, потреб, мотивів та переконань особистості), а також має три ключові компоненти: *когнітивний* (знання, уміння, навички, переконання), *мотиваційно-емоційний* (потреби, мотиви, ставлення, емоції тощо), *діяльнісно-поведінковий* (поведінка, діяльність, вчинки, спілкування). Дослідниця впевнена в тому, що лідерську позицію особистості потрібно формувати “в діалектичній єдності вказаних складових” [15, с. 229].

Фахівець із психології управління Урбанович А. А. переконаний, що провідною якістю лідера є чітке бачення мети [13, с. 17-18]. Бачення розуміємо як ментальний образ майбутнього. Виходячи з цього, лідерство можна інтерпретувати як здатність до стратегічного

планування, яке передбачає дії, розраховані на тривалий час. Про важливість для вчителя вміння розраховувати на довгострокову перспективу зазначав В. О. Сухомлинський у своїй фундаментальній роботі “Сто порад учителеві”, де він писав: “Кінцевий результат педагогічної праці можна побачити не сьогодні, не завтра, а через дуже тривалий час” [12, с. 420].

Науковець Завалевський Ю. І. звертає увагу на якості лідера, які є частиною вимог міжнародних стандартів до високопрофесійних фахівців (Soft Skills): упевненість у своїх силах, здатність працювати у складних умовах, здатність до розв’язання конфліктів, ініціативність, креативність та дипломатичність [4, с. 15]. Учителю-лідеру, на переконання дослідника, повинен уміти створювати навколо себе «поле тяжіння», що передбачає володіння ним такими якостями, як емпатія і рефлексивність, самовладання і комунікабельність. Важливого значення також набуває психоенергетика особистості вчителя, завдяки якій учні, батьки, колеги та інші підсвідомо тягнуться до нього, тому що почувають себе комфортно у спілкуванні з ним [4, с. 36-37]. Також Завалевський Ю. І. зазначає: “Формування лідера з відповідною емпатійною здатністю, емоційно-психологічним чуттям, толерантністю можливе лише за умов цілеспрямованої підготовки вчителя як конкурентоспроможного фахівця” [4, с. 35]. Крім того, формування лідерських якостей як специфічних професійних якостей вчителя “ґрунтується на органічному розвитку особистісних рис” [4, с. 37]. До особистісних якостей вчителя дослідник відносить психологічні якості (емпатія, емоційність, розвиненість інтуїції, автентичність); розумові якості (рефлексивність, аналітичність, креативність та швидкість реакції); поведінкові (ініціативність, здатність іти на ризик, комунікабельність, відповідальність) [4, с. 40].

Деякі дослідники, вивчаючи лідерські якості особистості, більшого значення надають визначенню тих умінь, якими має володіти лідер. Так, Мараховська Н. В. виділяє шість груп лідерських умінь вчителя: *організаторські* (згуртування колективу); *комунікативні* (ініціювання та підтримка взаємодії в процесі спілкування, активне слухання та забезпечення зворотного зв’язку, уміння привернути до себе увагу вербальними та невербальними способами); *перцептивні* (здатність сприймати та розуміти себе та інших відповідно до ситуації, уміння оцінювати ситуацію); *прогностичні* (здатність прогнозувати реакцію людини на той чи інший стимул і на цій основі підібрати засоби впливу на групу чи окремого її члена); *креативні* (уміння самому продукувати креативні ідеї, що сприятимуть згуртуванню та діалогічній взаємодії в колективі, а також здатність розпізнати та належним чином оцінити оригінальні ідеї інших); *саморегуляційні* (уміння утримувати фізичний баланс та психологічну рівновагу) [6, с. 8].

Більшість вітчизняних дослідників вказують на важливість мотиваційної складової лідерських якостей. Так, мотиваційний компонент формування лідерських якостей педагога, на думку Мараховської Н. В., націлює вчителя на побудову ідеальної моделі “власної педагогічної діяльності, яка буде орієнтиром його саморозвитку і самовдосконалення” як лідера. Саме цей компонент, на переконання дослідниці, має стати ключовим у формуванні лідерських якостей вчителя, адже він передбачає мотиви і мету, які є рушійними силами будь-якої діяльності [6, с. 8]. Сама ж діяльність завжди спрямована на задоволення певних потреб. Так, для того, щоб стати лідером, учитель повинен мати потребу в набутті статусу лідера в групі та мотив, що спонукатиме до задоволення цієї потреби.

Таким чином, проаналізувавши і узагальнивши дослідження вітчизняних науковців з проблеми змісту лідерських якостей вчителя, можемо визначити як комплексні внутрішні утворення, які проявляються крізь систему потреб, мотивів, знань, умінь, навичок, переконань, цінностей, соціально-психологічних та індивідуально-особистісних властивостей вчителя і визначають його діяльність та поведінку, забезпечують йому провідні позиції у системі міжособистісних стосунків, що дозволяє вчителю ефективно управляти групою,

здійснювати провідний вплив на всіх учасників педагогічної взаємодії та займати активну позицію у процесі професійного становлення та соціальних перетворень.

Виходячи з особливостей педагогічної діяльності і в результаті аналізу наукової літератури з проблем лідерства вітчизняних авторів, ми угрупували лідерські якості вчителя в чотири блоки: *професійно-ділові, когнітивно-творчі, афективно-комунікативні та морально-вольові* (табл. 1).

Таблиця 1

Лідерські якості сучасного вчителя

Група лідерських якостей	Зміст лідерських якостей
Професійно-ділові	компетентність, відповідальність, здатність іти на ризик, організаторські вміння, уміння приймати рішення, уміння розв'язувати конфлікти, ініціативність, уміння оцінювати, активність, організованість, самостійність, репрезентативні вміння, здатність до інтеграції соціальних ролей, мотивація досягнення, потреба в особистісному та професійному розвитку тощо
Когнітивно-творчі	уміння логічно мислити, генерувати ідеї, аргументувати, знаходити нестандартні рішення; творче мислення, ерудованість, швидкість реакції, аналітичність мислення, прогностичні вміння, інноваційне мислення тощо
Афективно-комунікативні	уміння переконувати і викликати довіру, емоційна стабільність, комунікабельність, емпатійність, харизматичність, екстраверсійність, самосвідомість, експресивність, ентузіазм, уміння слухати, грамотність мовлення, гарно поставлений голос тощо
Морально-вольові	гуманність, порядність, самокритичність, вимогливість, толерантність, самодисципліна, урівноваженість, відвертість, самоконтроль, наполегливість, цілісність, справедливість, впевненість у собі, стійкість до стресу, здатність протистояти деструктивному впливу негативних форм поведінки тощо

Таке визначення груп лідерських якостей обумовлене тим, що вчитель у своїй педагогічній діяльності має орієнтуватися як на виконання завдання, так і на відносини у колективі, тобто одночасно бути інструментальним та експресивним лідером. Тому перспективи подальших досліджень убачаємо в з'ясуванні того, яким чином збалансувати ці дві лідерські ролі вчителя в процесі формування його лідерських якостей.

Список використаних джерел

1. Богданова І. М. Педагогічні інновації в системі підготовки вчителя: кінець ХХ – початок ХХІ століття / І. М. Богданова. – Одеса : М. П. Черкасов, 2009. – 157 с.
2. Державна національна програма “Освіта” (“Україна ХХІ століття”) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.zakon2rada.gov.ua/laws/show/896-93-n.
3. Державна програма “Вчитель” [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.zakon2rada.gov.ua/laws/show/379-2002-n
4. Завалевський Ю. І. Сучасний вчитель: вимір часу : навч.-метод. посіб. для вчителів та студ. вищ. пед. навч. закл. / Ю. І. Завалевський. – К. : Видавничий дім “Букрек”, 2008. – 288 с.
5. Либин А. В. Дифференціальна психологія: наука о сходстве и различиях между людьми / А. В. Либин. – М. : Эксмо, 2008. – 576 с. – (Психологическое образование).
6. Мараховська Н. В. Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у процесі навчання дисциплін гуманітарного циклу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня

- канд. пед. наук: спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Н. В. Мараховська. – Х., 2009. – 22 с.
7. Мітлош А. В. Психологічний аналіз лідерської обдарованості членів молодіжних громадських об'єднань : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.01. “Загальна психологія, історія психології” / А. В. Мітлош– К., 2007. – 24 с.
 8. Національна доктрина розвитку освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.osvita.ua/legislation/other/2827.
 9. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf.
 10. Психологічна енциклопедія / [авт.-упоряд. Степанов О. М.]. – К. : “Академвидав”, 2006. – 423 с.
 11. Семченко Н. О. Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у позааудиторній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Н. О. Семченко. – Х., 2005. – 23 с.
 12. Сухомлинський В. О. Вибрані твори. Т.2. / В. О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1976. – 670 с.
 13. Урбанович А. А. Психология управления / А. А. Урбанович. – Харвест, 2007. – 640 с.
 14. Философский энциклопедический словарь / Редкол. : С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичёв и др. – [2-е изд.]. – М. : Советская Энциклопедия, 1989. – 815 с.
 15. Хмизова О. В. Виховання лідерської позиції у молодших школярів на засадах гуманістичної педагогіки В. О. Сухомлинського / О. В. Хмизова // Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. пр. / За заг. ред. проф. В. І. Сипченка. – Слов'янськ : Видавничий центр СДПУ, 2007. – С. 228-233.
 16. Ягоднікова В. В. Формування лідерських якостей старшокласників в особистісно орієнтованому виховному процесі загальноосвітньої школи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 “Теорія і методика виховання” / В. В. Ягоднікова – Л., 2006. – 21 с.

