

**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 13**

**м. Кам'янець-Подільський  
2013**

УДК 371 (082)  
ББК 74я43  
П 24

**Редакційна колегія:**

**Березівська Л.Д.**, доктор педагогічних наук, професор;  
**Вашуленко М.С.**, дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор;  
**Величко Л.П.**, доктор педагогічних наук, професор;  
**Головко М.В.**, кандидат педагогічних наук, провідний науковий співробітник Інституту педагогіки НАПН України;  
**Дічек Н.П.**, доктор педагогічних наук, професор;  
**Калініна Л.М.**, доктор педагогічних наук, професор;  
**Каньоса П.С.**, кандидат філологічних наук, професор (головний редактор);  
**Карпалюк В.С.**, кандидат філологічних наук, професор;  
**Кеба О.В.**, доктор філологічних наук, професор;  
**Конет І.М.**, доктор фізико-математичних наук, професор;  
**Мадзігон В.М.**, дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор;  
**Миронова С.І.**, 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 № 4 від 28.02.2013 р.)*

*Рекомендовано вченою радою Інституту педагогіки НАПН України (протокол № 6 від 28.03.2013 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)*

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

**Педагогічна освіта: теорія і практика. Збірник наукових праць.**  
П 24 Випуск 13 / Кам'янець-Подільський національний університет  
ім. І. Огієнка; гол. ред. Каньоса П.С. – Кам'янець-Подільський:  
видавець ПП Зволейко Д.Г., 2013. – 352 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

© Автори статей, 2013  
© Кам'янець-Подільський національний університет  
імені Івана Огієнка, 2013

## ЗМІСТ

**РОЗДІЛ 1. ПЕДАГОГІКА**

<i>Андрющенко Т. К.</i> КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ЯК СТРАТЕГІЧНИЙ НАПРЯМ РОЗВИТКУ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ.....	8
<i>Барановська С. А.</i> САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....	13
<i>Богданець-Білоskalенко Н. І.</i> РОЗВИТОК ОСВІТИ ДЛЯ ДОРΟΣЛИХ У ПРАЦЯХ Я.Ф. ЧЕПІГИ .....	19
<i>Величко О. Ю.</i> ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ І МОЛОДІ.....	24
<i>Верстівська І. І.</i> ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ УЧНІВ СЕРЕДНІХ ШКІЛ У СУЧАСНІЙ ВЕЛИКОБРИТАНІЇ.....	30
<i>Вітер О. В.</i> ІСТОРИЧНЕ ПІДГРУНТЯ СИСТЕМИ ОСВІТИ ІСПАНІЇ .....	34
<i>Волошко Г. В.</i> СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РЕКЛАМА ЯК ЗАСІБ ПРЕВЕНТИВНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ.....	39
<i>Герлянд Т. М.</i> СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОЕКТНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОЦЕС ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ПІДГОТОВКИ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНО- ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ .....	43
<i>Гончарова Е. П.</i> ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ .....	48
<i>Горбова Н. А.</i> КУЛЬТУРНО-АНТРОПОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ЕТНОПЕДАГОГІЧНОГО ЗНАННЯ: ДО ПОСТАНОВКИ ПИТАННЯ .....	54
<i>Долгова Н. О.</i> ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ТА УНІВЕРСИТЕТСЬКОГО СПОРТУ .....	60
<i>Жданова В. Г.</i> ВПЛИВ ДИДАКТИЧНИХ УМОВ НА ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ ПРАЦЕОХОРОННИХ УМІНЬ І НАВИЧОК ЗАСОБАМИ ІМІТАЦІЙНОГО МОДЕЛЮВАННЯ .....	65
<i>Жмуркова І. В.</i> ТВОРЧИСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ НАВИЧОК ІНЖЕНЕРІВ ХІМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	68

<i>Комишан А. І., Хударковський К. І.</i> ЗАПРОВАДЖЕННЯ КОМПЕТЕНТНОГО ПІДХОДУ ДО СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ОСНОВІ ВИЗНАЧЕННЯ ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ.....	73
<i>Кривошапка І. В.</i> ТОЛЕРАНТНІСТЬ МЕНЕДЖЕРА ОСВІТИ ЯК ЧИННИК ГУМАНІЗАЦІЇ УПРАВЛІННЯ .....	81
<i>Кучинська І. О.</i> АКТУАЛІЗАЦІЯ ДОСВІДУ ВИХОВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ ДІТЕЙ І МОЛОДІ У ПРОЕКЦІЇ НА СУЧАСНІ ЗАВДАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ .....	86
<i>Луцик І. Г., Бордюг О. Г.</i> ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ЯК ЧИННИК ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ.....	92
<i>Махня Н. В.</i> ОСОБЛИВОСТІ ПОГЛЯДІВ НІМЕЦЬКИХ НАУКОВЦІВ НА ОСНОВНІ ДЕФІНІЦІЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В УМОВАХ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ .....	97
<i>Мося І. А.</i> МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ .....	101
<i>Ніколаєску І. О.</i> ПРАКТИЧНІ ОСНОВИ АКМЕОЛОГІЧНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА В УМОВАХ ОСВІТНЬО-ІНФОРМАЦІЙНОГО ПРОСТОРУ.....	107
<i>Осипенко С. І.</i> ФУНКЦІОНАЛЬНЕ НАВЧАННЯ У СФЕРІ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ: ЗАВДАННЯ, СТРУКТУРА, ТЕХНОЛОГІЯ.....	112
<i>Поперечна Л. Ю.</i> ЕТАПИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....	116
<i>Проценко О. Б.</i> РОЗВИТОК НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ РЕСПУБЛІКИ КІПР: ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ.....	121
<i>Резван О. О.</i> ПРОФЕСІЙНІ УМІННЯ ВИПУСКНИКА АВТОМОБІЛЬНО-ДОРОЖНЬОЇ ГАЛУЗІ .....	126
<i>Роман С. В.</i> ПАРАДИГМАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГО-ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ .....	131
<i>Талаш І. О.</i> ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЇ СИСТЕМИ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ .....	137
<i>Ткаченко Л. М.</i> БЕЗПЕРЕРВНА ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ ЯК ПРОВІДНИЙ СТРАТЕГІЧНИЙ НАПРЯМОК БРИТАНСЬКОГО НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ .....	141

<i>Топольник Я. В.</i> САМООСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ: ОСОБЛИВОСТІ, ФУНКЦІЇ, СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ, ПРИНЦИПИ, ЕТАПИ ЗДІЙСНЕННЯ.....	146
<i>Третько В. В.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОРТРЕТ ФАХІВЦЯ МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН.....	152
<i>Хоменко П. В.</i> ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ .....	158
<i>Ягоднікова В. В.</i> ПРОБЛЕМА АНТИІННОВАЦІЙНИХ БАР'ЄРІВ У ВИХОВНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІВ .....	162
<b>РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ</b>	
<i>Алієва З. К.</i> ФОРМУВАННЯ СТЕРЕОТИПІВ КУЛЬТУРНОЇ ПЕРЦЕПЦІЇ В АСПЕКТІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ.....	168
<i>Бурдаківська Н.М., Галицька М.М.</i> УКРАЇНСЬКИЙ ДИТЯЧИЙ ФОЛЬКЛОР НА УРОКАХ РІДНОЇ МОВИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ТЕМИ “ІМЕННИК” У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ.....	173
<i>Волга А. Є.</i> ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ «МОВЛЕННЄВА КУЛЬТУРА» У БРИТАНСЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ.....	178
<i>Зеркина Н. Н.</i> К ВОПРОСУ О СЕМАНТИКЕ КОМПОНЕНТА В ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦАХ .....	183
<i>Лунаренко С.Є.</i> СУЧАСНА ДИТЯЧА СУБКУЛЬТУРА ЯК ОДНЕ З ДЖЕРЕЛ ІСНУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ СВІТУ ДИТИНСТВА .....	187
<i>Паламар С. П.</i> РЕАЛІЗАЦІЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКІВ МИСТЕЦЬКИХ ЗНАНЬ У ЗМІСТІ СУЧАСНОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ .....	193
<i>Савінова Н. В.</i> ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК СЛОВОТВОРЕННЯ У ДІТЕЙ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ .....	197
<i>Халабузар О.А.</i> ООНОВЛЕННЯ ПАРАДИГМИ ОСВІТИ ЯК ШЛЯХ ДО ВДОСКОНАЛЕННЯ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ЛІНГВІСТІВ.....	203
<b>РОЗДІЛ 3. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН</b>	
<i>Авраменко О. Б.</i> ЗАГАЛЬНОТЕХНІЧНІ ДИСЦИПЛІНИ ЯК ОСВІТНЯ МОДЕЛЬ ІНТЕГРАЦІЇ НАУКИ, ТЕХНІКИ І ТЕХНОЛОГІЇ .....	209
<i>Гапоненко Г. М.</i> МЕТОДИЧНА ОСНОВА КОМПЛЕКСНОСТІ ПЕДАГОГІКО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВОДОЛАЗІВ-ПІДРИВНИКІВ.....	214

<i>Гордашевська Г. І.</i>	
НАВЧАЛЬНО-ПОЛЬОВА ПРАКТИКА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ГЕОГРАФІЇ.....	220
<i>Гребьонкіна О. С.</i>	
ДО ПИТАННЯ ПРОВЕДЕННЯ ТЕМАТИЧНОГО КОНТРОЛЮ ЗНАТЬ СТУДЕНТІВ З ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ .....	225
<i>Думанська Т. В.</i>	
ПРИКЛАДНІ ЗАДАЧІ ЕКОНОМІЧНОГО ЗМІСТУ У ВИВЧЕННІ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ СТУДЕНТАМИ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	230
<i>Запорожан З. Є.</i>	
СЕМІНАРСЬКІ ЗАНЯТТЯ У ПРАКТИЦІ ВИКЛАДАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ КУРСУ «МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДОЗНАВСТВА У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ» .....	235
<i>Кобілянський О. В.</i>	
ЗАСТОСУВАННЯ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ ДО ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНЦІЙ З БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ .....	242
<i>Науменко С. О.</i>	
СИСТЕМИ ЗАВДАНЬ У ТЕСТОВІЙ ФОРМІ З ГЕОГРАФІЇ .....	248
<i>Рябуха А. Ю.</i>	
СТАН УПРОВАДЖЕННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧО- МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН .....	255
<i>Терещук А. І.</i>	
ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ ЯК НАУКОВО-МЕТОДИЧНА ПРОБЛЕМА .....	259
<b>РОЗДІЛ 4. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН</b>	
<i>Аліксійчук О. С.</i>	
АСТРАЛЬНА СИМВОЛІКА УКРАЇНСЬКИХ НАРОДНИХ ПІСЕНЬ У ХОРОВИХ ОБРОБКАХ М.Д. ЛЕОНТОВИЧА .....	265
<i>Бурназова В. В.</i>	
ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ТА ПРИЙОМИ РОЗВИТКУ ВИКОНАВСЬКОЇ САМОСТІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ .....	270
<i>Гріньова В. В.</i>	
ВИКОРИСТАННЯ ТВОРІВ М.ЛЕОНТОВИЧА НА УРОКАХ СОЛЬФЕДЖІО .....	275
<i>Гуцул І. А.</i>	
ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ В. ГАГЕНМЕЙСТЕРА.....	283

---

<i>Економова Е. К.</i> ЗВ'ЯЗОК МІЖ ПСИХОЛОГІЧНОЮ САМОРЕГУЛЯЦІЄЮ ТА РОЗВИТКОМ ПРОФЕСІЙНОЇ УСТАЛЕНОСТІ СПІВАКІВ, ФОРМУВАННЯМ ЇХНІХ ЕКСПРЕСИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ВИКОНАВСЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ .....	289
<i>Клянетура С. І., Васильєва Н. В.</i> ПОСТАТЬ М. ЛЕОНТОВИЧА В ТВОРЧОСТІ ПОДІЛЬСЬКИХ ХУДОЖНИКІВ..	294
<i>Малахова М. О.</i> СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СЦЕНІЧНОГО ХВИЛЮВАННЯ У ПРОФЕСІЙНО-ВИКОНАВСЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ .....	297
<i>Маринін І. Г.</i> ВОКАЛЬНО-ЕСТРАДНИЙ ЖАНР В ТВОРЧОСТІ КОМПОЗИТОРА ОЛЕКСІЯ БЕЦА (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТ.).....	302
<i>Мартинюк А. К.</i> УНІВЕРСАЛІЗМ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МИКОЛИ ЛЕОНТОВИЧА .....	308
<i>Овсієнко Я. М.</i> ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОЇ ГІМНАЗІЇ «ДИВОСВІТ» ЯК ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ З ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНО-ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ.....	313
<i>Олійник В. Ф., Попович А. В.</i> АПЛІКАТУРНА ДИСЦИПЛІНА ТА АПЛІКАТУРНЕ МИСЛЕННЯ – ВАЖЛИВІ ЧИННИКИ ВПЛИВУ НА ВДОСКОНАЛЕННЯ ТЕХНІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ БАЯНІСТА .....	319
<i>Раструба Т. В.</i> ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНА МУЗИЧНА ОСВІТА І ХУДОЖНЯ СВІДОМІСТЬ УЧНІВ.....	324
<i>Скріпнікова Л. В.</i> ЗАСТОСУВАННЯ ПРИНЦИПІВ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ .....	329
<i>Смоляк О. С.</i> СЕРІАЦІЙНИЙ ПРИНЦИП РОЗГОРТАННЯ МЕЛОДІЇ В ОБРОБЦІ ОБРЯДОВОЇ ПІСНІ «КОЗА» МИКОЛИ ЛЕОНТОВИЧА .....	333
<i>Устименко-Косоріч О. А.</i> ПЕДАГОГІЧНО-ОСВІТНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ БАЯННО-АКОРДЕОННОЇ ШКОЛИ СЕРБІЇ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ) .....	339
<i>Ярошуд З. П.</i> ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО РОБОТИ З ТВОРАМИ НЕМЕНЗУРОВАНОГО БЕЗРОЗМІРНОГО ПИСЬМА У КЛАСІ ДИРИГУВАННЯ .....	344
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ .....	349

## РОЗДІЛ 1 ПЕДАГОГІКА

УДК 37.011.33

Андрющенко Т. К.\*

### КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД ЯК СТРАТЕГІЧНИЙ НАПРЯМ РОЗВИТКУ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

*У статті визначено актуальність впровадження компетентнісного підходу в сучасну освіту, проаналізовано наукові погляди на розкриття сутності понять „компетентнісний підхід” „компетентність”. Виокремлено структурні компоненти компетентності.*

**Ключові слова:** компетентнісний підхід, компетентність, освіта, наукові погляди.

Стрімкий темп розвитку сучасного інформаційного світу, різкі соціальні зміни, які переживає наше суспільство, актуалізують потребу в реформуванні освіти. Наразі особливо гостро постає проблема створення умов для формування особистості, яка здатна до самоактуалізації, саморозвитку, проведення соціально значущої діяльності, спрямованої на розвиток суспільства. Реалізувати зазначене можливо через впровадження в освіту компетентнісного підходу, який на відміну від „знанневого”, орієнтованого на передачу певної суми знань від одних членів суспільства іншим, спрямований на формування в людини потреби в постійному поповненні й оновленні знань, удосконаленні вмінь і навичок їх закріплення, перетворення й застосування.