The article looks at the problem of determining teacher leadership qualities by Ukrainian researchers. The concept of “teacher leadership qualities” is specified. Four groups of teacher leadership qualities are outlined. The importance of balancing instrumental and expressive teacher leadership roles is emphasized.

Key words: leadership qualities, teacher leadership qualities, leadership, teacher-leader, teacher leadership qualities development.

УДК 37.064.2

Садова І. І.

ПЕДАГОГІЧНИЙ ВПЛИВ У СТРУКТУРІ СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНИХ ВІДНОСИН УЧИТЕЛЯ І УЧНІВ

У статті здійснено теоретичний аналіз проблеми організації педагогічної взаємодії в системі “учитель-учні”. Досліджено погляди відомих педагогів щодо підготовки вчителя до формування виховуючих відносин з учнями. Акцентується увага на стратегіях і формах педагогічного впливу та умовах ефективності організації вчителем суб'єкт-суб'єктних відносин з вихованцями.

Ключові слова: педагогічний вплив, суб'єкт-суб'єктні відносини, педагогічна взаємодія.

Педагогічний вплив — це той механізм, через який вчитель встановлює виховуючі суб'єкт-суб'єктні відносини зі своїми учнями. Педагогічний вплив здійснюється як взаєморозкриття суб'єктивних світів учителя та учня, в якому обидва щирі і обидва суб'єктивно

цінні, проте спрямовує цей процес вчитель. Відносини в загальноосвітній школі – це спеціально організована під керівництвом учителя творча, морально-естетична взаємодія суб'єктів педагогічного процесу, спрямована на досягнення мети виховання. Отже, виховуючі відносини ми розглядаємо адекватно педагогічно доцільній взаємодії. Школа функціонує на основі відносин. Переступивши поріг навчального закладу, дитина включається в систему відносин, або взаємодію з учителем та однокласниками, через призму цих стосунків вона довго, а можливо, і все життя сприймає світ і людей. Як неповторна унікальність, дитина потребує не лише професійних, а й певних особистісних, щирих ставлень саме до неї. У цьому передусім їх цінність [1].

Особливості суб'єкт-суб'єктних відносин, роль педагога в організації педагогічного впливу на учнів підвищують інтерес до особи вчителя серед дослідників. Аналіз результатів дослідження показує, що вчителі мають низький рівень розвитку таких здібностей, як комунікативні і дещо вищий рівень організаторських здібностей. На нашу думку, це є негативним явищем в організації педагогічного впливу на учнів, що з однієї сторони може бути пояснено знанням вчителя власної референтності для школярів і недооцінкою саме цих педагогічних здібностей у встановленні відносин з ними. Тобто вчителі володіють педагогічними вміннями, але не виявляють їх в наслідок песимістичних тенденцій щодо перспективи власної педагогічної діяльності.

Відносини учителів і учнів у виховному процесі загальноосвітньої школи продовжують характеризуватися авторитарністю, що гальмує процеси гуманізації всіх типів навчально-виховних закладів і реформування освіти в цілому. На думку А.В. Хоменко, спостерігається загострення соціально-педагогічних суперечностей: між значним ціннісно-гуманним педагогічним потенціалом особистісно орієнтованих відносин і недостатньою професійною компетентністю вчителів у їх формуванні, а також неусвідомленням більшістю педагогів їх виховного значення [10, с. 27]. Отже, соціальна й педагогічна значущість проблеми зумовила пошук шляхів її цілісного розв'язання.

Аналіз наукових джерел засвідчив, що проблема досліджувалася за такими напрямками: засади формування суб'єкт-суб'єктних відносин педагога і вихованців (А.М. Бойко [1], Л.С. Виготський [2], О.В. Киричук, Г.А. Ковальов [3], В.М. Мясичев, С.Л. Рубінштейн); концепції особистісно-гуманної педагогіки (О.Я. Савченко, В.О. Сухомлинський, О.В. Сухомлинська), теоретико-методичні аспекти культури педагогічно доцільних відносин і взаємодії (В.М. Галузинський, Л.Ю. Гордін, Н.А. Зінченко), гуманне професійне спілкування вчителя (О.А. Дубасенюк, С.В. Кондратьєва [5], Т.І. Суценок, Н.Є. Щуркова), професійно-педагогічні засади підготовки майбутніх учителів до здійснення виховної діяльності в загальноосвітній школі (В.В. Желанова, О.І. Кіліченко, О.М. Мельник, Л.О. Свирина, Л.В. Щустрова, Т.М. Яблонська).

Сучасним дослідженням притаманне багатоаспектне вивчення феномена “взаємодія”: структурні компоненти та механізми взаємодії (Є.І. Головаха, А.Г. Кірпічник, М.Ю. Красовицький [6], Р.С. Немов, Г.Л. Панченко); психолого-педагогічні основи взаємодії, здатної привести до запланованих змін у структурі особистості (І.Д. Бех, О.М. Кобернік, Л.В. Кондрашова, А.В. Мудрик [8]); етапи становлення міжособистісних відносин і взаємодії між вчителем і учнями (С.Т. Шацький, А.С. Макаренко [7], Р.В. Соколов, Є.С. Волков, А.В. Хоменко [10]).

Аналіз літератури приводить до висновку, що інтерес до проблеми у психолого-педагогічній науці посилюється в останні 20 років. В цей час увагу вчених все більше приваблює організація впливу педагога на своїх вихованців, внутрішня структура суб'єкт-суб'єктних педагогічних відносин, що дозволяє ефективніше керувати процесом навчання та виховання.

Водночас аналіз останніх досліджень і публікацій показує, що вчені порушують, безумовно, важливі, але тільки окремі питання, які прямо чи опосередковано стосуються формування суб'єкт-суб'єктних педагогічних відносин між вчителем і учнями. Аспекти

теоретичних засад використання прийомів педагогічного впливу, поетапного формування особистісних змін дитини й професійних змін учителя залишаються нерозкритими. Отже, актуальність проблеми, недостатня розробленість її в педагогічній теорії, гостра практична потреба в гуманізації виховного процесу в усіх типах навчальних закладів зумовили вибір теми статті.

Мета статті полягає в теоретичному аналізі та дослідженні педагогічних впливів у структурі суб'єкт-суб'єктних відносин і педагогічної взаємодії вчителя та учня.

Історія розвитку проблеми налічує не одне десятиріччя. Наукове вивчення взаємин бере початок у працях великих педагогів минулого. Так Я.А. Коменський у "Великій дидактиці" надає великого значення вчителю. "Якщо навчання проходить погано, – писав Коменський, – то чия це вина, як не самого вчителя, котрий або не вміє зробити учня здібним, або не прикладає до цього достатньої старанності". У вчителеві Коменський бачив початок всіх початків [4, с. 55-64].

Подальший крок у розвитку проблеми підготовки вчителя до формування виховуючих відносин з учнями був зроблений Ж. Руссо. Гуманізм навчання і виховання, намічений у працях Локка і Руссо, розвивався у філософських поглядах французьких матеріалістів XVIII ст. – Гельвеція і Дідро. А. Дістерверг створив дидактику розвиваючого навчання. Хороший вчитель, за словами вченого, вчить знаходити істину, тому успіх навчання визначається не книжкою, а педагогом. Саме йому Дістерверг відводив керівну роль у навчанні.

У кінці XIX на початку XX ст. проблема дослідження впливу педагога на своїх учнів знайшла своє продовження у працях дослідників нового покоління. К.Д. Ушинський писав: "Ми не говоримо педагогам – дійте так чи інакше, але наголошуємо: вивчайте закони тих явищ, якими ви хочете керувати, і дійте у відповідності до цих законів й тих обставин, до яких ви хочете їх пристосувати" [9, с. 162]. Ефект педагогічного впливу він бачив у знанні тих зв'язків і взаємин, в яких виступає учень, але це знання можливе тільки за умови адекватного втручання в ці зв'язки і відносини. Вчений зазначав, якщо вчитель хоче виховати дитину у всіх відношеннях, то він повинен перш за все знати її у всіх відношеннях. Водночас стали аксіомою слова Ушинського, що "...тільки особистість може впливати на розвиток особистості, тільки характером можна створити характер". [9, с. 346]. Саме у впливі педагога на своїх вихованців криється природа суб'єкт-суб'єктних педагогічних відносин, без котрих немає педагогічної діяльності.