Вивченням питання реалізації компетентнісного підходу на сучасному етапі розвитку освіти займаються Н. Бібік, Т. Бойченко, В. Болотова, Л. Ващенко, І. Зимня, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, Л. Хоружа та ін. Вченими обґрунтовано стратегію розвитку компетентнісного підходу в освіті (О. Пометун), розкрито суперечності в запровадженні компетентнісного підходу в освітній практиці України (Н. Бібік), визначено теоретичні та практичні підходи до формування предметної компетентності педагога (Л. Хоружа), досліджено особливості формування здоров'язбережувальної компетентності (Т. Бойченко) тощо.

Останнім часом активізувалися дослідження проблеми формування компетентності у дітей дошкільного віку. До кола наукових інтересів увійшли такі аспекти компетентності дошкільників: життєва (О. Кононко та ін.), соціальна (В. Кузьменко, Т. Поніманська, І. Рогальська та ін.), логіко-математична (Л. Зайцева, С. Скворцова, В. Старченко, К. Щербакова та ін.), комунікативна (А. Богуш, А. Гончаренко, О. Дзюба та ін.), фізична (С. Замрозович) тощо.

Мета статті – визначити сутність понять „компетентнісний підхід” і „компетентність”, проаналізувати наукові погляди на розкриття значення даних понять. Виокремити структурні компоненти компетентності.

Компетентнісний підхід є одним із стратегічних напрямів розвитку системи освіти України, її новим концептуальним орієнтиром. І хоча на сучасному етапі розвитку наукового знання немає єдиного підходу щодо трактування понять „компетентнісний підхід” і „компетентність”, на думку вчених (Н. Бібік, О. Пометун, О. Овчарук та ін.), важливим є розуміння того, що компетентнісно орієнтована освіта передбачає перенесення акценту із засвоєння дітьми нормативно визначених знань, вмінь і навичок на формування і розвиток

\* © Андрющенко Т. К., 2013



у них здатності самостійно діяти, адекватно застосовуючи знання та індивідуальний досвід у нестандартних життєвих ситуаціях, отримання практичних результатів, вироблення власних ставлень у тих, хто навчається.

Аналізуючи сутність поняття „компетентнісний підхід”, О. Пометун визначає його як „спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості. Така характеристика має сформуватися у процесі навчання і містити знання, вміння, ставлення, досвід діяльності і поведінкові моделі особистості” [6, с. 66]. На думку дослідниці, запровадження компетентнісного підходу „потребує формувати зміст від бажаного кінцевого результату (набуття бажаних компетентностей), а після цього відбирати і структурувати зміст, який може забезпечити досягнення цього результату” [7, с. 18].

Підкреслюючи актуальність впровадження компетентнісного підходу в освіту України, Н. Бібік зазначає, „одним із аргументів на користь запровадження компетентнісного підходу є необхідність узгоджувати освітні системи в глобалізованому світі з метою надання молодій людині елементарних можливостей інтегруватися в різні соціуми, самовизначитися в житті. У такому разі не лише формалізовані процедури структурування освітніх результатів, але й зміст і процес освіти мають бути взаємоузгодженими” [2, с. 50].

Наразі відбувається модернізація освіти у контексті компетентнісного підходу на різних її ступенях. Так, у новому Державному стандарті початкової загальної освіти компетентнісний підхід визначається як „спрямованість навчально-виховного процесу на досягнення результатів, якими є такі ієрархічно підпорядковані компетентності учнів, як ключова, загальнопредметна і предметна [3, с. 6].

Компетентнісний підхід актуальний і в дошкільній освіті, оскільки вона є першою сходинкою у системі неперервної освіти, і пріоритетні напрями її розвитку мають відповідати напрямам модернізації освітнього процесу в початковій та основній школі. Маємо підкреслити, що однією з основних засад Базового компонента дошкільної освіти (2012 р.) виступає „компетентнісний підхід до розвитку особистості, збалансованість набутих знань, умінь, навичок, сформованих бажань, інтересів, намірів та особистісних якостей і вольової поведінки дитини” [1, с. 4].

Аналіз наукових поглядів щодо поняття „компетентнісний підхід” дає можливість виділити такі його основні положення: 1) перевага надається практичній спрямованості освіти; 2) надання дітям готових знань не є пріоритетним завданням педагогів; 3) важливими у процесі навчання стають власні зусилля, ініціатива, суб’єктивний смисл діяльності тих, хто навчається.

У контексті нашого дослідження потребує також уточнення і сутність поняття „компетентність”. Проблема компетентності, її різні аспекти привертають увагу багатьох науковців (Г. Селевко, В. Серіков, М. Чошаков, С. Шишов та ін.). „Компетентність” можна вважати міждисциплінарним поняттям, оскільки вона є об’єктом досліджень психологів, педагогів, соціологів, лінгвістів. Вченими обговорюються історичні, соціокультурні, професійно-діяльнісні аспекти актуалізації компетентнісного підходу в освіті, його переваги і співвідношення з іншими методологічними підходами. Однак наразі ще не існує загальноприйнятого визначення поняття „компетентність”. Розглянемо деякі підходи до розкриття сутності даного поняття, які зможемо використовувати у власному дослідженні.

У країнах Європейського Союзу з 80-х років ХХ ст. у контексті реформування освіти постало питання про компетентність як необхідний продукт освіти. Експерти країн Європейського Союзу визначають поняття „компетентність” як „здатність застосовувати знання й уміння” (Eurydice, 2002), що забезпечує активне використання навчальних досягнень у нових ситуаціях. Кожна компетентність побудована на комбінації взаємовідповідних пізнавальних

ставлень та практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, всього того, що можна мобілізувати для активної дії” [14].

Міжнародна комісія Ради Європи у своїх документах розглядає поняття компетентності як загальні або ключові вміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, кроснавчальні вміння або навички, ключові уявлення, опори або опорні знання [5, с. 19].

Російський вчений Г. Селевко під компетентністю розуміє „інтегральну якість особистості, яка проявляється в її загальній здатності та готовності до діяльності, що ґрунтується на знаннях та досвіді, які набуті в процесі соціалізації та орієнтовані на самостійну успішну участь у діяльності” [9, с. 139].

Серед наукових досліджень, присвячених реалізації компетентнісного підходу в освіті, заслуговує на увагу робота В. Серікова. Характеризуючи сутність компетентності, автор наголошує на неможливості її передачі тому, хто навчається: „На відміну від „знанневого”, предметного досвіду, компетентність не існує заздалегідь у готовому вигляді. Кожний суб’єкт має створити її для себе заново. Можна засвоїти чиєсь відкриття, правило, але не компетентність. Компетентність необхідно створити як продукт індивідуальної творчості і саморозвитку” [10, с. 29]. У зв’язку з цим дослідник наполягає на необхідності створення умов для розвитку індивідуальних здібностей вихованців, моделювання реального життя, пошук самого себе.

Цікавим є тлумачення даного терміну М. Чошаковим, який вважає, що компетентність – це не тільки володіння знаннями (ерудиція), а й постійне прагнення до їх оновлення, використання в конкретних умовах, тобто володіння оперативними і мобільними знаннями, критичність мислення, здатність вибрати найбільш оптимальні й ефективні рішення, відкидати хибні [13].

С. Шишов характеризує компетентність як „можливість установлення зв’язку між знанням та ситуацією, як здатність знайти процедуру (знання та дії), що відповідає проблемі” [12, с. 36].

Таким чином, компетентність – це суб’єктивна якість особистості, яка ґрунтується на знаннях, вміннях, навичках, досвіді і прагненні використовувати їх адекватно до життєвих ситуацій.

Аналіз наукових джерел дав змогу відстежити трансформацію сутності поняття „компетентність” від трактування в контексті суто професійної діяльності (досконале знання своєї справи, професійна майстерність) до її визначення щодо різних сфер життєдіяльності особистості (життєва, громадянська, соціальна, здоров’язберезувальна, комунікативна, інформативна, логіко-математична компетентності тощо). Особлива увага науковцями приділяється питанням структури і складу професійної компетентності відповідно до певної сфери діяльності (І. Дичківська, А. Маркова, Дж. Равен, О. Пометун, Л. Хоружа, А. Хуторський та ін.)

У дослідженні А. Маркової вказується, що компетентність – це поєднання психічних якостей та станів, що дає змогу діяти самостійно й відповідально, оволодіння людиною навичками і вміннями виконувати трудові функції. [4, с. 31-34].

Поняття „компетентність” є системним утворенням. На переконання британського психолога Дж. Равена, „компетентність – це специфічна здібність, необхідна для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній сфері, яка охоплює фахові знання, предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії” [8, с. 6].

Л. Хоружа, вивчаючи поняття „педагогічна компетентність”, розглядає її як сукупність теоретичних знань, педагогічних цінностей, особистісних якостей, практичних умінь, досвіду вчителя, діалектична взаємодія яких забезпечує ефективність і результативність педагогічної дії [11, с. 12.].

Підсумовуючи власні дослідження, М. Холодна визначила, що окрім предметних конкретних знань способів діяльності у спеціальній сфері, будь-який тип компетентності обов’язково включає універсальні людські якості та здібності, які не залежать від сфери їх виявлення, наприклад, ініціативність, здатність організовувати діяльність (власну або інших

людей), уміння адаптуватись у нових нестандартних ситуаціях, готовність критично аналізувати й адекватно оцінювати результати діяльності не тільки з боку значення для себе, а й з боку наслідків для інших. Перераховані загальні ознаки компетентності базуються не просто на знаннях і вміннях у певній галузі, а й на ціннісних пріоритетах особистості, особливостях її ментального досвіду [7, с. 15].

Виходячи з вищезазначеного, доцільно представити визначену дослідниками ієрархію компетентностей: 1) ключові компетентності відносяться до спільного (метапредметного) змісту освіти; 2) міжпредметні галузеві компетентності відносяться по певного кола навчальних предметів і освітніх галузей; 3) предметні компетентності – конкретні по відношенню до двох попередніх рівнів компетенції, що мають конкретний опис і можливість формування в рамках навчальних предметів [7, с. 17].

Пріоритетними в контексті нашого дослідження є **ключові компетентності**. Європейські структури, зокрема організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), застосовують поняття ключових для визначення таких компетентностей, що дають можливість особистості ефективно брати участь у багатьох соціальних сферах і які роблять внесок у розвиток якості суспільства та особистого успіху, що може бути застосовано до багатьох життєвих сфер. Ключові компетентності становлять основний набір найзагальніших понять, які мають бути деталізовані в комплекс знань, умінь, навичок, цінностей та відносин за навчальними галузями, життєвими сферами школярів [5, с. 13-41].

Акцентування сучасної освіти на розвитку ключових (життєвих) компетентностей є однією з освітніх вимог впливових міжнародних організацій: ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Ради Європи, Організації економічного Співробітництва та розвитку (ОЕСР) тощо.

За результатами діяльності робочої групи українських педагогів з питань запровадження компетентнісного підходу, створеної в рамках проекту ПРООН „Освітня політика та освіта „рівний – рівному”, запропоновано такий перелік ключових компетентностей: уміння вчитися (навчальна); громадянська; загальнокультурна; компетентність з інформаційних та комунікаційних технологій; соціальна; підприємницька; здоров'язбережувальна [6, с. 67]. У контексті нашого дослідження у подальшому ґрунтовно буде розглянута здоров'язбережувальна компетентність.

О. Пометун визначає основні ознаки життєвих (ключових) компетентностей, а саме такі:

- поліфункціональність: дають змогу вирішувати різноманітні проблеми в різних сферах особистого й суспільного життя;
- надпредметність і міждисциплінарність: застосовні не тільки у школі, а й в інших галузях життєдіяльності;
- багатомісність: охоплюють знання, розумові процеси, інтелектуальні, навчальні та практичні вміння, творчі здібності, стратегії, технології, процедури, емоції, оцінки тощо;
- забезпечують широку сферу розвитку особистості: її логічного, творчого та критичного мислення, самопізнання, самовизначення, самооцінки, самовиховання тощо [6, с. 67].

Компетентності, на відміну від узагальнених, універсальних знань, мають дієвий, практико-орієнтований характер. Тому вони окрім системи теоретичних і прикладних знань, передбачають наявність таких структурних компонентів: ціннісний (мотиваційний), когнітивний і операційно (процесуально)-поведінковий (у деяких дослідників – операційно-технологічний) [7, с. 15].

З'ясувавши сутність поняття „компетентність”, можемо зазначити, що її структура включає емоції і ставлення, знання, дії та поведінку. Відповідно, розробляючи методiku експерименту, виділятимемо мотиваційний, когнітивний і діяльнісний компоненти.

Таким чином, вважаємо, що компетентнісний підхід є актуальним у сучасній освіті, оскільки вимагає цілісного розвитку дитини (його особистісної, інтелектуальної, емоційної, почуттєвої сфери) як суб'єкта діяльності, а також включення особистого досвіду дитини в усі сфери життєдіяльності. Передбачаємо, що впровадження в сучасну освіту компетентнісного підходу сприятиме мотивації дітей на свідоме засвоєння знань, переорієнтації навчального процесу на практичну спрямованість.

Предметом наших перспективних наукових пошуків виступає дослідження проблеми формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку. Сутність визначень, представлених у даній статті, буде актуальною в нашій подальшій роботі.

#### Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2012. – Спецвипуск. – 64 с.
2. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К. : „К.І.С.”, 2004. – С. 47-52.
3. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова освіта. – 2012. – Спецвипуск. – С. 4-39.
4. Маркова А.К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М., 1996. – 308 с.
5. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні. – К. : К.І.С., 2003. – С. 13-41.
6. Пометун О.І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К.: „К.І.С.”, 2004. – С. 66-72.
7. Пометун О.І. Стратегія розвитку компетентнісного підходу в освіті: порівняльний аспект / О. Пометун // Методичні рекомендації з реалізації компетентнісного підходу у змісті освіти та навчально-виховному процесі загальноосвітніх начальних закладів. Аналітичний звіт за результатами дослідження / наук. ред. Бібік Н.М. – К., 2010. – С. 12-29.
8. Рамен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / Пер. с англ. – М., 2001. – 142 с.
9. Селевко Г. Компетентности и их классификация / Г. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 133-143.
10. Сериков В. В. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании: теория, методология, технологии / В. В. Сериков // Материалы Международной научно-практической конференции (11-12 ноября 2008. – М., НОУ ВПО «СФГА»). – М., 2008. – С. 28-32.
11. Хоружа Л. Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Людмила Леонідівна Хоружа. – К., 2004. – 45 с.
12. Шишов С. Понятие компетенции в контексте качества образования / С. Шишов // Дайджест педагогічних ідей та технологій. Школа-парк. – 2002. – № 3. – С. 20-21.
13. Darmouth College Bulletin. 1984-1985. – Darmouth, 1985. – 95 p.
14. Ruchen, Dominique S. Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. 2003. Hogrefe & Huber Publishers, Germany.– 206 p.