Проте тільки наприкінці 80-х на початку 90-х років XX ст. була доведена фундаментальність ідеї відносин для педагогічного процесу всіх типів навчально-виховних закладів, а сам феномен "відносини" був обґрунтований як всезагальна, родова, висхідна категорія педагогіки. Визначення всіх педагогічних дефініцій з того часу почало базуватися на понятті "відносини" ("взаємодія"), що ми розглядаємо як новий, вищий рівень розвитку педагогічної науки [1, с. 23].

На думку А.М. Бойко, міжособистісна взаємодія в педагогічному процесі — це педагогічна взаємодія, підґрунтям якої є педагогічно доцільні відносини. Суб'єкт-суб'єктні, педагогічно доцільні відносини забезпечують перцептивне, когнітивне й емоційне відображення учителем та учнем один одного, дозволяють здійснити найголовніше – усвідомити школяреві неспівпадіння "Я — реального" і "Я — ідеального", без чого не може відбуватися об'єктивна самооцінка і саморозвиток. Завдяки цим відносинам учителі сприймають успіхи учнів і їхні особистісні цінності як власні, відчувають відповідальність за них. Отже, учень є головним суб'єктом освітніх змін. Але вони успішні лише тоді, коли ними переймається педагог, тому вчитель виступає організатором і провідником змін у педагогічному процесі. Таким чином, специфіка реформи в освіті полягає в тому, що вона проходить через розум та душу вчителя і учня, а результативність позитивних змін залежить від педагогічної доцільності їхніх виховуючих, суб'єкт-суб'єктних відносин [1, с. 24].

Серед досліджень заслуговують на увагу роботи А.В. Мудрика, який стверджує, що суб'єкт-суб'єктні відносини педагога з дітьми відображають характер і значимість діяльності, рівень їх взаємодії. Так, якщо інформаційний рівень виявляється в школярів всіх вікових періодів, то дискусійний – у підлітків та юнаків, а сповідний – найпоширеніший у ранній юності [8, с. 237].

Розв'язання задач, які пов'язані з питанням впливу вчителя на особистість учня, неможливо розглядати поза контекстом суб'єкт-суб'єктних відносин учасників навчально-виховного процесу. Під впливом у найбільш загальному значенні ми розуміємо процес, що відбувається на різних рівнях існування, матеріальних явищ та їх окремих властивостей (фізичних, хімічних, біологічних, енергетичних, психологічних та інших) та реалізується в процесі взаємодії двох або більше рівнопорядкованих систем. Педагогічний вплив – це конкретний вид дії вчителя, спрямованої на учня, в якому педагог використовує цілу систему засобів та методів. Іншими словами можна сказати, що педагогічний вплив – це результат організації сумісної діяльності (педагогічного спілкування) вчителя і учня, підсумок їх взаємовпливу.

У впливові виділяють зміст і форму. Його зміст – це ті погляди, точки зору, переконання, ставлення, смисли, стилі поведінки, які вчитель хотів би бачити надбанням учня. Форма впливу – це його конкретна організація, структура, протікання у просторі та часі.

Педагогічні впливи класифікують за рядом критеріїв. По-перше, як вже було сказано, за змістом. По-друге, за глибиною, дієвістю ефективністю та довготривалістю ефектів впливу. По-третє, за педагогічним вираженням (вербальні та невербальні, комбіновані). По-четверте, за інтенсивністю та складністю.

Г.А. Ковальов виділяє три стратегії впливу, в основі яких лежать відповідні парадигми, їх аналіз дуже важливий, бо результати реалізації – принципово різні [3]. А це необхідно враховувати при аналізі практичної діяльності педагога.

Перша стратегія – імперативна (владна, показова), яка приводить лише до короткочасного підкорення з боку учня і не торкається його глибинних особистісних смислів, переживань. Використання її є найбільш ефективним в екстремальних ситуаціях, де необхідне оперативне прийняття важливих для збереження системи рішень в умовах дефіциту часу (гострий конфлікт між учнями тощо) [3, с. 41].

Друга стратегія – маніпулятивна. Вчитель, реалізуючи дану стратегію, визначає індивідуальні відмінності учня тільки на рівні його можливостей (задатки, здібності, знання, вміння та навички, а не на рівні екзистенціональних характеристик особистості смислів, переживань, намірів тощо) [3, с. 43]. Як “імперативна”, так і “маніпулятивна” стратегії – одномірні. Ініціатива, як правило, належить тільки вчителю – суб'єкту впливу.

І, нарешті, третя стратегія педагогічного впливу – розвиваюча стратегія суб'єкт-суб'єктна. Педагогічною умовою реалізації даної стратегії є діалог, що характеризується відкритістю педагога і учня, утворення між ними єдиного співіснування [3, с. 47].

С.В. Кондратієва, вивчаючи словесні впливи вчителів на учнів, виділила такі три види:

- 1) організуючі (порада, попередження помилок в роботі, настанова);
- 2) оцінюючі (похвала, повчання, дружня посмішка, засудження);
- 3) дисциплінуючі (зауваження – ствердження, зауваження – питання, підвищення інтонації і інші) [5, с. 82].

Її дослідження спрямоване на з'ясування зумовленості впливів і взаєморозуміння між вчителем і учнями. Репертуар словесних впливів у вчителя з високим рівнем розуміння особистості дитини ширший, ніж у вчителів з нижчим рівнем розуміння. У них відсутні прямі впливи, як у вчителів, які погано розуміють дітей, широко використовують негативні оцінки (моральні повчання, нотації) і прямі дисциплінуючі впливи (наказ) [5, с. 85].

Одним із шляхів вдосконалення навчально-виховного процесу, озброєння вчителя адекватними засобами впливу на учнів є метод активного навчання, він полягає у викорис-

танні рольових ігор, спрямованих на те, щоб учитель, активно діючи, міг засвоїти різні моделі налагодження спілкування з учнями, усвідомити себе в ролі суб'єкта, здатного надати цьому спілкуванню найбільшої продуктивності з погляду засвоєння учнями нового навчального матеріалу.

Ще однією з умов ефективності організації вчителем суб'єкт-суб'єктних відносин з учнями є педагогічний такт. Педагогічний такт розглядається як моральна поведінка вчителя, яка включає передбачення всіх об'єктивних наслідків вчинку, передбачення його суб'єктивного сприйняття, вираження високої гуманності, чуйності, турботи про учня. Щоб залишитися тактовним в умовах, які завжди змінюються, вчитель має врахувати ряд вимог до власної поведінки:

- по-перше, вчитель повинен вміти оцінити ситуацію, яка може призвести до якогось порушення і вимагає тактовного втручання;
- по-друге, при виборі впливу вчитель повинен врахувати характер взаємин, що склалися між ним і учнями;
- по-третє, вміти передбачати те, як впливатиме педагогічна ситуація, що стосується одного учня, на весь класний колектив.

Отже, педагогічна тактовність – це не окремий вплив вчителя, а стиль його поведінки, при якому учні завжди впевнені в його доброзичливості і доброті. Але не менш важливе значення мають і морально-психологічні якості вчителя: спостережливість і увага, вміння бачити моральну сторону власних і чужих дій і вчинків, а також правильно оцінювати їх з тим, щоб ослаблювати небажані для педагогічного процесу впливи.

Ще однією детермінантою ефективності суб'єкт-суб'єктних відносин є довіра – важливе джерело співробітництва, а співробітництво завжди стимулює дружелюбність у взаєминах. Вміння вчителя організувати власну поведінку й управляти своїми почуттями, емоційним станом – важлива професійна вимога. Доволі часто факти підвищення голосу в розмові з учнями, навішування образливих ярликів і прізвиськ, порушення такту, їдкий сарказм, покарання, що принижують особистість, грубість свідчать про недостатню підготовленість його до саморегуляції своєї емоційної сфери і поведінки, і, безперечно, гальмують становлення розвиваючих відносин у класі. Управління емоційним станом передбачає не придушення емоцій, а вміле використання їх як ефективного засобу покращення якості виховання. Це змушує вчителя звертати увагу на такі, за словами А.С. Макаренка, дрібниці як стояти, сидіти, як підвестися з стільця чи з-за столу, як підвищити голос, посміхнутися, як подивитись [7, с. 622].

А.М. Бойко вважає, що найвищим рівнем педагогічного впливу вчителя на школярів є співтворчість. Вона включає в себе співпідпорядкування і співробітництво, при якому всі об'єднані творчим діалогом – пошуком нового у змісті і засобах навчання і виховання, в науці і в передовому досвіді, з метою активного саморозвитку та самовиявлення особистості і кожної дитини, а також виявлення всіх потенційних можливостей вчителя [1, с. 45]. Яскравим прикладом співтворчості є відносини, що склалися в Павлівській школі В.О. Сухомлинського, в колективах, якими керував А.С. Макаренко. На досягнення такого рівня відносин спрямовуються вся майстерність, інтелект, поведінка, воля, емоції, моральні й естетичні почуття вчителя. Він використовує прийоми морального вибору, подвійного результату, організації успіху, поділу захоплень, пробудження гуманних почуттів, ласкавого докору, заохочення тощо.

Отже, важливим аспектом суб'єкт-суб'єктної взаємодії є здатність під її впливом здійснювати реальні перетворення не лише в пізнавальній, емоційно-вольовій, а і в особистісній сфері, якість яких залежить від досягнутого рівня відносин учителя і учнів.

В результаті дослідження, ми прийшли до висновку, що існує взаємозв'язок між вибором стратегії впливу (монологічні або діалогічні) і індивідуально-типологічними особливостями

вчителя, а саме домінуючою акцентуацією особистості (за даними методики визначення акцентуації і репертуаром впливів (за С. В. Кондратьєвою), адаптованими до нашого дослідження). Важливими характеристиками взаємодії є способи впливу на учня, контроль його дії, координація зусиль. Важливо, щоби вчитель активно і диференційовано застосовував широкий спектр прямих і опосередкованих впливів. При цьому актуальними є наступні моменти:

- а) вчитель може використовувати впливи в заохочуючій і стимулюючій функції;
- б) таке ставлення має базуватися на глибокому інтересі до розвитку дитини.

Прийоми педагогічного впливу сприяють або появі і зміцненню позитивних форм поведінки учнів (конструктивні прийоми), або придушенню негативних (гальмівні прийоми). У підході до виховання необхідне розумне поєднання одних і інших прийомів. При цьому в процесі виховної роботи особливу увагу слід звертати на характер впливу учителя на учня (прямий чи непрямий), змін у свідомості вихованця (повільні чи стрімкі), змісту й емоційного забарвлення зароджуваних почуттів, а також на спосіб виникнення позитивних змін у поведінці учня.

Уявляється доцільним подальше дослідження впливу педагогічної взаємодії на формування і розвиток особистості молодшого школяра.

Список використаних джерел

1. Бойко А.М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації (підготовка вчителя до формування виховуючих відносин з учнями). Навчально-методичний посібник / А.М. Бойко. – К. : ІЗМН, 1996. – 232 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский / Под. ред. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
3. Ковалев Г.А. Проблемы повышения эффективности процесса обучения и воспитания / Г.А. Ковалев, А.Б. Орлов // Вопр. психологии. – №3. – 1987. – С. 41-49.
4. Коменский Я.А. Великая дидактика // Я.А. Коменский, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо. Педагогическое наследие. – М., 1987. – С. 5-137.
5. Кондратьева С.В. Педагогические аспекты проблемы понимания людьми друг друга / С.В. Кондратьева // Психология межличностного познания. – М., 1981. – С. 80-85.
6. Красовицький М.Ю. Вчителі і учні: гуманізація взаємин. Виховна робота в школі: досвід і проблеми / М.Ю. Красовицький. – К., 1992. – С. 105-131.
7. Макаренко А.С. Сочинения: В 7 т. – Т. 1. / А.С. Макаренко. – М. : АПН РСФСР, 1957. – 783 с.
8. Мудрик А.В. Соціальна педагогіка: 6-е вид-во., перероб. и доп. / А.В. Мудрик. – М. : “Академія”, 2007. – 224 с.
9. Ушинський, К. Д. Твори [Текст] : в 6-ти т. – Т. 4. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології / К. Д. Ушинський ; відп. за укр. вид. Г. С. Костюк, С. Х. Чавдаров. – К. : Рад. шк., 1952. – 518 с.
10. Хоменко А.В. Передумови процесу формування особистісно орієнтованих відносин / А.В. Хоменко // Вісник Полтавського державного педагогічного університету ім. В.Г. Короленка: Зб. наук. праць. – Серія “Педагогічні науки”. – Полтава, 2002. – Вип. 2 (23). – С. 25 – 32.

The article presents a theoretical analysis of the problem of the organization of the pedagogical interaction in the system “teacher-pupils”. It was investigated the views of prominent educators as to preparing teachers for forming educational relationships with pupils. A special attention is focused on strategies and forms of teaching influence and conditions of the effectiveness of the teacher’s organization of the subject-subject relations with pupils.

Key words: pedagogical influence, subject-subject relations, a pedagogical interaction.

УДК 373. 24. 026: 796

Циплюк А. М.

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ В СУЧАСНОМУ ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ

Розглянуто проблему формування здоров'язбережувального середовища в сучасному дошкільному закладі. З'ясовано зміст поняття «здоров'язбережувальне середовище» та розкрито його дидактичний аспект. Охарактеризовано розвивальні можливості здоров'язбережувального середовища як спеціально організованого виховного простору, в якому забезпечується педагогічно організований розвиток здорової особистості дошкільника. Окреслено компоненти та найбільш типові показники, притаманні здоров'язбережувальному середовищу дошкільного навчального закладу.

Ключові слова: здоров'я, здоров'язбережувальне середовище, освітнє середовище, дошкільний навчальний заклад, діти дошкільного віку, навчання, розвиток, навчально-виховний процес.

У доповіді міністра освіти, науки, молоді та спорту України Д. Табачника на I Всеукраїнському з'їзді педагогічних працівників дошкільної освіти України особливо гостро постало питання здоров'я дошкільників: «Створення здоров'язбережувального середовища в кожному дитячому садку, формування здорової особистості – ось головне завдання» - наголосив Міністр [2, с. 3]. Сучасним дошкільним закладам, як і іншим освітнім установам, притаманні своєрідні характеристики, серед яких суттєвим є процес формування доцільного освітнього середовища з метою особистісного розвитку учасників навчально-виховного процесу.

Самодостатність дошкільних установ як педагогічної здоров'язбережувальної системи визначається низкою чинників: соціокультурним середовищем регіону; організаційною культурою конкретного колективу; рівнем взаємостосунків між вихователями, батьками, дітьми; зв'язками з «соціальними інститутами дитинства». Зазначимо, що це далеко не повний перелік впливових чинників. Найвні суперечності між соціальним замовленням держави, суспільства, сім'ї на здорову дитину і реальним станом здоров'я малюків можна вирішити одним шляхом – визначити конкретне бачення і стратегію здоров'язбережувальної діяльності кожного дошкільного навчального закладу. Це спонукає до глибокого аналізу здоров'язбережувальної діяльності, організації педагогічного процесу і створення на основі цього системи, що дозволяє реалізувати цілі щодо зміцнення здоров'я всіх суб'єктів освітнього процесу.

Здоров'я – комплексний індикатор освітнього середовища дошкільного навчального закладу, який відображає всі зв'язки дошкільника: біологічні, матеріальні, духовні, культурні, творчі. Водночас власне здоров'я розцінюється як позитивний стан культури, освіти, якості життя, благополуччя живих і майбутніх поколінь. Специфіка здоров'язбережувального середовища дошкільного закладу полягає у його відкритості, підтвердженим впливом ззовні. Ми постали перед фактом: йде побудова відкритого суспільства, відкритих інформаційних систем, що може послугувати основою створення здоров'язбережувального середовища ДНЗ.

Мета статті – дослідження дидактичного аспекту здоров'язбережувального середовища сучасного дошкільного закладу.

Навчання і виховання через своєрідне пристосування і організацію оточення тих, хто взаємодіючи з ним, дістає освіти, розглядається як один з найефективніших принципів педагогіки.

У розробку проблем організації освітнього середовища великий внесок зробили М. Бахтін, К. Вентцель, Л. Виготський, Д. Дьюї, Я. Корчак, Н. Крилова, М. Монтессорі, Л. Новикова, Ж. Руссо, С. Руссова, В. Сухомлинський, Ф. Фребель, С. Шацький, В. Ясвін та ін.

Сучасні дослідження Т. Кочубей, В. Мелешко, І. Печенко, Р. Пріми, І. Радченка, М. Семенюк, В. Слободчикова, І. Скоропад, В. Ясвіна доповнюють і розширюють змістову характеристику поняття «середовище» у взаємозв'язку з такими категоріями, як «едукаційне», «освітнє», «виховне середовище».

Спостерігається синонімічне вживання термінів «простір» і «середовище». Поняття «освітнє середовище» і «освітній простір» споріднені, передусім спрямованістю на завдання освіти. Обидва вони є зовнішнім середовищем по відношенню до суб'єкта освітнього процесу.

Для першого поняття більш характерною є локальність, для другого – глобальність сприймання і впливу. Освітній простір розрізняється за розмірами – від країни до регіону, міста; за змістовими параметрами (наприклад, за освітньо-виховним потенціалом). Окрім того, їх диференціюють за національними, соціально-економічними, демографічними, природними параметрами.