*The article outlined the urgency of implementing the competence approach in modern education, analyzed the scientific views on the disclosure of the nature of the concepts “competence approach”, “competence”. It singled the structural components of the competence.*

**Key words:** *competence approach, competence, education, scientific views.*

УДК 378.147:781

Барановська С. А.\*

## САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

*Процес самовдосконалення вчителя включає два аспекти: професійний та особистісний. Творчість забезпечує ефективність функціонування системи педагогічної освіти.*

*Ключові слова: самовдосконалення, творчість, самостійність.*

Прогресивні тенденції розвитку української держави тісно пов'язані з процесами збільшення і оновлення наукової інформації, а також із пошуком найефективніших шляхів застосування її у практичній площині. У вирішенні цього питання сучасне суспільство орієнтується на фахівців, які мають високий рівень компетентності і прагнуть до постійного вдосконалення в професійній сфері. Тому підготовка вчителя, який уміє творчо мислити і самовдосконалюватися? є актуальним завданням вищої школи. Досвід практичної роботи вищих навчальних закладів свідчить про те, що у формуванні і розвитку творчої особистості вчителя вагомими є ті компоненти процесу вдосконалення, реалізація яких найбільшою мірою забезпечує його підготовку до вирішення педагогічних завдань творчого характеру.

Обсяг творчих завдань учителя може бути різноманітним: від внесення принципів інновацій до змісту, форм і методів навчально-виховного процесу до вирішення окремих питань, які виникають у конкретних ситуаціях діяльності та спілкування з учнями. Але особлива значущість творчої діяльності вчителя зумовлюється неповторністю її основного результату – сформованої особистості школяра в усьому багатстві індивідуальної своєрідності суб'єкта. Спираючись на сильні сторони особистості й таланту, цілеспрямований творчий пошук спонукає вчителя до постійного самовдосконалення в різних ланках педагогічної діяльності, об'єктом і підсумком якої є творення особистості учня. Впливаючи творчими методами на інших, учитель створює умови для розвитку власної особистості.

У науковій літературі проблему підвищення ефективності та поліпшення педагогічних результатів пов'язують із поняттями самостійності, творчості самовдосконалення. В багатьох працях психологів і педагогів поняття самостійності, самовдосконалення і творчості вчителя розглядаються як рядопокладані і взаємопроникні. Так, І. Донцов називає процес самовдосконалення особистості способом творчої взаємодії людини із собою [1]. Л.М. Попов відносить ініціативу, самостійність до опорних характеристик формування особистості з творчим началом [3]. В.А. Крутецький, розглядаючи відношення між поняттями «активне мислення», «самостійне мислення» і «творче мислення», вважає за можливе визначити їх як концентричні кола, тобто різні рівні, причому кожен наступний є видовим щодо попереднього, родового [2]. Однак проблема самовдосконалення вчителя й донині залишається недостатньо дослідженою. Зокрема, не розкрито причинно-наслідкові зв'язки між поняттями «творчість» і «самостійність», не виявлені передумови можливості виникнення творчої індивідуальності на основі наукового аналізу, не обґрунтовані механізми ефективності функціонування педагогічної освіти в процесі самовдосконалення вчителя.

Мета статті полягає у визначенні компонентів цілісного процесу вдосконалення вчителя, а також у конкретизації цілей професійно-педагогічного самовдосконалення.

Для понять «творчість» і «самостійність» характерні прямий і зворотний зв'язок і залежність, тобто вони є функціонально взаємопов'язаними. Однак не слід плутати ці поняття і вважати їх тотожними, бо творчість (у вузькому значенні) також потребує самостійності, як і інші види діяльності.

\* © Барановська С. А., 2013

Тому у відносинах «творчість» і «самостійність» насамперед слід виявити причинно-наслідковий зв'язок (що саме є причиною, а що – наслідком). Самостійність включає операційно-предметну і власне особистісну сторони, а творчість щодо самостійності займає більш суб'єктивне положення. Отже, можна стверджувати, що обидві якості є внутрішнім процесом, їх можна визначити як дві сторони тієї самої реальності. Самостійність має точку взаємозв'язку з творчістю, що свідчить про складну функціональну взаємодію між названими явищами, але на відміну від творчості, яка є цілком суб'єктивною, самостійність характеризується і зовнішньою стороною (самостійні репродуктивні дії, самостійні організаційні дії, самостійність щодо постановки цілей і завдань тощо).

Творчість порівняно із самостійністю є більш індивідуалізованою, більш спрямованою «всерединою», відтак вона більше здатна акумулювати внутрішні потенційні можливості особистості. Така активізація внутрішніх резервів особистості сприяє досягненню найвищих показників у педагогічній діяльності. Таким чином можна говорити про самостійну творчу продуктивність, про самостійні творчі дії особистості, а також про її індивідуальну неповторність, тобто про таку творчу самостійність, яка є субстанцією лише творчості. Ці положення спрямовують нас на розгляд названої якості доволі вузько, наприклад, лише відносно певних видів творчої діяльності, як виявлення самостійності у творчості, що орієнтує нас на створення сприятливих творчих умов з метою її розвитку.

Певна річ, самостійність може виявлятися і на рівні репродуктивної діяльності вчителя, основу якої становить відтворення готових зразків дій, традиційних норм і приписів, оскільки творчі та репродуктивні складові педагогічної діяльності перебувають у гармонічному взаємозв'язку.

З цього випливає, що поняття «удосконалення», «творчість», «самостійність» становлять діалектичний ланцюг одного ряду з можливістю взаємних перетворень (переходів): удосконалення ↔ творчість ↔ самостійність, в якому удосконалення зумовлюється творчим розвитком особистості, а самостійність є близьким, родовим поняттям стосовно творчості, відображуючи його суть. Водночас творчість як центр цієї послідовності визначає якісну характеристику самостійності, а також всієї ланки в цілому.

Самовдосконалення більшість авторів розуміють як ствердження своєї індивідуальності, а також пов'язують із пошуком істинного творчого «Я», яке стає інтегруючою віссю особистості. Поняття творчості у вищому розумінні передбачає поняття індивідуальності, коли суб'єктивний фактор творчого процесу, зумовлений особистісними характеристиками творця, глибоко детермінований гносеологічною природою творчості, надає процесу індивідуальності, унікальності.

Творча індивідуальність є вищою характеристикою діяльності педагога, оскільки саме за ступенем становлення та усвідомлення вчителем своєї індивідуальності здійснюваний ним педагогічний процес набуває індивідуально-неповторних рис. Взаємодіючи з учнем, педагог ніби транслює свою індивідуальність, реалізуючи потребу бути особистістю і, тим самим формуючи відповідну потребу і здібність в учнів.

Вченими встановлено, що оптимальних результатів у професійно-педагогічній діяльності можна досягнути лише на індивідуально-особистісному рівні оволодіння своєю спеціальністю у процесі творчого пошуку. Саме індивідуально-особистісний рівень передбачає усвідомлений добір і засвоєння знань, умінь і навичок відповідно до своїх особистісних характеристик, сприяючи формуванню індивідуальності вчителя.

Оскільки на певному етапі творчого розвитку змінюються почуття та поняття вчителя, він по-новому починає оцінювати свою працю: педагогічна діяльність перетворюється для нього у внутрішню, необхідну потребу. У цьому разі творчість стає виявленням багатої натури особистості вчителя, невід'ємною якістю його життєдіяльності. Тому характерною рисою творчості вчителя є постійний процес його прогресивного розвитку. Творчий учитель не зупиняється на досягнутому; він відрізняється постійним пошуком кращого результату своєї діяльності.

Творчість є механізмом ефективного розвитку вчителя, джерелом його руху до досконалості.

Постановка різноманітних цілей та завдань у процесі професійно-педагогічного вдосконалення визначає потребу вчителя в різнобічному розвитку власної особистості (рис. 1.1).

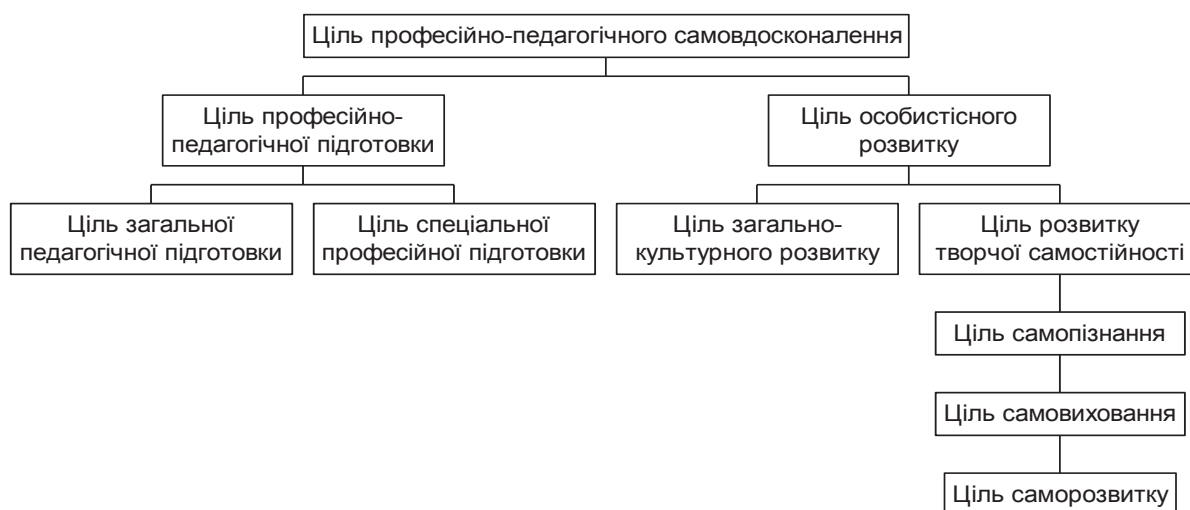


Рис 1.1 Ціль професійно-педагогічного вдосконалення

Справжній смисл самовдосконалення вчителя полягає не в кількісній багатогранності особистісних якостей, а в розумінні власної індивідуальності, яка має свій «комплекс» характеристик, а також роботи над її розвитком і збагаченням.

Цілісний процес удосконалення вчителя передбачає, з одного боку, розвиток найсильніших, найяскравіших сторін його особистості, які є опорою його професії, а з другого, включає розвиток особистісних інтересів, захоплень і нахилів поза професійною діяльністю. Робота над «непрофесійними» інтересами, захопленнями і нахилами викликає глибоке почуття задоволення і оптимізує емоційну сферу вчителя, що відображується, безумовно, і в педагогічній діяльності. Виявлення і реалізацію особистісних інтересів можна розглядати як основу самопізнання педагога, коли він вивчає і пізнає свою індивідуальну цілісність у різноманітній єдності її складових. Реалізація вчителем своїх особистісних інтересів, захоплень і нахилів є своєрідним процесом саморозкриття його особистості в інших сферах життєдіяльності, поза професією, що створює психологічні передумови для самовираження вчителя у професійній діяльності. Крім того, результати цієї реалізації можуть бути використані в навчально-виховній роботі зі школярами.

Наведемо короткі приклади. Учитель математики, який захоплюється живописом, може організувати у позакласній роботі виставку власних робіт чи робіт учнів. Педагог-музикант, який виявляє інтерес до поезії, може використовувати її на уроках музики як метод емоційного впливу на учнів під час розкриття художнього змісту музичного твору.

Таким чином, визначення індивідуальності і її формування стає важливою частиною цілісного процесу самовдосконалення вчителя і включає два аспекти: професійний і особистісний. Зазначимо, що професійний має особистісний характер, а різнобічне вдосконалення особистості учителя поза сферою професійної діяльності спрямоване на становлення, розвиток і вдосконалення його як професіонала-педагога (рис. 1.2).

Система педагогічної освіти вчителя ґрунтується на певних науково обґрунтованих принципах професійної підготовки спеціалістів вищої школи. При її вивченні ми керувалися загальнометодологічним принципом системності і цілісності, який поєднується з важливим принципом взаємодії загального, особливого та одиничного. Принцип системності і цілісності проявляється у тісному взаємозв'язку психолого-педагогічного і спеціально-музичного, а також у функціональному взаємозв'язку двох аспектів – професійного і особистісного з

детермінантою професійного в умовах інтеграції елементів особистісного характеру. Принцип взаємодії загального, особливого та одиничного виявляється в тому, що учитель повинен відповідати ряду загальних вимог, які висувають до професійних знань, умінь та навичок, з одного боку, і які водночас зберігають свої особливості, з іншого. У досвіді талановитих учителів можна бачити гармонійне поєднання загальних та індивідуальних рис, загальної спрямованості діяльності і розмаїття варіантів їхнього втілення.

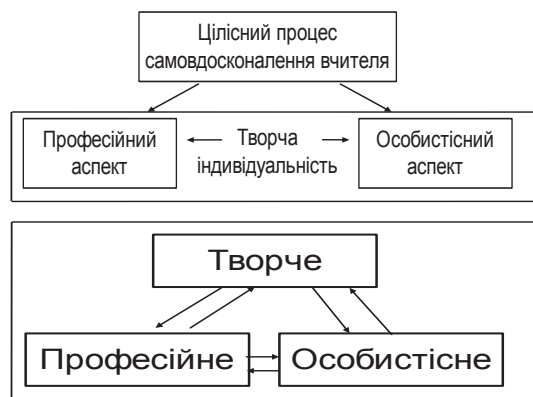


Рис. 1.2. Взаємозв'язок процесів особистісного і професійного вдосконалення учителя

Система педагогічної освіти вчителя передбачає досягнення гармонійної єдності загального, особливого та індивідуального, причому загальне може бути подано психолого-педагогічним компонентом, особливе – спеціально-музичним, а індивідуальне зумовлюється метою педагогічної освіти вчителя, спрямованою на формування, розвиток і збагачення його індивідуальності.

Взаємозв'язок компонентів системи психолого-педагогічного і спеціально-музичного допоможе вчителю підвищити результати педагогічної праці і добитися кращих показників у цілісному процесі вдосконалення його особистості. Однак ці компоненти системи є статичними і не з'ясовують її внутрішньої основи – системотворення.

Пошук шляхів ефективного функціонування системи потребує аналізу суб'єктивної сторони процесу самовдосконалення, що найбільше відповідає переліченим вище параметрам і ознакам системи, визначає її якісні характеристики. Характерною особливістю самовдосконалення вчителя є динаміка розвитку самопізнання, самовиховання і врешті-решт – саморозвитку особистості вчителя. Вона виражає цілісність, різнобічність, саморегуляцію, що створює передумови для розуміння педагогічної освіти вчителя як цілісної динамічної системи зі своїми суб'єктивно-об'єктивними залежностями.

Аналізуючи внутрішню сторону педагогічної освіти вчителя, яку можна зобразити як незавершений ряд «нескінченних» складних процесів (самопізнання, самовизначення, самоусвідомлення, саморозвиток і тощо), відзначимо спільну для них займенникову частину «само». Вона вказує на: а) спрямованість дій суб'єкта (тобто на самого себе); б) стан особливої підвищеної активності суб'єкта; в) включення саморегулятивних механізмів суб'єкта; г) характер виконання дій суб'єктом. У сукупності ці ознаки виявляють широкий діапазон градацій такої якості, як самостійність, що визначає загальний характер перебігу пізнавальних процесів, а отже, і особливого, унікального, яке виявляється в кожній особистості по-різному, у неповторній індивідуальній формі. Таким чином, самостійність є якістю, яка дає змогу педагогові ефективно здійснювати процес особистісного розвитку. Проте для правильного визначення системотворчої ознаки системи педагогічної освіти вчителя однієї лише суб'єктивної сторони не досить. Основою педагогічної діяльності є об'єктивний процес накопичення, осмислення і творчого опрацювання нових знань. Відтак учитель має оволодіти відповідними пізнавальними уміньми і навичками, які забезпечують



його самовдосконалення. У зв'язку з цим важливого значення набуває об'єктивна сторона педагогічної діяльності, пов'язана із завданнями самостійної організації, планування та практичної реалізації поставлених завдань.

Зовнішня і внутрішня сторони педагогічної діяльності вимагають певного рівня самостійності, основа якої закладається в період навчання майбутнього вчителя в педагогічному вузі.

Деякі автори зазначають, що виявити творчу індивідуальність можна за активністю, ініціативою, самостійністю, винахідливістю, адекватною самооцінкою, характером самоствердження, власним ставленням до світу. Хоча рівень виявлення цих параметрів буває неоднаковим, найважливішою серед них є самостійність. Її можна розглядати як один із феноменів, який сприяє створенню творчої індивідуальності вчителя.

На думку багатьох дослідників, з розвитком самостійності розширюються і поглиблюються зв'язки із суспільством, одночасно створюється внутрішній контур регулювання діяльності, поведінки, формується індивідуальність. Самостійність характеризує особистість з точки зору її активного самовираження, уміння орієнтуватися в нових умовах, самоствердження в діяльності з іншими людьми, а також є формою прояву індивідуальності. Деякі вчені вважають, що самостійність стає умовою формування інших сторін і властивостей особистості, а на високих рівнях розвитку проявляється як цілісна властивість особистості, тобто своєрідне поєднання індивідуальності особистості і соціальності.

У процесі розвитку самостійності виникають ознаки, які характеризують іншу структуру – індивідуальність.

На нашу думку, ознаки творчої індивідуальності, що формуються під час розвитку самостійності як якості особистості, можуть виникати з таких причин:

- а) самостійність продукує формування творчої індивідуальності (тобто першопричина криється в самій якості);
- б) творчий процес, виникнувши на певному етапі розвитку самостійності, є першоосновою формування творчої індивідуальності;
- в) певний рівень самостійності є своєрідним сприятливим «грунтом» для прояву індивідуальності, коли самостійність стає найкращою умовою для взаємопроникнення спорідненої форми в момент обопільного збігу або виникнення схожих сторін, що є, в свою чергу, явищем взаємодії на основі спільності елементів.

Ці положення є гіпотетичними, оскільки вимірювати такі явища неможливо, і про складну взаємодію і перехрещення обох понять можна робити висновок лише за зовнішніми ознаками. Так, високий рівень самостійності свідчить про створення індивідуальності, а індивідуальність часто зовні виражається в самостійних діях особистості, позиції, ставленні до різних явищ дійсності. Теоретично формувати творчу індивідуальність можна і на іншій основі, а також не ґрунтуючись на якійсь певній якості чи групі якостей. Подібне спостерігається на практиці, коли процес виявлення індивідуальності розрахований лише на її прояв, своєрідний зовнішній показ, а не на цілеспрямований розвиток. Цілком очевидно, що факт створення чи прояву індивідуальності ще не є свідченням певного рівня її розвитку. З точки зору творчого самовдосконалення особистості, це положення має істотне значення, оскільки особистість насамперед повинна вміти самостійно керувати процесом розвитку власної індивідуальності. Звідси випливає, що самостійність як внутрішній фактор розвитку особистості, щодо системи педагогічної освіти вчителя може виступити у ролі системотворчої основи і забезпечити ефективність її розвитку. Оскільки система педагогічної освіти вчителя є відкритою і регульованою, рушійною силою її розвитку стає взаємодія двох факторів: зовнішнього і внутрішнього, коли зовнішніми детермінантами професійного вдосконалення є соціальні вимоги до спеціаліста, вплив навколишнього середовища, а також сукупність педагогічних впливів.

З'ясування основних компонентів педагогічної освіти і системотворчої основи ще не визначає ефективності функціонування системи освіти вчителя. Отже, має бути якийсь

«пусковий» механізм, можливо, творчість. Щоб довести це положення, необхідно розглянути якісні характеристики системи, пов'язані з поняттями самостійності і творчості. Це орієнтує нас на вирішення таких завдань: визначення місця творчості в процесі самовдосконалення; встановлення причинно-наслідкових зв'язків між якостями (творчістю і самостійністю); визначення функціональних залежностей між цими якостями; виявлення рівня впливу однієї якості на іншу.

Розглядаючи загальновизнаний шлях розвитку самостійності від нижчого рівня (репродуктивного) до вищого (творчого), можна визначити послідовність її розвитку: 1 етап — копіювальний, 2 етап — відтворюючо-творчий, 3 етап — конструктивно-творчий. Шлях досягнення бажаного результату, тобто творчої самостійності, є водночас і шляхом розвитку творчого потенціалу особистості, коли рівень самостійності, що постійно зростає, на певному етапі стає тотожним поняттю творчості. Поетапний шлях формування вищого рівня самостійності є послідовним динамічним конструктивним процесом творчого розвитку особистості.

Однак деякі педагоги вважають, що самостійність «виявляється лише в діяльності, але це не сама діяльність, бо самостійність не має чітких меж і займає середнє місце між виконавством і творчістю. Творчість — це завжди самостійність, але самостійність — не завжди творчість». Звідси виникає запитання: Якщо самостійність є внутрішнім фактором системи, то що таке творчість у цій системі і яке місце вона в ній займає? Зазначимо, що творчість займає більш «внутрішнє» положення відносно самостійності, оскільки виникає в процесі формування і розвитку цієї якості. Тому творчість є внутрішньою якістю системи освіти вчителя і займає відносно самостійності суб'єктивне положення.

Важливо зазначити, що дія творчості проявляється в самостійності, коли вона є внутрішньою умовою розвитку самостійності і визначає її якісні характеристики. Педагоги пов'язують творчість особистості з певним рівнем самостійності, а саме: самостійним творчим пошуком, самостійним розв'язанням проблем, застосуванням знань, умінь і навичок у нових умовах; пошуком нових прийомів і способів пізнавальної діяльності, постановкою проблемних питань. Деякі вчені співвідносять самостійність із творчістю як родові і видові поняття, яке проявляється в активній інтелектуальній діяльності. Ці поняття є взаємозумовленими, взаємопов'язаними, але не тотожними. Виходячи з того, що система педагогічної освіти вчителя — це цілісний процес професійного удосконалення його особистості, творчість стає суб'єктивною характеристикою кожного компонента системи. Об'єктивна необхідність творчості в системі передбачає, що творчість: а) визначає якість системи в цілому; б) є умовою розвитку самостійності і характеризує рівень її розвитку; в) сприяє формуванню і розвитку індивідуальності вчителя.

Узагальнюючи сказане вище, можна стверджувати, що творчість є інтегратором діяльності системи і визначає рівень її ефективності. Отже, чим вищий рівень творчості в системі, чим досконаліші її творчі механізми, тим кращими є показники якості системи, тим кращі умови для розвитку самостійності, тим можливішим стає формування творчої індивідуальності.

#### Список використаних джерел

- 1) Донцов И.А. Самовоспитание личности: Философско-эстетические проблемы. – М. : Политиздат, 1984. – 28 с.
- 2) Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. – М. : Просвещение, 1972. – 51 с.
- 3) Попов Л.М. Психология самодеятельного творчества студентов. – Казань: Издательство Казанского университета, 1990. – 236 с.

*The process of self-improvement of a teacher has two aspects: professional and personal. Creativity provides the operational efficiency of teacher education.*

**Key words:** self-improvement, creativity, independence.

УДК 37.013:374.7.091

Богданець-Білоskalенко Н. І.\*

**РОЗВИТОК ОСВІТИ ДЛЯ ДОРΟΣЛИХ У ПРАЦЯХ Я.Ф. ЧЕПІГИ**

*У статті, спираючись на праці вченого-педагога Якова Чепіги, розкрито основні засади розвитку освіти для дорослих у 20-30-х роках ХХ століття. Виокремлено концептуальні засади. Подано історичне тло розвитку неосвічених верств населення і роботи народних вчителів.*

**Ключові слова:** освіта, школа, народні вчителі, рідна мова.

Питання освіти в Україні для дорослого населення посідало одне з найважливіших моментів у розробці основ української національної школи початку ХХ ст. У видавничих джерелах науково-освітнього змісту та у громадсько-політичній пресі («Рідний край», «Народний учитель», «Громадська думка» та ін.) піддавалася критиці політика самодержавства в галузі освіти українського народу, діяльність Державної Думи в розв'язанні освітнього становища українців.

Різносторонню критику царського самодержавства щодо історії і причин занепаду школи й освіти народу подав М. Грушевський на сторінках відомої на той час газети «Село». «І по числу письменних Росія стоїть на одному з останніх поміж іншими краями. А між різними краями Росії Україна також належить до гірших, найменш освічених» [2, с. 122].

Він повідомляє, що серед українців грамотних удвоє менше, порівняно з росіянами. У деяких губерніях грамотних українців на один десяток припадає хіба що один. Книжок, газет та журналів дуже мало потрапляє до народу. Українці перебувають у освітній темряві, вони не знають ні про що, а тому на керівних посадах їх рідко де побачиш. Керівні посади займають в основному росіяни, поляки, німці, французи, «а наш чоловік на чорній роботі, бо невчений» [2, с. 122].

Справедливо виникали питання: що ж сталося, чому два з половиною століття тому український народ був одним із найосвіченіших у Європі, а на початку ХХ ст. опинився в числі найтемніших і найвідсталіших?

«Темним гречкосієм, наймитом чорноробочим» – писав у газеті М. Грушевський, – зробила український народ «панщина наново на нього накинена [2, с. 122]. Український народ відсторонювали від економічного, соціально-політичного, національно-культурного життя. Головною тезою для українця було: «...мовчи, не розсуджай, що прикажуть – сповняй». Отже, думати й аналізувати заборонялося, українця привчали забувати, а то й зневажати свою мову, освіту, культуру, тим паче не маючи своєї школи, український народ «стемнів, збіднів, самий останній став, хоч не обидила його природа ані розумом, ані поняттем» [2, с. 122].

М. Грушевський, як і інші прогресивні вчені та культурно-освітні діячі, закликали передових педагогів активно братися за просвіту українського народу.

Просвіта народу відбувалася двома напрямками:

- 1) створення громадсько-культурних об'єднань, організацій «Просвіта»;
- 2) розповсюдження газет, журналів, невеличких книжечок для масового читання.

Варто зауважити, що «Просвіти» набули поширення майже по всій Східній Україні. Вони діяли в Києві, Одесі, Катеринославі, Чернігові та в інших містах України. Просвітяни активно діяли, проводячи читання в бібліотеках, обговорювали зустрічі з населенням, методи навчання і виховання серед молоді. Випускали спеціальні газети та журнали. Так, наприклад, у Подільській губернії (1918 р.), виходив двотижневик «Освіта». На сторінках цього часопису поміщали статті, замітки, кореспонденції, хроніку шкільного життя. Висвітлювалися також і проблеми ліквідації безграмотності дорослого населення, організація і діяльність вечірніх шкіл, читалень, бібліотек тощо.

\* © Богданець-Білоskalенко Н. І., 2013

Особливо гостро поставало питання української мови. Вчені-педагоги Софія Русова, Борис Грінченко, Яків Чепіга, Спиридон Черкасенко та інші у своїх статтях справедливо вказували, що народ, позбавлений можливості розмовляти і навчатися рідною мовою, який не має школи на рідній мові, ніколи не досягне розвитком рівня передових народів світу.

Так, Борис Грінченко закликав, «щоб по наших школах учено нашою рідною, українською мовою, тією, якою наші діти говорять у своїй хаті з батьком-матір'ю» [1, с. 8].

Я.Ф. Чепіга вбачав глибокий зв'язок з навчанням і вихованням дитини та освіченістю родини, в якій вона живе. Найважливішим чинником морального розвитку дитини, її ціннісних орієнтацій він вважав, насамперед, родину, а особливо – батька і матір. Адже людська особистість стає індивідуальною спадкоємницею культурно-історичній традиції свого народу.

Ефективність родинного впливу на дитину великою мірою залежить від того, наскільки члени родини є людьми освіченими, грамотними, а тому і наскільки зв'язані з тими чинниками, які визначають внутрішньо-сімейні стосунки: соціально-моральний приклад батьків, культура, освіта і відповідне ставлення до своїх дітей. Отже, в його науково-педагогічному доробку, окрім загальних посилянь у працях теоретичного характеру про роль і завдання освіти для дорослого населення, знаходимо низку науково-методичних статей і підручників для освіти дорослих. Зокрема, «Шляхом життя: Читанка для 6-7 груп трудової школи, робфаків, шкіл для дорослих і т. ін.» (автори Я. Чепіга, Г. Іваниця, Б. Якубовський); «До трудової вільної школи» (Я. Чепіга), «Азбука трудового виховання й освіти. Основи організації трудової школи з методологією початкового навчання: Підручник для працівників різних установ соц. виховання, студентів ін-тів народної освіти і учнів пед. шк.» (Я. Чепіга), «Практична трудова педагогіка» (Я. Чепіга), а ще його праць, які спрямовані повністю на підвищення грамотності дорослих: «Червоний прапор. Буквар для шкіл лікнепу», «Задачник для початкового навчання в трудових школах», «Методика усної лічби та вправи у перших групах семирічки» (серія: Робітня бібліотека вчителя) та інші.

Аналізуючи названі праці, можна відмітити, що Яків Чепіга намагався відходити від теоретичних закликів та політичної критики, з посиланнями на історично зумовлені причини становища меншовартості й національного приниження, в якому опинилася Україна. І хоча його статті, нариси та підручники розраховані на масового читача, все ж він прагнув зробити досконалою, освіченою конкретну людину – селянина чи робітника з українським сприйманням, у якого на той час було багато страху, зневіри в самого себе і в свою націю. Все, що чуже, те краще. Своє, близьке і рідне, має бути гірше. Так українцеві зуміли втокмачити в голову. Книжки Я. Чепіги, окрім грамоти, несли в народ ще і глибокий виховний зміст з філософським підтекстом простою, доступною формою. Наведемо зразок з Букваря для шкіл лікнепу: заголовок однієї з сторінок – письменність – світ, а неписьменність – ніч. Коротшими фразами розкривається зміст заголовка. Але найцікавіше – внизу сторінки писаним шрифтом, з найкращими виявами каліграфії, ще раз, прописними літерами виведена назва заголовка. Тобто, підручник не лише навчав читати, а ще й писати та вимовляти звуки і звукосполучення. Дидактичні втілення проявлялися у тексті типу «Ми будемо нове. Нам треба багато вчитись» та інші.