Отже, поняття «середовище» означає залежність та взаємозв'язок умов, що забезпечують розвиток людини, її взаємодію з оточенням. За визначенням В. І. Слободчикова «середовище – це не просто соціальна статична одиниця, це складна система, що знаходиться в постійному розвитку, охоплює різні, близькі і далекі життєві сфери» [3, с. 178].

Аналіз наукових джерел дає підставу узагальнити, що освітнє середовище складає той виховний простір, в якому забезпечується педагогічно організований розвиток особистості, а відтак і система умов, створена для цього розвитку.

Дошкільний навчальний заклад – один зі стійких освітніх інститутів суспільства, що існує в двох режимах – функціонування й розвитку, і передусім – функціонування. У постійно мінливих умовах діяльності, при часто оновлюваному складі вихованців функціонування його можливе лише за умови розвитку. Складова діяльності ДНЗ – здоров'язбережувальне навчання, яке забезпечується учасниками освітнього процесу з врахуванням регіональних пріоритетних цінностей, особливостей соціокультурного середовища.

Перехід від суб'єкт-об'єктної до суб'єкт-суб'єктної взаємодії на всіх рівнях – обов'язкова умова розвитку здоров'язбережувального простору і середовища.

Здоров'язбережувальне середовище є своєрідним проявом освітнього середовища, в просторі якого взаємодіють педагоги-вихователі, дошкільники, батьки, спрямовуючи свої зусилля на зміцнення здоров'я дітей, формування здоров'язбережувальних компетенцій.

На наш погляд, коректне тлумачення поняття «здоров'язбережувальне середовище» вимагає аналізу витоків цього терміну.

Останнім часом в наукових дослідженнях спостерігається вживання різних варіантів середовища: художньо-мистецьке, освітнє, виховне, природне, інформаційне, розвивальне, соціокультурне, здоров'язбережувальне, едукаційне.

Вагома роль середовища в освіті людини осмислюється з часів Платона. У наукових джерелах зустрічаються терміни «здоров'язміцнюючий», «здоров'яформувальний». (Н. Денисенко). Ми вважаємо, що можна вживати «здоров'язміцнює середовище», «здоров'яформувальне» у взаємозв'язку із поняттям «здоров'язбережувальне середовище». Ми не ототожнюємо абсолютно ці терміни. Вважаємо, що у їх тлумаченні варто виходити із об'єднуючої смислоутворюючої компоненти «здоров'я» і означення до нього як доповнення й уточнення дій, учинків, спрямованих на усвідомлення його цінності, необхідності зміцнення.

Відомо, що науково обґрунтована система педагогічного процесу в сучасних освітніх закладах орієнтується на співвідношення категорій загального, цілого, часткового. Відтак

правомірним є розгляд поняття «освітнє середовище» як загальне, ціле по відношенню до його підсистеми «здоров'язбережувальне середовище».

Дослідження останніх років засвідчують зростаючий інтерес до понять «освітнє середовище», «навчально-виховне середовище», «культурно-освітнє середовище» тощо (Е. Бондаревська, М. Віленський, Є. Мещерякова).

Зазначимо, що вченими виокремлено характеристики навчально-виховного процесу, його параметри, принципи, що дозволяють глибше розкрити і зрозуміти його сутність, механізми створення та впливу.

За слушним висновком В. Мелешко, всі вчені єдині в тому, що едукативному середовищу закладу освіти властиві такі показники:

- поєднання гуманістичних і природничо-наукових дисциплін;
- ціннісно-змістове узгодження діяльності всіх суб'єктів освітнього процесу;
- духовно-етичне спілкування;
- варіативність освітніх програм.

До найбільш типових характеристик навчально-виховного середовища науковці відносять:

- виняткову пластичність (Л. Виготський);
- системність (Л. Новикова);
- доцільність (Н. Крилова);
- векторність (В. Ясвін);
- конфігуративність, насиченість, структурованість (В. Слободчиков);
- взаємозв'язок компонентів (Н. Гафурова);
- широту, інтенсивність, модальність, емоційність, узагальненість, домінантність, когерентність, активність, мобільність (В. Ясвін);
- доступність, структурованість, гнучкість, відкритість, технологічність (І. Радченко).

Абсолютно доведеним є факт, що лише однорідне середовище, в якому забезпечується узгоджена взаємодія всіх суб'єктів діяльності, є сприятливим для педагогічного процесу, що реалізується за особистісно орієнтованими технологіями. Систематизація та узагальнення наукових підходів до здоров'я як багатоскладової категорії дали можливість дослідникам схарактеризувати суть поняття «здоров'язбережувальне середовище» та його компоненти (Т. Овчиннікова, Н. Денисенко).

Так, Т. Овчиннікова трактує здоров'язбережувальне середовище як предметне середовище, включаючи сюди господарську інфраструктуру, матеріальне забезпечення навчальної та оздоровчої діяльності, такими параметрами: розташування приміщень, наявність санітарно-технічного, медичного, спортивного обладнання та оснащення, відповідність організації системи харчування чинним санітарним правилам і нормам.

Н. Денисенко до цього додає: розташування меблів у групових кімнатах, створення куточків для організації цікавої рухової, художньо-творчої та трудової діяльності дошкільників, освітлення приміщень, свіже повітря. На нашу думку, суттєвим є також художній дизайн інтер'єру ДНЗ.

До здоров'язбережувального середовища Т. Овчиннікова додає комунікативний компонент, тобто міжособистісні взаємини між суб'єктами педагогічного процесу, комплектування груп, їх наповнення, індивідуальні й типологічні особливості дітей, якість підготовки фахівців, які здійснюють корегуючий процес, стосунки батьків і педагогів, їхнє уявлення про здоровий спосіб життя.

Слушною є думка Н. Денисенко про те, що комунікативний компонент середовища забезпечує належні умови для спілкування дітей між собою, педагогами та іншими людьми. Такими є різні види діяльності дітей: ігрова, навчальна, трудова та побутова.

Сприятлива, доброзичлива атмосфера спілкування сприяє формуванню не тільки навички спілкування та етики, а й розвитку сприйняття дітей одне одним, розумінню мотивів поведінки інших людей, їхнього внутрішнього емоційного стану; виховуються емпатійні почуття (чутливість, ніжність, уважність, співчуття тощо). Саме з цих якостей складається моральність дитини, вони є показниками духовного та соціального здоров'я.

За Н. Денисенко, здоров'язбережувальне середовище має включати корекційно-розвивальну та реабілітаційну діяльність. Адже без цього відновити здоров'я дитини неможливо. Однак використання тільки форм і принципів у навчально-виховному процесі не зробить його оздоровчим, здоров'яформувальним та здоров'язбережувальним [1, с. 9]. Здоров'язбережувальне середовище як наукова категорія розуміється нами як складне, багатовимірне, багатоаспектне структурне поняття. Сутнісна характеристика зводиться до розуміння його як невід'ємної складової освітнього середовища, де інтегрована, цілеспрямована, освітньоосмислена діяльність колективу ДНЗ у взаємодії з батьками, дітьми, соціумом спрямовується на формування у дошкільників здоров'язбережувальних компетенцій.

Формування здоров'язбережувального освітнього середовища залежить від типу дошкільного навчального закладу, рівня педагогічного потенціалу, соціокультурного оточення. Здоров'язбережувальне середовище – це поліструктурна система прямих і опосередкованих навчально-виховних впливів, забезпечених взаємодією суб'єктів педагогічного процесу.

Водночас здоров'язбережувальне середовище – це своєрідна модель підсистеми освітнього середовища з органічним поєднанням форм, методів, напрямів роботи педагогічного колективу, яка забезпечує належну організацію різних видів діяльності дошкільників, спрямованих на формування свідомого ставлення до власного здоров'я й здоров'я інших, розвиток рухової активності дітей, забезпечення зміцнення та збереження здоров'я.

Оскільки ми розглядаємо здоров'язбережувальне середовище дошкільного навчального закладу як підсистему освітнього середовища, то вважаємо цілком правомірним трансформувати в науковій літературі компоненти та параметри освітнього середовища до здоров'язбережувального середовища. Отже, структуру здоров'язбережувального середовища ДНЗ складають такі компоненти: просторово-семантичний (гармонія дизайну, відповідна архітектурно – естетична організація простору ДНЗ, його художньо-мистецьке оформлення, розмаїття сучасних засобів навчання, адаптація середовища до реалізації особистістю свого потенціалу у різних видах діяльності (пізнавальній, навчально-ігровій, трудовій, фізично-оздоровчій, художньо-естетичній, громадській, комунікативній); змістовно-методичний компонент освітнього закладу (зміст освіти, відповідні нормативно-методичні та державні документи, система організації освіти); комунікативно-організаційний компонент, що вміщує конкретні духовно-ціннісні орієнтації суб'єктів освітнього середовища, їх статус, стиль спілкування, процес учіння тощо.