У такій формі дібрані тексти розвивального змісту, як от: «Косимо на ланах», «Спільне життя», «Маємо свої заводи», «Що значить наука», «Неграмотний – що сліпий», «Дбайте за здоров'я дитини», «Про піяцтво», «Село й місто» та ін.

З погляду сучасної науки (педагогіки, політології), чітко помітно деяку одноманітність текстів, заполітизованість, типу «Ленін помер, а діло його живе», «Жовтень є наше свято», «Червона армія є міць робітників і селян». Але інакше не можна було. На підручнику позначка: Державний науково-методологічний комітет Наркомосвіти УСРР по секції Політосвіти дозволив до вжитку в школах лікнепу. Якби ж не було відповідних текстів, то навряд чи дозволив би. Такі були вимоги і правила. Автор зобов'язаний дотримуватися.

Не зважаючи на це, безперечно, названа книжка становить значний інтерес і займає поважне місце серед об'ємної науково-педагогічної спадщини Я.Ф. Чепіги. Не менш цікавим

є і посібник під назвою «Задачник для початкових народних шкіл». Він упорядкований дійсно на народній основі. Поряд з цифрами, питаннями задач поміщено фольклорні зразки, вмотивовані до теми, що вивчається з математики. Ось вивчається тема з цифрою 3. Після кількох завдань з цією цифрою, автор подає уривки з українських народних пісень:

Посадила стара мати  
Три ясені в полі,  
А невістка посадила  
Високу тополю.  
Три явори посадила  
Сестра при долині,  
А дівчина заручена  
Червону калину.  
А ще яскравіше описується цифра 3:  
Три товариші  
Ой за горою, за кам'яною,  
Там зібралися три товариші:  
Перший товариш – то сонце красне,  
Другий товариш – то місяць ясний,  
Третій товариш – то дрібний дощик.

Отже, навіть у точних науках, автор посилався на національний зміст. Ніщо так не розбуджує і не тривожить душу людини, як українська народна пісня. Очевидно, найдосконалішою буде методика, пронизана хвилюванням і почуттями. У дорослих «учнів» вони вже випробувані й стійкі. Тому Я. Чепіга віднайшов правильний підхід до запам'ятовування математичних прийомів і розв'язування задач за допомогою усної народної творчості.

Зміст завдань для сучасного учня не позбавлений історичного минулого України, побуту українського народу. Наведемо деякі зразки задач.

На току лежало два снопи; Івась поклав біля них ще одного снопа. Скільки снопів стало на току? Перед образами стояло дві свічки; бабуся поставила ще одну. Скільки тепер свічок коло образів?

Аналізуючи цю просту задачу, приходимо до роздумів: автор будував навчальний матеріал на предметах, які добре знайомі людині. Вони звичні в її праці, побуті. Для дорослого не виникає потреба напружувати пам'ять і уяву на другорядне, думки відразу спрямовуються на головне – скільки? Потрібно міркувати, складати, додавати чи відмінити. Тут немає якоїсь високої теорії. Напевне, саме так і можливо навчити дорослу людину.

Прийшли інші часи. Такі слова, як «снопи» тощо нині можна знайти в лексиці архаїчного походження. Підручники і посібники Я. Чепіги та інших педагогів, вчених минулого породжують прагнення пізнавально-історичного пошуку і допомагають усвідомити деякі принципи теорії і практики поєднання навчання і виховання в націокультурному самобутньому вираженні науки і щоденного реального буття.

Я.Ф. Чепіга дивує педагогів і вчених сучасності своїм глибоким пізнанням психології людини в цілому, починаючи з раннього дошкільного, молодшого шкільного до дорослого віку. Читаючи його праці, неначе голографічно охоплюєш образ індивіда, в якого поступово з'являються нові знання, відповідно до потреб його віку та контакту в соціально-економічному світі, культурному, морально етичному осягненні.

Міркуючи про освіту з математики в народних школах, Я. Чепіга усвідомлює: найбільше дорослий зустрічається в практичних життєвих реаліях з усною лічбою. Не буде людина (в ті часи) носити з собою палички, квасолинок і т.д., аби швидко порахувати якісь предмети. Змовчимо про калькулятори, яких тоді ще не існувало. Питання усного рахунку надто важливе.

Популярним і необхідним у роботі шкіл лікнепу та інших народних шкіл, семирічок, вечірніх класів був навчальний посібник Я. Чепіги «Методика усної лічби та вправи у перших

групах семирічки» (Державне видавництво Радянська школа), що збереглося до наших днів, як і більшість інших підручників, у фондах Педагогічного музею.

У цій праці автор на другій сторінці відзначає: «Уміти швидко лічити усно, щоб розв'язувати практичні задачі, дуже цінно й корисно в нашому щоденному житті» [4, с. 2]. Яків Чепіга виділення усної лічби в спеціально відокремлений розділ навчання арифметики мотивує тим, що педагоги взагалі не приділяють належної уваги усному рахуванню, і це легковажне ставлення потім негативно віддзеркалюється в діяльності дорослої людини. Своєю мотивацією він обґрунтовує посиленням на думки математика Гольденбері, який пише: «Звуть малописьменною людиною, що зле читає...а проте аж ніяк не дивуються, коли освічена людина вдається до допомоги пальців або шукає олівця, щоб зробити найпростіше обчислення, коли при цьому вона помилиться, чи навіть буде цілком безпорадна в елементарних арифметичних обчисленнях» [4, с. 3.].

Розкривши потрібність усної лічби, яка здійснюється на основі певної математичної грамотності (писання цифр, дії додавання, віднімання та ін.), учня потрібно озброїти навичками усної лічби. Для цього вчений-педагог розробляє вправи та завдання. «На думку і наших закордонних методистів, треба щодня хвилин 10 приділяти на усну лічбу. Я. Чепіга вважає, що «за матеріал для вправ можуть бути також і приклади та задачі». Він виокремлює розділи: «Пряма та обернена лічба», «Додавання й віднімання одиницями», «Множення і ділення» та ін.

Навчання грамоти, письма, читання, математики дорослої людини і школяра відрізняється тим, що дорослий уже має певний життєвий досвід, стійкі психологічні стереотипи, які часом заважають сприйняттю наукових термінів і понять. У зв'язку з цим, педагог повинен працювати творчо, з урахуванням культурно-освітнього рівня свого підопічного, а якщо навчання колективне, то групи. Яків Чепіга радив спрямовувати навчання дорослих дещо відмінним від навчально-виховного процесу з дітьми. Якщо дитину потрібно постійно спрямовувати до самостійності, непомітно коригуючи її зусилля, нічого не виконуючи за дитину, то дорослому «учневі» варто допомагати зацікавлювати його такими прикладами і завданнями, під час виконання яких у нього зникав страх неподолання наукових цілей, і йому знову хотілося відвідати шкільні заняття.

Перед початком уроку для дорослих потрібно створити психологічну мікросферу радості, спокою і впевненості в собі.

Уявимо собі групу вечірньої школи. Кожний вважає навчання другорядною справою. Думки спрямовані на проблеми роботи, стосунків у сім'ї тощо. Потрібно відбутися такої собі формальності – заняття. Учителю дуже непросто навчити, відкрити нове. Не достукавшись до дверей душі дорослих учнів, учитель ризикує марною тратою свого часу і гнітючим спустошенням не лише собі, а й учням.

Може саме тому, Я.Ф. Чепіга неодноразово наголошує на великій ролі вчителя не лише в роботі з дітьми, а й з дорослими. Він вважав, що українська інтелігенція, насамперед учительство, повинна заговорити з народом рідною мовою, видати українські підручники, відкрити народні школи, що, власне, він і робив.

Ставлячи високі вимоги до вчителя ідеологічно-національного характеру, підкреслюючи важливість самовиховання вчителя, Я. Чепіга усвідомлював нележку місію – вчити. Відомий філософ Сократ говорив: «Дати іншим вогонь, мало мати його в собі, потрібне ще й уміння запалювати» [3]. Оце «уміння запалювати» дається природою не кожному вчителю, вихователю. Навіть якщо й повернулася лицем до народу українська інтелігенція, масового лиця не буває. Народ – це кожна окремо взята людина, з індивідуальним характером, уподобанням і негативними рисами. Учитель повинен багато знати, володіти словом, емпатією і мати бездоганну моральну характеристику, щоб люди довіряли йому і йшли за ним духовними непомітними стежками. У ті часи, коли жив і творив Я. Чепіга і подібні до нього самоподвижники, учитель на селі та напевне, і в місті, був значиміший, ніж священник. Тому й мали успіх школи для дорослих, де вчитель користувався авторитетом, його любив простий народ.

Такими учителями в ранній юності були Я. Чепіга, Ч. Русова, Х. Алчевська, Б. Грінченко та інші подвижники освіти в Україні початку ХХ ст. і раніше.

Торкаючись проблеми українського вчителя в Україні, багато авторів, в тому числі і Яків Чепіга, у журналі «Світло» відкрито замальовували нестерпне матеріальне становище вчителя народної школи: мізерна зарплата, відсутність житла, неможливість підвищувати фаховий та культурно-мистецький рівень та ін.

Народні вчителі, що своєю поведінкою виявляли прихильність до селян, читали їм у бібліотеці просвітню книжку, допомагали в економічному питанні, організували найпримітивніший роз'яснювальний захід, навчали грамоти, вважалися неблагонадійними. Вони заслуговують великої поваги і є взірцем мужності й самопожертви во ім'я загальноосвітнього рівня, культури і національного самоствердження.

Підсумовуючи тему освіченості українського народу в доробку вченого-педагога Я. Чепіги, доходимо висновків про те, що він:

- народні школи для дорослих вбачав складовою нової української школи;
- в освічених дітей хотів бачити освічених батьків;
- навчання і виховання дорослих поєднував, використовуючи фольклорні надбання українського народу;
- надавав важливого значення образу вчителя для народної школи;
- створив цілу низку методичної літератури для навчання грамотності дорослого населення;
- вважав, що будь-яку організацію національної школи учительство мусить проводити з представниками народу, які є освіченими громадянами України;
- намагався показати у своїх посібниках, підручниках, програмах, що навчання дітей і дорослих має проводитися на тематиці навколишнього життя, знайомих предметів щоденного вжитку та дотримуватися української мови.

Вивчення творчої спадщини Я. Чепіги не втрачає своєї актуальності. Складний історичний період відродження національної освіти, науки і культури зробив певний вплив і на долю вченого Я. Чепіги. Його мислення і дії були спрямовані на нові завдання у змісті навчання і виховання як дітей, так і дорослих. Він мріяв бачити загальноосвіченими усіх українців. Минуть роки, і слова «лікнеп», «неграмотність» відбудуть у лексику минулого, тому що навчання і виховання за Я. Чепігою зумовлювалося національною наукою, пізнавально-історичним інтересом, методичними надбаннями педагогів тих часів, передове педагогічне мислення яких полягало у меті виховання гуманізму і високої моральності саме серед дорослого населення.

Ідею національного виховання Я. Чепіга намагався втілити у новій національній школі в Україні його доби, але ця ідея ще й донині залишається проблемною в шкільництві. З'являються все новіші методики в практичній освіті, а з ними – нові імена педагогів і вчених. Проте не можна уникати того великого досвіду, який залишив Я.Ф. Чепіга своїм подвижницьким життям і своїми науковими працями. У статті «Народний учитель і національне питання» він зазначає: «Освіта є прагнення тієї ж природи: творити і творити... Освіту не можна одлучати від народу, від нації, вона обов'язково повинна бути національною» [5, с. 17]. Українську національну школу Я.Ф. Чепіга бачив у культурі світового контексту. Безперечно, школи для дорослих – це було явище потреби часу. Потім «через національну школу народ дав би до рук молодому поколінню життєдіяльну творчу зброю національної просвіти, з якою воно б сміливо виступало на полі світової культури і поступу» [5, с. 17].

Школа й родина, на думку Я. Чепіги, повинні бути нерозривні. Розпочате в сім'ї виховання продовжується в школі. А тому так дбайливо вчений ставився до освітнього рівня батьків. В одній із праць він наголошує, що загальні освітні проблеми родини і школи збігаються із загальнолюдськими: зберегти природу людини і удосконалити її на основі економічних та соціальних умов життя конкретного народу і найперше – вільний розквіт національних прикмет і традицій.

### Список використаних джерел

1. Грінченко Б. Якої нам треба школи / Борис Грінченко. – К. : Криниця, 1917. – 31 с.
2. Зайченко І. В. Проблеми української національної школи у пресі (друга половина XIX – початок XX ст.) : навчальний посібник / І. В. Зайченко ; за ред. М. Д. Ярмаченка. – Л., 2002. – 344 с.
3. Кремень В.Г. Філософія: мислителі, ідеї, концепції / В.Г.Кремень, В.В. Ільїн. – К. : Книга, 2005. – 528 с.
4. Чепіга Я. Методика усної лічби та вправи у перших групах семирічки / Я. Чепіга. – Харків : Радянська школа, 1932. – 32 с.
5. Чепіга Я. Народний учитель і національне питання / Я. Чепіга // Світло. – 1912. – № 1. – С. 15–25.

*According the works of Yakov Chepyga the article shows the basic principle of the education for adults in 20-30s in the 20th century. Conceptual principles are selected. The historical background of development of uneducated layers of population and work of folk teachers is given.*

**Key words:** education, school, folk teachers, the mother tongue.

УДК 37.014.5: 37.014

Величко О. Ю.\*

## ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ І МОЛОДІ

*У статті виявлено провідні характеристики формування громадянської компетентності, громадянських якостей, громадянської освіти й виховання дітей і молоді в зарубіжних країнах. Сформульовано висновок про наявність традиційних форм і методів формування громадянськості дітей та молоді, які склалися в процесі історичного розвитку систем освіти різних країн, а також проблем та суперечностей, які супроводжують процес громадянської освіти й виховання.*

**Ключові слова:** громадянська компетентність, громадянська освіта, громадянська культура, громадянськість, зарубіжні системи освіти.

Формування громадянської компетентності на різних етапах розвитку особистості учня чи студента як наукова проблема знайшла своє відображення у численних наукових розвідках як в Україні, так і за кордоном. Зарубіжний досвід формування громадянської компетентності знайшов своє місце у теоретичних розробках зарубіжних учених у цій галузі. Поняття громадянської компетентності стало використовуватися в зарубіжній науці з початку XX століття. Проте в 20-30-х рр. XX століття Ч. Мірріамом було вжито термін «громадянська культура» для характеристики психологічних та соціологічних аспектів політичної поведінки особистості [1]. Дещо пізніше проблеми формування громадянської культури досліджували західні науковці А. Пжеворський, Ф. Лімонжі, А. Стефан, Г. Альмонд, С. Верба, Е. Тейлор та ін. [2-4].

Метою статті є аналіз досвіду зарубіжних систем освіти в формуванні громадянськості учнів та студентів.

Переважає більшість зарубіжних педагогів вважають, що громадянська освіта – фактично синонім навчання демократії. Дж. Патрік сформулював у зв'язку з цим шість провідних понять демократії, які мають викладатися у навчальному закладі – законність; ринкова економіка; громадянське суспільство; громадянськість; права людини; представницька демократія [5].

\* © Величко О. Ю., 2013



Г.Алмонд та С.Верба вивчали громадську думку громадян США, Британії, Німеччини та кількох інших країн з метою вироблення окремої концепції громадянської культури як складової загальної демократичної культури; вчені дійшли висновку, важливого і для нашої проблеми дослідження – що громадянська культура є результатом передачі досвіду від покоління до покоління, при чому в цьому задіяно багато соціальних інститутів, в тому числі й інститут освіти [2]. У перекладеній російською мовою роботі цих науковців «Громадянська культура і стабільність демократії» вони відстоюють три типи політичної культури, з якої виходить і громадянська:

- 1) приходську, де немає конкретизації політичних статусів і ролей;
- 2) підданську, яка передбачає пасивне ставлення до суспільного устрою;
- 3) культуру участі, яка й формує достатній рівень громадянської культури, оскільки громадяни орієнтовані на систему загалом [6].

Г.Алмонд та С.Верба зазначають, що значущість для формування певного рівня громадянської культури мають всі три типи політичної культури; так, «прихожанин» і «підданий» також мають певний рівень інтенсивності громадянської культури. При цьому опитані з країн з різним рівнем демократії висловились стосовно громадянської культури по-різному. Так, «немала частина опитаних вважають себе здатними впливати на рішення місцевої влади, а деяка частина аналогічним чином оцінює свої можливості стосовно центрального уряду... проте ця висока оцінка власної компетентності як громадянина, здатного справляти вплив, зовсім не підтверджена активною політичною поведінкою...» [6, с. 8].

Сучасні країни з розвинутою демократією сформували у студентської молоді більш чи менш серйозні відчуття стабільності й захищеності, тому на цій основі виникло почуття довіри до влади й політичної еліти. Студенти європейських країн, як показують опитування, відносять до найбільш пріоритетних цілей їх суспільств такі: підтримання темпів економічного зростання; гарантії обороноздатності; прагнення зробити міста більш привабливими для життя; підтримання порядку в країні; надання громадянам можливостей висловлюватися з більшої кількості питань громадянського життя; боротьба зі зростанням цін; захист свободи слова; прагнення до розвитку небайдужості в громадянах; боротьба зі злочинністю тощо [7].

Проблема формування громадянської культури в історії США напругу пов'язана з проблемою формування культури політичної, оскільки ще творці цієї держави (Т.Пейн, Т.Джефферсон) заклали підвалини політичної культури як провідної цінності, основними елементами якої назвали республіканізм, захист свободи і власності, наявність суспільного договору, пріоритет федеративного закону над більш низькими його формами, двопалатний парламент, міцність Конституції, правило обмеженого правління та ін. [8, с. 87]. Натомість у західній політології й філософії надзвичайно активно розроблялися перспективи формування громадянського суспільства, які можуть стати методологією проблеми формування громадянської компетентності його членів. Так, питання розвитку громадянського суспільства знаходимо в працях західних мислителів Т.Гоббса, Ш.Монтеск'є, Г.Гегеля, Дж.Локка та ін. [9-12]. Основні засади громадянської освіти й виховання у США вивчаються сьогодні Т.Георгієвою [13], В.Веселовою [14], І.Айнутдіновою [15], Є.Кіпріяною [16], О.Савельєвою [17] та ін.

Розвиток громадянськості у студентів США відбувається під впливом кількох провідних факторів, серед яких виділяються: виховання, пропаганда, соціально-побутові умови, соціальний капітал, емоційні фактори та загальнонаціональні особливості та особисті якості громадянина цієї країни [17]. Особливе значення має при цьому соціальний капітал, який тлумачиться в зарубіжній філософії й соціології як сукупність соціальних зв'язків і відносин між людьми, побудованих на довірі, взаємодії й співробітництві. Для накопичення соціального капіталу американські педагоги застосовують «навчання шляхом служіння суспільству», сутність якого полягає у тому, що починаючи зі школи і продовжуючи у ВНЗ, молодь бере участь у громадянських акціях, соціальних благодійних заходах, розвиваючи таким чином свою громадянську активність [14]. При цьому вважається, що служіння суспільству має почина-

тися зі служіння своєму безпосередньому оточенню – групі студентів, території університету, міському парку та ін. Така форма розвитку громадянської компетентності довела свою ефективність, оскільки у студентів з'являється впевненість у можливості самим щось змінити на краще. Викладання суспільних дисциплін займає в цьому процесі значуще місце, оскільки їх зміст передбачає безпосередній зв'язок студента з оточуючою дійсністю, а також застосування набутих знань у безпосередній соціально схвалюваній діяльності під час навчання у вузі [18].

Громадянськість як особистісна якість окреслюється в США в єдності патріотизму, моральних характеристик особистості (толерантність, соціальна відповідальність, готовність до співробітництва тощо), громадянських знань та вмінь (політичних, екологічних, правових, професійних, комунікативних тощо), та соціальної активності [19, с. 120]. На розвиток громадянської компетентності особистості у США впливають демократичний уклад вузівського життя, реалізація різноманітних полікультурних проектів загальнодержавного рівня, залучення студентів до волонтерської діяльності та ін.

У системі освіти **Німеччини** проблема формування громадянськості розглядається як невіддільна від інших напрямків виховної роботи – релігійного, трудового, фізичного. Формування громадянськості, процес громадянської освіти й виховання в Німеччині сьогодні досліджується О.Донецькою [20], О.Зайцевою [21], Н.Князьковою та ін. [22]. Аналізуючи історичні витoki громадянськості як виховного феномена у Німеччині, звертаємося, насамперед, до теоретичних засад цього процесу у творах Г.Кершенштайнера (1854-1932) [23]. Ідеї «громадянського виховання» і «трудової школи» Г.Кершенштайнера набули в Німеччині надзвичайного поширення; у них було закладено ідею навчання дитини безумовній повинності своїй державі.

У Німеччині здійснюється загальне громадянське виховання (Die staatsbürgerliche Bildung und Erziehung), яке передбачає формування особистості свідомого й відповідального громадянина держави. Зважаючи на полікультурність німецького суспільства, яка продовжує наростати, зазначимо, що саме громадянське виховання, формування громадянськості займає дедалі більш серйозне місце у системі виховних впливів на молодь протягом усього періоду навчання. Головною метою громадянського виховання поставлено формування у молодій людини німецької громадянської ідентичності з урахуванням всіх світоглядних та культурних особливостей родини та особисто молодій людині. [22]. Система формування громадянськості у Німеччині має ту специфіку, яка детермінована укладом суспільства у складі окремих земель, кожна з яких має свої традиції громадянськості в складі цілої держави. Крім того, нині німецькій системі вищої освіти необхідно враховувати її належність до Болонської декларації, а держави – до Євросоюзу. Тому відкритість системи вищої освіти, належність до стандартів європейської спільноти, з одного боку, та прагнення зберегти німецьку громадянськість кожного студента складають основне протиріччя громадянської освіти й виховання у цій країні [24].

Науковці і педагоги в Німеччині орієнтовані не стільки на передачу інформації щодо громадянської освіти й виховання, скільки на формування здатності до конструктивної дискусії й обговорення проблем громадянського суспільства. Проте головною складністю формування громадянської компетентності в цій країні залишається зростання кількості молодіжних угруповань, які не приймають полікультурної демократичної позиції суспільства (особливо щодо рівноправності всіх громадян Німеччини перед культурою, традиціями, законом); ці угруповання знаходяться, як правило, на ультраправих чи навіть нацистських позиціях і в їх числі досить багато студентів ВНЗ Німеччини [20].

На відміну від Німеччини, в **Австрії** використовують не поняття «Громадянська освіта», а «політична освіта» або ж «демократична громадянська освіта», наголошуючи на тому, що далеко не всі життєві цінності сприяють формуванню громадянської компетентності, а саме демократичні (Т.Калтсоуніс) [25, с. 92]. Загальна мета громадянської освіти й виховання в Австрії – розвиток у молоді демократичної свідомості, загальноєвропейського мислення. Завдяки формуванню громадянської компетентності, отже, розвивається відкритість громадя-

нина Австрії до світу і, водночас, зосередженість на своїх громадянських позиціях. Згадувана вище політична освіта в австрійських школах та ВНЗ структурована в триєдності історичних знань про форми політичного життя, здатності зрозуміти політичні й культурні взаємозв'язки у суспільстві, а також виховання готовності до відповідального громадянства й політичної активності. Головними інструментами формування громадянської компетентності в австрійській (так само, як і в німецькій) системі вищої освіти є:

- розвиток «розуміючої комунікації»;
- вміння тлумачити результати соціологічних досліджень у галузі громадянського життя країни;
- вміння працювати з власними етнічними, культурними, політичними забобонами й штампами поведінки, а також з такими само недоліками в інших людей;
- здатність до організації колективної праці, незалежно від політичних поглядів;
- вміння добирати й аналізувати інформаційне середовище з проблем розвитку демократії й громадянського суспільства [25, с. 104].

Цікавий досвід розвитку громадянськості у дітей та молоді накопичено в **Австралії**. Як відносно молода держава (1901 року створення), Австралія надає питанням формування громадянської компетентності своїх громадян велике значення. У 60-70-х рр. ХХ століття тут були проведені спеціальні реформи в системі освіти, покликані реалізувати програму «Знайомство з демократією» («Discovering Democracy»), а після доповіді спеціальної Експертної групи з громадянської освіти (1994р.) «Whereas the people : civics and citizenship education» у парламенті країни став розроблятися стратегічний план навчання дітей та молоді основам громадянськості і громадянського права [26]. Ця програма розрахована і на школярів, і на студентів, і навіть на дорослих людей. Створення програми покладене на Корпорацію з розробки навчальних програм. У межах зазначеної програми фінансується також підготовка викладачів вищих навчальних закладів до реалізації цього проекту з формування громадянськості.

У структурі названої програми її авторами було закладено чотири основні теми для обговорення, які повинні засвоїти школярі чи студенти:

- 1) «Хто управляє?» – питання суверенітету, громадянства і влади;
- 2) «Закон і права» – алгоритм дії австралійського законодавства;
- 3) «Австралійська держава» – характеристика основних інститутів держави;
- 4) «Громадяни й суспільне життя» – можливості реалізувати свої права й обов'язки громадянина в Австралії.

Формування громадянської компетентності студентів у різних країнах світу пов'язано, як зазначають науковці [27], з вирішенням низки проблем, які виникають у цьому відношенні, а саме:

1. Проблема культури миру. Як стверджують сучасні дослідники, система освіти перед II-ю світовою війною насправді заохочувала мілітаризм. На особливу увагу при цьому заслуговують інформаційні потоки, які передаються завдяки ЗМІ та соціальним мережам; ці ресурси можна використовувати для розвитку культури миру у дітей та молоді, але на сьогодні в найбільш розвинених країнах світу вони використовуються недостатньо.
2. Проблема оволодіння знаннями й навичками, які сприятимуть співжиттю громадян різних країн протягом ХХІ століття. Йдеться про формування у дітей та молоді навичок спільного життя, вирішення повсякденних проблем, прийняття правильного рішення в ситуації вибору, особистої відповідальності за свій громадянський вибір.
3. Проблема недостатньої трансляції громадянських цінностей через систему освіти. Оскільки сфера освіти невіддільна від суспільства, ВНЗ має функціонувати в співробітництві з громадськими та політичними інституціями.
4. Проблема відповідальності за програми громадянської освіти для дітей та молоді. Ця проблема має бути вирішена всіма активними громадянськими інституціями, які розробляють програми громадянської освіти.

5. Проблема формування вмінь конструктивно вирішувати конфлікти в громадянському суспільстві. Освіта в своїй сукупності покликана вирішувати проблеми расизму, ксенофобії, мегаломанії, дискримінації.

У контексті проблеми нашого дослідження важливе значення має також міркування щодо відмінностей у системі професійної підготовки фахівців туристичної індустрії в Україні та за кордоном, оскільки з цих міркувань витікають висновки щодо можливостей використання позитивного досвіду формування громадянської компетентності у зарубіжних ВНЗ, які готують фахівців названого профілю.

Таким чином, нами здійснено короткий огляд досвіду різних зарубіжних країн (США, Німеччини, Австралії, Австрії) у громадянській освіті, громадянському вихованні, формуванні громадянських цінностей та якостей особистості у процесі її навчання. Аналіз наукових джерел засвідчив, що в країнах Європи, Сходу, в США є свої традиційні форми і методи формування громадянськості дітей та молоді, які склалися в процесі історичного розвитку системи освіти. Найвизначнішими є також проблеми та суперечності, які вирішуються і з'являються нові, викликані, насамперед, нестабільністю сучасного європейського простору та новими соціокультурними викликами, які формуються в світовому співтоваристві. Перспектива подальших досліджень полягає у розробці моделі формування громадянської компетентності у вітчизняних ВНЗ.

#### Список використаної літератури

1. Merriam Ch. Civic Training in the United States / Ch. Merriam. – Chicago. : University of Chicago Press, 1934. – 320 p.
2. Almond G. The civic culture. Political attitudes and democracy in five nations / Almond G., Verba S. – Princeton N.Y., 1963. – 237 p.
3. Juan J. Problems of Democratic Transition in Southern Europe, South America and Post-Communist Europe / Juan J., Stephan A. – Providence, Oxford : Bergham Books, 1995. – 204 p.
4. Przeworsky A. What Makes Democracies Endure / Przeworsky A., Limongi F. // Journal of democracy. – N 7(1). – 1996. – 18-21 pp.
5. Патрик Дж. Дж. Гражданское общество в период третьей волны демократии : его значение для гражданского образования / Дж. Дж. Патрик // Гражданское образование : содержание и активные методы обучения. – М.: Рос. Пр-во братинского благотворительного фонда САФ, 1997. – С.17-21.
6. Алмонд Г. Гражданская культура и стабильность демократии | Алмонд Г., Верба С. // Полис. – 1992. – №4. – С.6-14.
7. Inglehart P. Value change in global perspective / Inglehart P. // Ann Arbor, MI. – University of Michigan Press, 1995.
8. Радченко О. В. Ціннісна система суспільства як механізм демократичного державотворення : монографія / Олександр Радченко – Х. : Вид-во ХарПІ НАДУ «Магістр», 2009. – 380 с.
9. Гоббс Т. Левіафан, або Суть, будова і повноваження держави церковної та цивільної / Томас Гоббс; [Тамара Польська (наук.ред.), Ростислав. Димерець (пер.з англ.)]. – К. : Дух і Літера, 2000. – 600 с.
10. Локк Дж. Сочинения в трех томах / Джон Локк; [Пер. с англ.] ; АН СССР, Ин-т философии – Т. 3. – М. : Мысль, 1988. – 668 с.– (Филос. наследие. Т.103).
11. Монтескье Ш-Л. О духе законов / Шарль Луи Монтескье; [Сост., пер. и коммент. примеч. авт. А. В. Матешук]. – М. : Мысль, 1999. – 672 с. : портр. – (Из классического наследия).
12. Гегель Г.В.Ф. Философия права : / Георг Вильгельм Фридрих Гегель; [Авт. вступ. ст., с. 3-43, и примеч. В. С. Нерсесянц]; АН СССР, Ин-т философии. [Пер. с нем.] – М. : Мысль, 1990. – 524 с.