Об'єктивація здоров'я дітей включає в здоров'язбережувальне середовище індивідуально-особистісний рівень, оскільки в кожній дитині закладено потенціал здоров'я, що проявляється у фізичному самопочутті, сформованості здорових установок, уявлень, що акумулюють життєву енергію, цілісність позитивного образу «Я». Все це забезпечує індивідуальну культуру здоров'я особистості, конструктивність міжособистісних стосунків. Отож реалізація потенціалу здоров'язбережувального середовища проходить по-різному, під впливом індивідуальних особливостей, соціальних умов та конкретного педагогічного процесу.

Грунтуючись на єдності духовного, фізичного й соціального здоров'я, ми вважаємо, що головним у здоров'язбережувальному середовищі є занурення дошкільника в особливо організований життєвий простір, що формує навички здорової поведінки, здатної забезпечити комфортність перебування дитини в дошкільному навчальному закладі, сім'ї, у дворі тощо,

а також розвиток діяльності, спрямованої на формування і реалізацію потреби в руховій активності, що закладена природою.

Здійснений аналіз змістової характеристики поняття «здоров'язбережувальне середовище» дозволяє підсумувати, що воно розглядається як видове поняття стосовно таких, як: освітньо-виховне, едукативне, освітнє соціальне середовище, є своєрідною підсистемою освітнього середовища дошкільного навчального закладу. Водночас це важлива складова педагогічної дійсності, система стосунків і взаємодій суб'єктів та об'єктів педагогічного процесу ДНЗ із домінантним функціональним спрямуванням – формування, зміцнення та збереження здоров'я дітей дошкільного віку.

Список використаних джерел

1. Денисенко Н. Освітній процес має бути здоров'язбережувальним / Н. Ф. Денисенко // Дошкільне виховання. – 2007. – № 7. – С. 8-10.
2. Дошкільна освіта – запорука процвітання і добробуту нації. Доповідь Дмитра Табачника, Міністра освіти і науки України // Дошкільне виховання. – 2010. – № 12. – С. 2-5.
3. Слободчиков В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В. И. Слободчиков // Новые ценности образования: Культурные модели школы. Вып. 7. – М., 1997. – С. 177-184.

The problem of formation health preserving environment of preschools is characterized in the article. It was found the concept of "health preserving environment" and its didactic aspect was revealed. The main characteristic features of health preserving environment were described. It was found that pedagogically organized conditions and environment of kindergarten can make help children to be healthier and grow up to reach their full potential.

Key words: health, health environment of kindergarten, educational environment, preschool, preschool children, education, development and educational process.

УДК. 378.091.212:373.3

Шевченко Ю.М., Дубяга С.М.

ШЛЯХИ ТА ЗАСОБИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розглядається проблема підготовки майбутніх учителів початкової школи до розвитку пізнавальної активності молодших школярів. Розкриваються деякі шляхи та засоби формування вмінь та навичок передбачення і доцільного використання необхідних способів та прийомів розвитку пізнавальної активності молодших школярів.

Ключові слова: підготовка майбутнього вчителя, готовність майбутніх учителів; пізнавальна активність учнів початкової школи; шляхи та засоби підготовки.

Стрімкість нашого сьогоденного буття, зумовлена політичними, соціально-економічними та науково-технічними чинниками, ставить перед вітчизняною педагогікою нові завдання, пов'язані з розбудовою школи. Розбудова національної системи освіти з перспек-

тивною на нове, третє тисячоліття пов'язується передусім з реформуванням процесу підготовки педагогічних кадрів.

Перед педагогічним ВНЗ постає завдання – підготувати студентів до педагогічної діяльності, в якій засвоєння знань, умінь і навичок з цілі освіти перетворилося б на засіб розвитку пізнавальної активності учнів. Школі потрібен вчитель, здатний підтримувати і розвивати пізнавальну активність школярів. Учитель повинен вміти поєднувати зміст шкільної програми з інтересами дітей. Оволодіння такою здатністю якраз і складає сутність готовності студентів до розвитку пізнавальної активності учнів.

Тому неабиякого значення набувають дослідження, які присвячені розробці теоретичних і практичних аспектів проблеми розвитку пізнавальної активності учнів.

Освіта є пріоритетною сферою розвитку сучасного суспільства. Ключова роль у системі освіти належить учителю. Сьогодні у зв'язку з реформами, що відбуваються в освітньому просторі, зростає необхідність модернізації концепції початкової освіти, посилюються вимоги до особистості педагога та його професійних якостей. Якісна підготовка майбутніх вчителів початкових класів потребує нових підходів до питань формування їх методичної готовності та компетентності [1, с. 30].

На державному рівні проблеми підготовки вчителів відображені в законах України „Про освіту”, „Про вищу освіту”, Державній національній програмі „Освіта” (Україна ХХІ століття), Національній доктрині розвитку освіти, Державній програмі „Вчитель”, Галузевому стандарті підготовки бакалавра педагогічної освіти.

У контексті нашого дослідження особливого значення набувають філософсько-методологічні засади підготовки вчителя до освітньо-виховної діяльності (В. П. Андрущенко, С. У. Гончаренко, О. В. Гукаленко, І. А. Зязюн, С. О. Сисоєва, О. В. Сухомлинська та ін.); основні положення психології та педагогіки про особливості праці вчителя (Г. О. Балл, І. Д. Бех, О. М. Леонтьєв, В. В. Рибалка та ін.); особливості професійної підготовки вчителя у вищому навчальному закладі (О. О. Абдуліна, Р. С. Гуревич, Н. Є. Мойсеюк, О. М. Пехота, М. І. Сметанський, Г. М. Філонов, О. В. Шестопалюк, В. І. Шахов, Н. Є. Щуркова та ін.); теоретичні і методичні основи підготовки педагогів школи І ступеня (Н. Н. Бібік, В. І. Бондар, П. М. Гусак, О. Г. Кучерявий, С. А. Литвиненко, Д. І. Пащенко, Л. О. Хомич, Л. Л. Хоружа, І. М. Шапошнікова та ін.).

Зауважимо, що вчені дещо по-різному підходять до трактування поняття „підготовка”. Так, деякі з них (О. О. Абдуліна, Н. В. Кузьміна, Н. Ф. Тализіна та ін.) зазначають, що професійна підготовка майбутніх учителів – процес формування й набуття настанов, знань та умінь, необхідних спеціалісту для належного виконання спеціальних завдань навчально-виховного процесу. Інші науковці (Л. М. Ахмедзянова, І. М. Богданова, І. А. Зязюн, Е. Е. Карпова, Н. В. Кічук, Н. В. Кузьміна, З. Н. Курлянд, Р. І. Хмельюк, О. С. Цокур та ін.) наголошують на тому, що професійна підготовка майбутніх учителів – це цілісний процес засвоєння й закріплення загальнопедагогічних та соціальних знань, умінь і навичок.

Ми вважаємо, що найбільш повний аналіз сутності професійної підготовки міститься у праці В. А. Семиченко, яка обґрунтовує правомірність розуміння її як процесу професійного становлення майбутніх фахівців, мети і результату ВНЗ, необхідності включення студента у навчально-виховну діяльність [4, с. 4].

Метою нашого дослідження є необхідність визначити шляхи та засоби підготовки майбутніх учителів саме початкової школи до розвитку пізнавальної активності молодших школярів.

Розглядаючи погляди науковців на підготовку майбутніх учителів початкових класів на сучасному етапі, ми визначаємо професійну підготовку вчителя початкової школи як процес

оволодіння особистістю життєвими компетенціями, загальнонауковими, професійними знаннями і вміннями для успішного здійснення професійної діяльності.

Система професійної підготовки майбутніх учителів до розвитку пізнавальної активності молодших школярів – це процес, в ході якого студенти навчаються вмінню розвивати пізнавальну активність, набувають готовність до розвитку пізнавальної активності молодших школярів.

Сутність поняття „готовність майбутніх учителів до розвитку пізнавальної активності молодших школярів” розкривається через систему, компонентами якої є знання, що утворюють своєрідний каркас окресленої сфери педагогічного процесу. Підсистемами виступають, по-перше, професійно значущі особистісні якості майбутнього педагога, які істотно впливають на стан готовності до створення в початковій школі необхідних та достатніх педагогічних умов для розвитку пізнавальної активності молодших школярів; по-друге, способи активізації пізнавальної активності; по-третє, методичні засади сфери оволодіння пізнавальними діями, а також навички здійснення контролю та самоконтролю за процесом реалізації пізнавальної активності [3, с. 1].

Готовність майбутнього учителя до розвитку пізнавальної активності учнів являє собою складне утворення, що включає: усвідомлення студентами необхідності і важливості вирішення цієї проблеми, знання психолого-педагогічних механізмів розвитку пізнавальної активності учнів, володіння конкретними методиками розвитку пізнавальної активності учнів, уміння проаналізувати отримані результати, намітити корекцію подальших дій.