13. Георгиева Т.С. Высшая школа США на современном этапе : Монография / Т.С.Георгиева. – М.: Высшая школа, 1989. – 144 с.
14. Веселова В.В. Традиционные и новые ценности в современной системе образования США (1960-е начало 90-х гг.) / В.В.Веселова // Образование: идеалы и ценности / Под ред З.И.Равкина. – М.: ИТОП РАО, 1995. – С. 422-480.
15. Айнутдинова И. Н. Студенческие клубы учащейся молодежи в США как фактор их социального воспитания / Ирина Наильевна Айнутдинова : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. – Казань, 2004. – 177 с.
16. Киприянова Е.В. Опыт воспитания активной гражданской позиции школьников в США / Е.В.Киприянова // Преподавание истории в школе. – 2010. – №7. – С. 6-11.
17. Савельева О.Е. Педагогические аспекты формирования гражданственности учащихся США / Ольга Евгеньевна Савельева : дисс. ... канд.пед.н. : 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. – Смоленск, 2007. – 173 с.
18. Рогова И.В. Содержание и методы гражданского образования учащейся молодежи в США / И.В.Рогова : дисс ... канд..пед.н. : 13.00.01 - общая педагогика, история педагогики и образования. – Тула, 2005. – 171 с.
19. Coleman J. L. Social Capital in the Creation of Human Capital / Coleman J. L. // American Journal of Sociology. – 1988. – №94. – S. 95-S 120.
20. Донецкая О.И. Формы организации политического образования студентов и взрослых во внеучебной деятельности в Германии / О.И.Донецкая // Мониторинг качества воспитания и творческого саморазвития конкурентоспособной личности Материалы XII Всероссийской научно-практической конференции. – Казань, 2004. – С. 71 - 73.
21. Зайцева О.Р.Религиозное воспитание учащихся в современной школе Германии / О.Р.Зайцева : Дисс ... канд..пед.н. : 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. – Волгоград, 2005. – 153 с.
22. Князькова Н.П. Гражданское и религиозное воспитание школьников в системе общего образования Германии / Наталья Павловна Князькова : автореф.дисс ... канд.пед.н. : 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. – М., 2011. – 22 с.
23. Кершенштейнер Г. О воспитании гражданственности / Г.Кершенштейнер. – Петроград: Изд-во газеты «Школа и жизнь», 1918. – 32 с.
24. Князькова Н.П. Тенденции развития современной образовательной системы Германии / Н.П.Князькова // Педагогическая наука и практика: российские и региональные тенденции развития : Всероссийская науч.-практич. заочная конф. Оссовские педагогические чтения «Педагогическая наука и практика: российские и региональные тенденции развития», 15-16 окт. 2007 г. – Ч. 1 / Т.Н. Шукшина [и др.]; Мордов. Гос. пед. ин-т. – Саранск, 2008. – С. 47-49.
25. Фруммин И.Д. Введение в теорию и практику демократического образования : монография / И.Д.Фруммин. – Красноярск, 1998. - 195 с.
26. Аксенова Э. А. Гражданское образование школьников за рубежом: современные тенденции развития / Э. А. Аксенова // Актуальные вопросы модернизации российского образования. – М.: Компания Спутник+, 2008. – С. 5-13.
27. Аксенова Э. А. Педагогические инновации в зарубежной школе / Э. А. Аксенова // Школьные технологии. - М.: Нар. образование : НИИ школ. Технологий. – 2010. – № 4. – С. 121-125.

*The article reveals the main characteristics of the formation of civic competence, civic qualities, civic education and children and youth upbringing in foreign countries. There is formulated the conclusion about the presence of the traditional forms and methods in the formation of children and youth civic responsibility which have been formed in the process of the education system of the historical development in different countries, as well as the problems and contradictions that accompany the process of civic education and upbringing.*

**Key words:** civic competence, civic education, civic culture, citizenship, foreign education systems.

УДК 37(410):338.548

Верстівська І. І.\*

## ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ УЧНІВ СЕРЕДНІХ ШКІЛ У СУЧАСНІЙ ВЕЛИКОБРИТАНІЇ

*У статті розглядається проблема професійної орієнтації учнів середніх шкіл у сучасній Великобританії. Автором обґрунтовано можливість використання досвіду профорієнтаційної роботи Великобританії в сучасній Україні.*

**Ключові слова:** профорієнтаційна робота, професія, педагогічні умови, середній заклад освіти, особистість.

Визначення особистістю свого професійного майбутнього є важливою проблемою як для кожної конкретної людини, так і для всього суспільства в цілому. Професія, відповідно до здібностей та можливостей особистості, приносить людині задоволення і самоствердження, а суспільству дає висококваліфікованих фахівців, що, в майбутньому, забезпечуватиме високу конкурентоспроможність країни.

У Національній доктрині розвитку освіти України XXI століття визначені кроки, спрямовані на «підготовку кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, освоєння та впровадження наукоємних та інформаційних технологій, конкурентоспроможних на ринку праці» [3, с. 690]. Виходячи з цього, першочерговими завданнями є: «підвищення ефективності навчального процесу та допомога молодій людині у правильному виборі професії; перехід від масового навчання до індивідуального на основі самостійної роботи, форм та методів активізації навчання; посилення диференціації підготовки фахівців відповідно до основних видів їх майбутньої професійної діяльності; процес навчання повинен бути більш професійно спрямованим для формування необхідних професійних властивостей особистості» [1, с. 4].

Доцільно зазначити, що упродовж навчання змінюються життєві і професійні плани молоді, зростає кількість тих, для кого навчальна і трудова діяльність втрачає сенс. Саме в цьому і виявляється недостатній рівень профорієнтаційної роботи в сучасній школі та вивчення перспектив ринку праці як бази для майбутнього працевлаштування.

Процес переходу до ринкових форм господарювання, формування багатоскладної економіки вимагає відповідного кадрового забезпечення та суттєвих змін у підготовці фахівців. Тому потреба в дослідженні профорієнтаційної роботи та спрямованості особистості на певну професію зумовлена, з одного боку, новими реаліями, що виникли у сфері сучасних ринкових відносин, вимогами, які ставляться перед особистістю у зв'язку з переходом на ринкову економіку, а з іншого – тим, що в теоретичному та практичному плані це питання недостатньо вивчено. Успішне вирішення цієї проблеми в основному залежить від позитивних результатів у формуванні особистості майбутнього працівника на всіх етапах навчання і виховання. «Оскільки Україна має великі аграрні ресурси, то її розвиток у загальній мірі пов'язаний з підготовкою висококваліфікованих фахівців для сільського господарства» [1, с. 5].

В умовах модернізації освіти актуальним стає питання «удосконалення системи сільськогосподарської освіти, створення якісної нової середньої професійної школи, здатної зайняти достойне місце в ринковій економіці і задовольнити особистість в отриманні професії» [5, с. 35]. А це неможливо без вивчення досвіду передових країн, зокрема тих, які мають позитивні результати у цій сфері. Як приклад, можна розглянути досвід професійної орієнтації Великобританії.

Свідченням актуальності проблеми професійної орієнтації учнівської молоді в різні періоди розвитку держави є незмінний інтерес науковців, які вивчали різні її аспекти. Так,

\* © Верстівська І. І., 2013

соціально-педагогічним передумовам професійного самовизначення учнівської молоді присвятили свої наукові праці В.Єндальцев, І.Назімов, В.Савченко, Г.Чередниченко, З.Шубкін та ін.

Психолого-педагогічні основи підготовки молоді до вибору професії досліджували Г.Бас, Ю.Гільбух, О.Голомшток, М.Захаров, В.Кавецький, Є.Клімов, Г.Костюк, Є.Павлютенков, К.Платонов, Л.Потапов, К.Сазонов, Б.Федоришин, С.Чистякова та ін.

Проблему професійної спрямованості у зв'язку з дослідженням питань політехнічної освіти, трудового навчання, виховання на базі сільськогосподарського виробництва розглядали П.Р.Атутов, В.М.Мадзігон, П.М.Олійник, Д.О.Сметанін та ін.

Ряд вчених (Л.О.Ханіщенко, В.М.Литвин, О.Т.Лебедев, Г.Х.Деркевич, А.А.Вербицький, В.Д.Шадріков та ін.) вказують на наявне протиріччя між зростаючими вимогами суспільства до рівня професіоналізму особистості та існуючою практикою професійної підготовки молоді, між якісною нетотожністю навчальної діяльності та діяльності професійної.

Досвід зарубіжних країн щодо професійної орієнтації вивчали С.С.Гриншпун, В.Т.Зінченко, М.С.Янцур, О.Г.Пономаренко та ін.

Сьогодні стали прийнятні ідеї організації системи профорієнтації в умовах ринку праці, виховання конкурентноздатної особистості, які обґрунтовані в роботах зарубіжних авторів (В.Адамс, С.Векслер, М.Вудкок, Н.Гісберс, А.Маслоу, К.Годжерс, Д.С'юпер, М.Сакуяма, Е.Фромм, Л.Якокка, Дж.Холланд, Д.С'юперта ін.).

Хоч питанню профорієнтації приділялася постійна увага в науковій літературі, розроблено немало методик виявлення здатності до оволодіння тією або іншою професією, однак сьогодні має місце суперечність між необхідністю аналізу досвіду професійної орієнтації в зарубіжних країнах як важливої умови інтеграції України у європейський простір і відсутністю фундаментальних досліджень з професійної орієнтації країн Європи. Безумовний науковий і практичний інтерес становить аналіз досвіду профорієнтації у Великобританії, який, за переконанням дослідників, значною мірою відповідає вимогам ринку праці, спрямовуючи учнівську молодь на оволодіння професіями, що мають попит, зокрема, і в аграрній галузі.

Викладене вище і зумовило вибір статті, **метою** якої є розкриття основних етапів та тенденцій розвитку, становлення та функціонування професійної орієнтації учнівської молоді у системі освіти Великобританії та обґрунтування можливості творчого використання британського досвіду в Україні.

У ситуації, що складається, професійна самореалізація особистості залежить від її професійної компетентності, рівня професійної спрямованості, профзорієнтованості, уміння адаптуватися, реалізувати свої здібності, нахили, інтереси, бути мобільною в професійному самовизначенні та кар'єрі. Сьогодні навчальний процес середньої школи недостатньо профорієнтує учнівську молодь на вибір майбутньої професії. З метою пробудження потреби в професійній самоактуалізації існує необхідність у інтегральних факторах, що забезпечували б ефективне формування якостей майбутнього професіонала. Такими факторами можуть бути профорієнтаційна робота та професійна спрямованість особистості [4, с. 22].

З точки зору зарубіжних фахівців, професійна орієнтація являє собою комплексну систему, що складається з профінформації, профпоради, профконсультування, профвідбору, початкового працевлаштування та профадаптації різних груп населення. Всі складові системи орієнтовані на відповідні вікові групи працездатного населення (передусім на молодь) і сприяють правильному вибору професії, профілю фахової підготовки, сфери застосування праці, а також ефективному професійному просуванню.

Перші приватні служби профорієнтації, а потім численні бюро, кабінети та інститути з'явилися на початку ХХ століття в США, Англії, Франції та Німеччині. У сучасному західному світі існує широка мережа різноманітних служб профорієнтації. Наприклад, є як приватні агентства, так і спеціальні центри профорієнтації при коледжах та університетах.

Професійна орієнтація Великої Британії являє собою систему соціально економічних та методико-фізіологічних заходів, спрямованих на забезпечення активного, мобільного свідомого

мого професійного самовизначення та трудового становлення особистості із урахуванням своїх можливостей та індивідуальних особливостей і кон'юнктури ринку праці для повноцінної самореалізації в професійній діяльності [6, с. 37].

Можна виділити такі необхідні завдання щодо проведення профорієнтаційної роботи у Великобританії:

- здійснення процесу навчання і виховання з урахуванням наявних в учнів потреб;
- врахування вікових особливостей;
- створення елементу новизни й урізноманітнення як у змісті матеріалу, так і в методах навчання та виховання;
- використання активного, проблемного навчання; наближення навчальної діяльності до професійної;
- активізація пізнавальної діяльності;
- забезпечення міжпредметних зв'язків, широкої усвідомленості у світі професій [1, с. 15].

Характерними рисами освітньої політики Великобританії є послідовність, наступність та експериментальність. У Великобританії ще зі шкільної лави орієнтують учнів на вибір тієї чи іншої професії. Для вирішення проблеми профорієнтації передусім необхідні: обґрунтований прогноз потреби в робочій силі на декілька років вперед; система знань про професії, які існують у світі; методика вивчення особистих здібностей та інтересів учнів; система активних засобів впливу, що дозволяють спрямовувати та орієнтувати молодь на такі професії, які б відповідали потребам суспільства.

В середній школі Великобританії належна увага приділяється набуттю практичного досвіду в тій чи іншій професії. Акцент робиться на активні методи і форми навчання. З даною метою в навчальний процес вводяться різноманітні імітаційні програми, а також трудова практика. Наприклад, імітаційне моделювання різноманітних трудових операцій здійснюється за допомогою рольових ігор. Особливо слід відмітити практику створення у британських школах міні-підприємств. Вони визначають вид виробленої продукції чи наданих послуг, проводять маркетинг, здійснюють продажі. Така діяльність допомагає розвинути власні інтереси і нахили, набути підприємницькі навички в малому бізнесі, навчитися покладатися на себе, проявляти ініціативність і відповідальність у різних життєвих і трудових ситуаціях [2, с. 25].

У Великобританії головним координуючим органом у професійній орієнтації є Служба зайнятості молоді, що складається з 3,5 тис. консультантів та їх помічників. Існують також державні і приватні дослідницькі організації, що займаються проблемами профорієнтації. Підготовка фахівців у сфері профорієнтації ведеться з 1949 р. Майбутні працівники Служби зайнятості вивчають теорії професійного вибору, консультування та орієнтації, професійної підготовки, а також професійні та етичні проблеми профорієнтації. Професійна орієнтація та консультації учнів шкіл проводяться протягом всього періоду навчання.

Швидкими темпами розвивається професійне консультування, особливо необхідне при переорієнтації робітників і службовців на нові професії. Розширюється мережа профконсультантських пунктів і центрів, що працюють безпосередньо з учнівською молоддю. У Великобританії служба зайнятості молоді має понад 1000 відділень.

Подальша освіта розраховується на учнів старших шістнадцяти років. Ця освіта різнорівнева. Найчастіше це навчання професійним навичкам, що необхідні роботодавцям.

Система профорієнтаційної освіти у Великобританії розвивається незалежно від держави контролюється даними органами як RSA і City&Guilds, що встановлюють екзаменаційні випробування зі спеціальних та технічних предметів [4, с. 25].