Пізнавальна активність – це основа підготовки молодого покоління до продуктивної професійної діяльності, це й умова духовного розвитку особистості, й умова розвитку самостійності особистості, підвищення рівня її творчого потенціалу; пізнавальна активність є важливою умовою вдосконалення і одночасно показником ефективності навчально-виховного процесу [2, с. 5-6].

Процес формування готовності майбутніх учителів до розвитку пізнавальної активності молодших школярів представлений як цілеспрямований, спеціально організований процес, що характеризується залученням їх до активної діяльності з формування позитивного ставлення до пізнавальної активності, збудженням внутрішніх протиріч між досягнутим і необхідним рівнем сформованості необхідних професійно-педагогічних знань, умінь і навичок.

Ефективність процесу формування готовності майбутнього вчителя до розвитку пізнавальної активності учнів суттєво залежить від організаційних форм навчальної роботи в педагогічному вузі. Зазначимо, що основними формами організації навчального процесу у вузі є лекції, практичні, семінарські заняття, спецкурси, спецсемінари, педагогічна практика, консультації, курсові і дипломні роботи. Особливе значення у набутті професійних умінь має педагогічна практика.

Серед форм організації навчального процесу лекції вимагають більш серйозної уваги в розробці способів, прийомів активізації пізнавальної діяльності студентів. Лекції у вищій школі розглядається і як метод, і як форма навчання. Активізація пізнавальної діяльності студентів на лекції протікає особливо успішно, якщо викладач при читанні лекції не декларує, а постійно міркує, розмірковує, деколи як би полемізує сам із собою, знайомить студентів з різними протилежними поглядами, залучає студентів до роздумів. Лекція вельми успішно видозмінюється на основі застосування положень проблемного навчання. Знання вводяться за допомогою проблемного питання, задачі, ситуації. При цьому процес пізнання студентів у співробітництві і діалозі з викладачем наближається до дослідницької діяльності. Зміст проблеми розкривається шляхом організації пошуку її вирішення або аналізом та узагальненням традиційних і сучасних точок зору.

Семинарське заняття є найбільш складною формою організації навчального процесу. Йому притаманні чотири основні функції, а саме: поглиблення, конкретизація і систематизація знань набутих студентами на попередніх етапах навчання (лекція, самостійна робота, консультація); розвиток навичок самостійної роботи, формування творчого мислення; розвиток уміння формулювати і відстоювати свою думку; контроль за ступенем та характером засвоєння матеріалу студентами.

Дуже важливою формою навчального процесу з підготовки студентів до розвитку пізнавальної активності учнів у вузі є практичні заняття. Практичне заняття з фахового предмета здійснюється в суто реальному опрацюванні тих завдань, що їх студенти мають підготувати самостійно і позааудиторних умовах. Основна мета цієї форми навчання – набуття практичних умінь і навичок з питань розвитку пізнавальної активності учнів. Практичні заняття є водночас засобом підготовки студентів до педагогічної практики у школах.

Отже, бажаний результат підготовки майбутніх учителів до розвитку пізнавальної активності молодших школярів досягається:

- а) накопиченням теоретичних і практичних знань з розвитку пізнавальної активності молодших школярів;
- б) організацією відвідування студентами уроків в школах, їх аналіз з точки зору використання вчителями прийомів розвитку пізнавальної активності молодших школярів й узагальнення педагогічного досвіду;
- в) залученням майбутніх учителів до самостійної педагогічної діяльності у період навчально-педагогічної практики, яка проводиться за системою завдань, що сприяють формуванню готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку пізнавальної активності учнів;
- г) залученням студентів до науково-дослідної роботи, що передбачає відповідні теми для дослідження, результати яких викладаються на студентських науково-практичних конференціях, семінарських та практичних заняттях, у курсових та дипломних роботах.

Отже, головною умовою формування готовності до розвитку пізнавальної активності молодших школярів є забезпечення педагогічно доцільної відповідності теоретичної і практичної підготовки майбутніх учителів початкових класів, оскільки вміння набуваються лише у процесі виконання вправ, тобто практичного осмисленого застосування студентами теоретичних знань у конкретних умовах професійної діяльності. Вправи повинні бути побудовані на варіюванні й поступовому ускладненні видів педагогічної діяльності. Для того, щоб досягнути відповідності теоретичної і практичної підготовки майбутніх учителів, необхідно створити освітнє середовище, яке включає:

- 1) спостереження студентами реального навчально-виховного процесу в початкових класах при вивченні психолого-педагогічних дисциплін (за допомогою демонстрації навчальних відеозаписів або відвідування загальноосвітньої школи I ступеня) та аналіз результатів діяльності;
- 2) використання навчального матеріалу, різноманітного за змістом та формою, що відображує багатогранність професійних завдань педагога;
- 3) надання студенту свободи вибору способів виконання навчальних завдань;
- 4) використання на аудиторних заняттях активних форм і методів навчання (ділові ігри, мікронавчання, розв'язання проблемних педагогічних ситуацій), які ставлять студентів у позицію дослідників, спонукають до виявлення ефективних методів і прийомів розвитку пізнавальної активності учнів у процесі застосування знань на практиці;
- 5) постійну увагу викладача до змісту, аналізу й оцінки індивідуальних способів навчальної діяльності, що стимулює студента до усвідомлення не лише результату, а й процесу своєї роботи;

- б) розробку і використання індивідуальних програм навчання, які враховують етапи формування умінь розвитку пізнавальної активності молодших школярів та узгодження їх із системою відповідного контролю.

На першому курсі педагогічного університету студент починає вивчати психолого-педагогічні предмети. Передати людині суму знань значно легше, ніж сформувати самосвідомість, яка проявляється в почутті необхідності брати активну участь в роботі з розвитку пізнавальної активності молодших школярів. Тому, під час проведення лекцій з дисципліни „Загальні основи педагогіки“ потрібно намагатися якнайповніше розкрити значимість педагогічної професії, її велич, показати роль учителя в суспільному житті і тим самим активізувати пізнавальну діяльність студента та викликати потребу у розвитку пізнавальної активності молодших школярів, переконати майбутніх учителів у необхідності розвивати свої професійні вміння з розвитку пізнавальної активності учнів.

Під час вивчення курсу „Вікова психологія“, а саме з теми „Психологія дітей молодшого шкільного віку“ необхідно наголошувати на необхідності розвитку пізнавальної активності учнів молодшого шкільного віку, розкривати особливості та умови розвитку пізнавальної активності молодших школярів.

При підготовці студентів до розвитку пізнавальної активності молодших школярів значне місце слід відвести практичним заняттям. На нашу думку, на практичних заняттях для формування готовності до розвитку пізнавальної активності школярів головне місце відводиться дискусійним формам роботи, які стимулюють самостійність, ініціативність, активність, рефлексивність студентів при обговоренні проблем, що в подальшому сприятиме кращій їх підготовці до уроків, підбору таких способів, форм, видів роботи, що спрямовані на розвиток пізнавальної активності молодших школярів.

Дискусійні форми роботи сприяють розумінню кожним учасником свого власного погляду, розвитку ініціативи, а також розвивають комунікативні якості і уміння користуватися своїм інтелектом. За допомогою таких форм роботи в студентів виробляється звичка відокремлювати важливе від другорядного, формулювати проблеми; прищеплювати уміння слухати і взаємодіяти з іншими учасниками навчально-виховного процесу; моделювати особливо складні ситуації, коли самий здібний спеціаліст не в змозі охопити всі аспекти проблеми і саме колектив є основою прийняття більшості рішень; продемонструвати характерну для більшості проблем багатозначність можливих рішень.

При вирішенні певних проблемних завдань доцільно використовувати такі методи, як метод „круглого столу“ та метод „мозкової атаки“. В основі таких навчальних занять лежить принцип колективного обговорення проблем. У процесі колективної роботи за круглим столом відбувається обмін інформацією, засвоєння нових знань; його учасники вчаться переконувати, аналізувати, слухати, вести полеміку.

Навчально-виховний процес у педагогічному вузі повинен бути імітацією того середовища, в якому перебувають учні. Активне навчання повністю відповідає цим вимогам. В його основі лежить принцип безпосередньої участі, який зобов'язує майбутнього вчителя стати учасником навчально-виховного процесу, що вміє діяти, вести пошук шляхів і способів розв'язання проблем з розвитку пізнавальної активності учнів. Цьому сприяють активні методи навчання, які дозволяють формувати знання, уміння і навички шляхом залучення тих, хто навчається до активної навчально-пізнавальної діяльності.

Інтерактивні технології можна представити як різновид активних методів навчання. Суть їх полягає в тому, що навчання відбувається шляхом взаємодії всіх учнів. Це співнавчання (колективне, кооперативне навчання, навчання у співпраці), в якому викладач, і студенти є суб'єктами навчально-виховного процесу. Інтерактивні технології найбільше відповідають особистісно-орієнтованому підходу до навчання. В процесі застосування інтер-

активних технологій моделюються реальні життєві ситуації, пропонуються проблеми для спільного вирішення, застосовуються рольові ігри. Тому інтерактивні технології найбільше сприяють формуванню у студентів умінь і навичок, виробленню особистих цінностей, необхідних для роботи з розвитку пізнавальної активності молодших школярів.

Починаючи з 3-го курсу, студенти вивчають методики викладання дисциплін початкової школи, під час яких слід звертати увагу на самостійну розробку студентами фрагментів та конспектів уроків з використанням дидактичних ігор, завдань, вправ, педагогічних ситуацій, проблемних питань з конкретних тем з використанням методів та прийомів, які стимулюють пізнавальну активність молодших школярів; проведення уроків та їх фрагментів з окремих тем навчального курсу; виготовлення нових, оригінальних наочних посібників з конкретних тем; створення проблемних ситуацій з використанням прийомів та методів розвитку пізнавальної активності молодших школярів.

У процесі поетапного конструювання плану уроку студенти бачать в усій складності, як народжується урок, від чого залежить його ефективність, які дидактичні, розвивальні й виховні можливості мають різні варіанти уроку, в чому суть творчого підходу сучасного вчителя початкової школи. Таке поступове оволодіння професійними знаннями і вміннями, пов'язаними з орієнтуванням в умовах професійної діяльності і моделюванням уроків, створює на заняттях атмосферу пошуку і творчості, конструктивного проблемно-діалогічного спілкування викладача і студентів, коли висуваються цікаві гіпотези, схвалюються оригінальність та самостійність у побудові навчального процесу. За такого підходу майбутні педагоги вчать розглядати зміст, структуру і методи не тільки відповідно до конкретних завдань уроку, а й до тих проблем, які формулює викладач. Наприклад: проаналізувати, чи достатньою у складеному Вами плані-конспекті уроку є робота з розвитку пізнавальної активності учнів.

Особливо цінними є завдання скласти коментар до типового плану уроку з позиції застосування на уроці прийомів, вправ, завдань, спрямованих на розвиток пізнавальної активності молодших школярів.

Значне місце у підготовці вчителів початкової школи належить виробленню в них умінь добирати такі форми, методи та прийоми навчальної діяльності, які забезпечать розвиток пізнавальної активності молодших школярів. З метою вироблення в студентів прогностичних та конструкторських умінь на практичних і семінарських заняттях потрібно створювати умови для поступового опанування майбутніми вчителями технології сучасного уроку в початковій школі.

У програмі підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку пізнавальної активності учнів особливу роль відіграє навчально-педагогічна практика. Так, наприклад, під час проходження пасивної навчально-педагогічної практики студентам 3-го курсу можна надати завдання проаналізувати 3-4 уроки, проведені вчителями, з позиції використання способів та прийомів для розвитку пізнавальної активності учнів; студентам 4-го курсу (рівень „бакалавр”) – завдання розробити домашні заготовки вправ, завдань та питань проблемного характеру, що сприяли б розвитку пізнавальної активності молодших школярів до 2-3 уроків, що проводяться в період педагогічної практики; студентам 5-го курсу (рівень „спеціаліст”) – завдання розробити плани-конспекти 2-3 уроків з докладним описом задуманих способів та прийомів розвитку пізнавальної активності молодших школярів.

Щодо науково-дослідної роботи студентів, то окрім великої кількості реферативних робіт з проблеми розвитку пізнавальної активності молодших школярів, студенти можуть виконувати курсові роботи на 2-му курсі з психології, тематика яких стосувалася б питань розвитку пізнавальної активності молодших школярів.

Таким чином, підготовка студентів до розвитку пізнавальної активності молодших школярів – процес довготривалий, оскільки передбачає оволодіння не тільки системою теоретичних знань з питань розвитку пізнавальної активності молодших школярів, але й вміннями та навичками передбачення і доцільного використання необхідних способів та прийомів розвитку пізнавальної активності молодших школярів.

Список використаних джерел

1. Ільман В. Деякі аспекти вдосконалення професійної підготовки вчителя початкової школи: сучасні тенденції / В. Ільман // Рідна школа. – 2011. – №1-2. – С. 30-37.
2. Лозова В. І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів / В. І. Лозова. – 2-е вид., доп. – Харків: „ОВС“, 2000. – 164 с.
3. Савченко О. Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів / О. Я. Савченко // Початкова школа. – 2001. – № 7. – С. 1-4.
4. Семиченко В. А. Психологические основы процесса профессиональной подготовки студентов вуза: Учебное пособие / В. А. Семиченко. – Полтава, 1989. – 86 с.

This article deals with problems of training future primary teachers for development of cognitivity of primary pupils. Some ways and tools for formation of prevision skills, rational usage of methods and devices for development of cognitivity of primary pupils are let on.

Key words: *future teacher training, preparation of future teachers, cognitivity of primary pupils, ways and tools of preparation.*

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Аліксітчук Олена Станіславівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Артемьєва Інна Сергіївна – аспірантка, ДЗ: «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»

Бондарчук Олена Анатоліївна – аспірантка, Інститут педагогіки НАПН України

Борисова Тетяна Валеріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Вонсович Валентина Павлівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Ворожбіт Вікторія Вікторівна – доктор педагогічних наук, професор, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

Гончар Інна Григорівна – аспірантка, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Гребьонкіна Олександра Сергіївна – кандидат технічних наук, доцент, ДВНЗ «Донецький національний технічний університет»

Гук Ольга Іванівна – викладач, Чернівецьке обласне училище мистецтва імені С. Воробкевича

Гуліна Марія Сергіївна – аспірантка, Харківський національний автомобільно-дорожній університет

Довженко Тетяна Олексіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Харківський національний педагогічний університету імені Г.С. Сковороди

Дубяга Світлана Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Дуткевич Тетяна Вікторівна – кандидат психологічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Жданова Вікторія Геннадіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Національний університет державної податкової служби України

Задорожна-Княгницька Леніна Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Маріупольський державний університет

Каньоса Павліна Степанівна – кандидат філологічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Ковальчук Геннадій Петрович – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Ковальчук Оксана Миколаївна – аспірантка, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки

Комишан Анатолій Іванович – кандидат педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник, Харківський національний автомобільно-дорожній університет

Косенчук Ольга Геннадіївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»

Кравець Наталія Богданівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Тернопільський національний технічний університет імені Івана Пулюя

Кучинська Ірина Олексіївна – доктор педагогічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Левін Павло Борисович – доктор економічних наук, старший науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України

Лисак Галина Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Хмельницький національний університет

Люлькова Юлія Михайлівна – аспірантка, Інститут педагогіки НАПН України

Маринін Іван Григорович – кандидат педагогічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Мартиненко Валентина Олександрівна – кандидат педагогічних наук, провідний науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України

Мартинюк Любов Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Михалевська Вікторія Анатоліївна – аспірантка, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Науменко Світлана Олександрівна – кандидат педагогічних наук, Інститут педагогіки НАПН України

Невзоров Роман Вікторович – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Харківський університет Повітряних Сил імені Івана Кожедуба

Олійник Надія Юріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Опалюк Тетяна Леонідівна – аспірантка, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Петрачков Олександр Валерійович – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Національний університет оборони України імені Івана Черняховського

Пономаренко Ольга Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

Попова Ганна Василівна – асистент, Донбаський державний педагогічний університет

Потюк Ірина Євгенівна – аспірантка, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Прядко Олена Михайлівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Размолодчикова Іванна Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент ДВНЗ «КНУ» Криворізький педагогічний інститут

Редько Валерій Григорович – кандидат педагогічних наук, доцент, Інститут педагогіки НАПН України

Роман Сергій Володимирович – кандидат хімічних наук, доцент, Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

Ромашенко Вікторія Євгенівна – аспірантка, Маріупольський державний університет

Садова Ірина Ігорівна – кандидат психологічних наук, доцент, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

Сніца Тетяна Євгенівна – старший викладач, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького

Сопіна Ярослава Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Староста Володимир Іванович – доктор педагогічних наук, професор, ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Тихомирова Наталія Федорівна – викладач-методист, коледж Луганської державної академії культури і мистецтв

Тришневська Гелена Броніславівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Трофименко Анастасія Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Циплюк Аліна Миколаївна – аспірантка, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки

Шевченко Володимир Миколайович – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут спеціальної педагогіки НАПН України

Шевченко Світлана Миколаївна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України

Шевченко Юлія Михайлівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Наукове видання

Педагогічна освіта: теорія і практика

Збірник наукових праць

Випуск 15

Підписано до друку 29.11.2013 р.

Формат 60x84/8. Гарнітура Times

Папір офсетний. Друк офсетний.

Зам. 1311-06. Ум. Друк. Арк. 33,48. Обл. - вид. арк. 29,80

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.