Отже, використовуючи досвід профорієнтаційної роботи такої країни як Велика Британія, можна сказати, що професійна спрямованість являє собою динамічну властивість особистості, процесом формування якої можна керувати, цілеспрямовано організовуючи навчально-виховний процес. Всі ці аспекти можна застосувати і в сучасній системі профорієнтації в Україні.



Таким чином професійна спрямованість виконуватиме одразу декілька функцій:

- пов'язуватиме особисті й професійно значущі властивості особистості;
- виступатиме одночасно як мотив і регулятор професійних дій;
- керуватиме задоволенням провідних потреб та інтересів особистості.

Особливої уваги заслуговує профорієнтаційна робота у сфері розвитку аграрної галузі Великобританії. У програмах навчання англійських школярів передбачені практичні заняття з більшості елементарних видів діяльності, які становлять основу багатьох професій, а особливо тих, що пов'язані з сільським господарством. Тому юні британці можуть самостійно визначити, що саме їм більше подобається робити, і на основі цього знання вибрати свою майбутню професію. У цьому їм допомагає і те, що у низці регіонів Великої Британії тривалі навчальні курси розбиваються на окремі модулі, які гнучко поєднуються один з одним. Реально це означає, що профорієнтація постійно присутня у житті англійських школярів, допомагаючи їм вибудовувати і переглядати під час навчання свої індивідуальні програми. Значну роль у здобутті навичок, які допоможуть у подальшому виборі сільсько-господарської професії, відіграє імітаційне моделювання (ділові ігри, виробниче моделювання) і спостереження за робочими процесами (відвідання підприємств, спостереження за роботою) [7, с. 28].

Пріоритетним напрямом розвитку сільського господарства у Великобританії становить теорія системного та структурно-функціонального підходу до розуміння проблеми профорієнтаційної діяльності як інтегративного елемента механізмів реалізації англійської системи середньої освіти, її основних суспільно-політичних та економічних функцій на різних етапах розвитку суспільства, виховання в учнів здатності приймати рішення, пристосовуватися до змінних ситуацій, бути соціально й професійно мобільними, випускати зі шкільної лави конкурентноздатну молодь, оновлювати зміст, форми та методи професійно орієнтованої роботи відповідно до вимог часу [8, с. 38].

Отже, під професійною орієнтацією у Великобританії розуміють науково-обґрунтовану систему форм, методів і засобів впливу на тих, хто навчається і працевлаштування осіб, що сприяє своєчасному залученню їх до суспільного виробництва, раціональної розстановки, ефективного використанню і закріпленню за місцем роботи на основі об'єктивної оцінки та урахування схильностей, здібностей та інших індивідуальних якостей людини.

Професійна орієнтація Великої Британії як система складається з чотирьох взаємозалежних етапів: професійної інформації, професійної консультації, професійного відбору (підбору), професійної та соціальної підготовки та адаптації.

Робота з професійної орієнтації передбачає здійснення двох головних напрямків – формування в молоді особистісних орієнтацій та інтересів з урахуванням потреб виробництва; приведення у відповідність особистісних орієнтацій молоді з можливостями їх реалізації.

Враховуючи досвід профорієнтаційної роботи серед учнів середніх шкіл Великобританії щодо формування професійної спрямованості майбутніх фахівців аграрників в умовах України, робота повинна базуватися на реалізації загально дидактичних принципів і конкретизуватися специфічними принципами активізації навчання, до яких віднесено:

- принцип проблемності;
- принцип педагогічного стимулювання;
- принцип оптимальності;
- принцип орієнтації на майбутню професійну діяльність;
- принцип динамічності.

Враховуючи подані аспекти професійної орієнтації учнів середніх шкіл у сучасній Великобританії і використання досвіду цієї країни можна, гарантувати наявність умов для становлення і функціонування системи профорієнтаційної роботи серед учнівської молоді в Україні.

## Список використаних джерел

1. Гриншпун С.С. Организация профориентации в Великобритании / С.С.Гриншпун // Педагогические науки. – М. : Педагогика. – 2005. – №7. – С. 100-105.
2. Зінченко В.Т.Оновлення змісту і методів психології освіти та професійної орієнтації / В.Т.Зінченко, М.С.Янцур // Теорія і практика розбудови системи професійної орієнтації в сучасних умовах. – 1998. – Вип.4. – С. 4-15.
3. Національна доктрина розвитку освіти України XXI століття // Історія української школи і педагогіки: Хрестоматія / Упоряд. О.О.Любар; За ред.. В.Г.Кременя. – К. : Т-во «Знання», КОО, 2003. – С. 688-704.
4. Пономаренко О.Г. Профориєнтація молоді на сільськогосподарські професії у середніх закладах Великобританії. – [електронний ресурс]. – [http://www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/nvnauc\\_ppf/2010\\_155\\_2/10pog.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/nvnauc_ppf/2010_155_2/10pog.pdf)
5. Achilles C.M. Observations on Building Public Confidence in Educations / C. M. Achilles, M.N.Lintz, W.W.Wayson // Educational evaluation and policy analysis. – 2004. – N. 3. – P. 275-284.
6. Brodhead C. W. Image 2000: A Vision for Vocational Education / C. W. Brodhead // Vocational education journal. – 1991. – N. 1. – P. 22-25.
7. Cooperation in Higher Education in Agriculture and Rural Development at the ETSIAM/ Higher Agricultural Education and International Co-Operation: Role and Strategies of Universities // International Seminar. – Agropolis:Montpellier. – 2006. – P. 27-29.
8. Lauglo J. Vocationalisation of Secondary Education Revisited / J. Lauglo, R.Maclean // Technical and Vocational Education and Training: Issues, Concerns and Prospects. – Springer, 2005. – Vol. 1. – P. 35-40.

*The problem of vocational guidance among the pupils of secondary schools in modern Britain has been considered in the article. The possibility of using the experience of Britain vocational guidance in modern Ukraine has been demonstrated by the author.*

**Key words:** vocational guidance work, profession, pedagogical conditions, secondary school, personality.

УДК 37.013.74

*Vimer O. B.*\*

## ІСТОРИЧНЕ ПІДҐРУНТЯ СИСТЕМИ ОСВІТИ ІСПАНІЇ

*Стаття присвячена дослідженню становлення та розвитку системи освіти в Іспанії на рубежі XIV ст. до н.е. – XIII ст. н.е. Проаналізовано еволюційний шлях розвитку змісту середньої та вищої освіти, заснування перших шкіл та університетів, окреслено комплекс чинників та умов, які вплинули на визначення системи освіти в цей період.*

**Ключові слова:** освіта, історія, університет, становлення.

Сьогодні Європа Знань – найважливіший фактор соціального розвитку, який може забезпечити всім її громадянам необхідний рівень компетентності, допомогти усвідомити спільність цінностей, приналежність до єдиного соціального та культурного простору. Фахівці всіх галузей знання і виробництва відчувають потребу в отриманні повної об'єктивної інформації про роботу своїх колег, їх досягнення і помилки. В історії кожної країни можна простежити становлення і розвиток освіти, що впливало на культуру і традиції певного народу. Для прикладу візьмемо Іспанію – країну, яка багато чого зазнала на шляху свого становлення. До цього часу серед учених тривають суперечки про те, як відбилися на сучасному вигляді країни різні етапи її історії.

\* © *Vimer O. B.*, 2013

Багато науковців, педагогів, істориків досліджують особливості розвитку освіти Іспанії в її історичному поступі (Уотт У.М., Уколова В.И., Бликштейн Л.С., Какія П. та багато ін.)

Метою цієї статті є історико-педагогічний аналіз матеріалів наукових досліджень, архівних матеріалів, що дасть можливість виокремити етапи та основні тенденції становлення і розвитку системи освіти у феодальній Іспанії.

Історики вважають, що найдавнішими пращурами іспанців є ібери та кельти. У XIV ст. до Р. Х. на Піренейський півострів прийшли фінікійці, а кількома століттями пізніше – карфагеняни, до VII ст. н. е. на території Іспанії оселилися греки. Вчені та історики вважають, що саме вони були носіями культури більш високого рівня і сприяли розвитку грамотності серед місцевого населення.

За твердженням іспанських істориків, в Іберійській Іспанії (III - II ст. до Р. Х.) вже існували «народні школи», а на північному сході Іспанії в Уеска був заснований перший університет, в якому працювали грецькі та римські викладачі. Основними дисциплінами в університеті були латинська мова, римське право, християнська релігія, культура, звичаї і традиції римлян. З моменту вторгнення (205 р. до Р. Х.) культура римлян на території Піренейського півострова швидко поширювалася. Вони вважали півострів частиною своєї імперії. Саме завдяки їм були досягнуті успіхи в розвитку сільського господарства, ремесла, будівництва шляхів, мостів, замків, водопроводів [3, с. 57].

Римський імператор Цезар Аквавій Август (63 р. до Р. Х. - 14 р. н.е.) сприяв розквіту літератури, освіти [5, с. 1091-1092] і увійшов в історію як один з найбільш блискучих керівників римської держави. За його наказом були створені перші школи в Сарагосі, Кордові, Італіці, Таррагоні, Сагунто і Лериді. Учні цих освітніх шкіл отримували початкову і середню освіту. У цей період викладаються граматики, риторика, діалектика, арифметика, геометрія, астрономія і музика. Початкове навчання було доступним для більшої частини населення, в той час як середню освіту могли собі дозволити тільки ті, хто міг її оплатити. Змістом середньої освіти були основні структури мов, принципи віршування і стилістики, епічні поеми Гомера і Вергілія, вибрані вірші ліричних поетів, п'єси римських драматургів. Шляхом переказу байок і перефразування віршів учнів привчали до писемної та усної літературної мови, діти вчилися складати хвалебні та осудливі характеристики історичної особи.

Незважаючи на поширення шкільної освіти на території Римської імперії, російські дослідники історії школи та педагогіки за кордоном Л.С. Блікштейн та Г.Б. Корнетов відзначають, що один з найбільших філософів імператорського Риму Луцій Анней Сенека (4 р. до Р.Х. - 65 р. н.е.), родом з Іспанії (Кордова), критикував шкільну систему свого часу за формалізм і відсутність моральності. На думку філософа, освіта марна, якщо вона виховує тільки «розум, а не душу». Сенека стверджує, що важливіше за все виховувати в учнів самостійність мислення, вміння використовувати отримані знання: «Займайся не для того, щоб знати більше, але для того, щоб знати краще» [4, с. 1054].

Інший виходець з Іспанії Марк Фабій Квінтіліан (35 р. - 100 р.) у своїй фундаментальній праці «Виховання оратора» узагальнив педагогічний досвід, розглядав зміст освіти і методи навчального процесу. На його думку, основою освіти були граматики, риторика і так звані «вільні мистецтва» – геометрія, музика, астрономія. Педагогічними принципами Квінтіліана є:

- оптимістична оцінка можливості навчання підростаючого покоління;
- першочергове значення розумового виховання;
- перевага шкільного навчання над домашнім;
- врахування індивідуальних особливостей учнів;
- заборона фізичних покарань у школі;
- поєднання навчання з відпочинком, активними іграми, фізичними вправами [1, с. 49].

Після падіння Римської імперії в 414 р. на іспанську землю вступили вестготи і зайняли північний схід країни. У 589 р. король і вестготська верхівка залишили єретично-аріанський напрям християнства і прийняли католицизм. Простий народ був незадоволений владою і

діяннями католицької церкви, яка взяла на себе задачу навернення народів до католицизму. Як результат, початкові та середні школи, які були засновані ще імператором Августом на початку I ст. у Сарагосі, перетворилися на парафіяльні, монастирські, кафедральні та придворні.

У період з VI - VII ст. в Іспанії та інших країнах західної Європи широке поширення набуло чернецтво. Чернеча педагогіка приділяла особливу увагу моральному вихованню. Велике значення в ранньосередньовічних монастирях надавалося читанню. Дітей і дорослих, які мали на меті стати ченцями, навчали грамоті, основам культури, граматиці, письма, музики, знайомили з елементами географії, астрономії, філософського та історичного знання. Все це було необхідне для вивчення Біблії і творів церковних письменників, обчислення церковних свят, правильної організації церковного співу [1, с. 51]. Особливо слід згадати школи, засновані в Севільї на початку VII ст. Ісідор Севільський, один з найвидатніших діячів культури VI-VII ст., який багато зробив для зміцнення державності при вестготах. Севілець виступав як захисник інтересів толедського престолу на центральних і провінційних церковних соборах, був радником королів. На думку вченого Інституту загальної історії В. І. Уколова, головна заслуга Ісидора Севільського полягає в тому, що він здійснив подвижницьку працю з ідеологічної і духовної консолідації іспанського суспільства, яка вимагала систематизації інтелектуальних досягнень різних епох і визначення змісту системи освіти, адекватної вимогам часу [2, с. 176].

Діяльність Ісидора була гідно оцінена вже його сучасниками, які бачили в ньому виразника патріотичних почуттів, глибокого вченого-систематизатора, якому вдалося не тільки зберегти знання давніх часів, але і зробити їх доступними більш широкому колу людей. Твори Севільця, підсумки його праці мали величезне значення не тільки для Іспанії. Протягом багатьох століть вони живили культурне життя феодальної Європи, будучи джерелами освіченості, сполучними ланками між духовним світом пізньої античності і середньовіччя. Більшість дослідників справедливо відносять Ісидора Севільського до числа основоположників західноєвропейської культури, ставлять його в один ряд з Августином, Боецієм, Кассіодором. Ще в римські часи Іспанія була однією з найрозвиненіших в культурному відношенні провінцій імперії, батьківщиною видатних філософів Сенеки та Лукана, прославленого оратора і педагога Квінтіліана, дотепного і блискучого поета Марціала, географа Помпонія Мели, агронома Колумелли, історика Орозія. За вестготів в Іспанії ще зберігалися традиції римської освіти, функціонували школи, були багаті бібліотеки. Сучасники Ісидора високо оцінили його внесок у розвиток культури. Твори Ісидора вивчали в школах і університетах середньовічної Європи. Петрарка відзначав їхнє поширення в його час, а гуманісти називали Ісидора Севільського «останнім філологом античності» [2, с. 190].

У 711 р. на Піренейський півострів з Північної Африки прийшли арабські племена маврів, і тільки на півночі, в горах Астурії, збереглося невелике вестготське королівство. Маври принесли із собою високу культуру – матеріалістичну філософію і чудову поезію. Вони залишили на території Іспанії видатні пам'ятки архітектури. Араби відкрили в Іспанії безліч навчальних закладів: початкові школи, філософські, алхімічні, медичні та астрономічні академії, численні бібліотеки. У VIII ст. почалася Реконкіста (відвоювання територій), що завершилася в XV ст. Реконкіста справила величезний вплив на розвиток іспанського народу і його культури. З XI ст. Реконкіста стала широким масовим рухом на південь, який призвів до завоювання нових земель з наявними там містами і матеріальними цінностями, залишеними маврами.

Реконкіста мала особливе значення для кастильського селянства і міст Кастилії. Іспанські міста за своїм походженням відрізнялися від міст інших західноєвропейських країн. Вони виникали не як центри торгівлі та ремесла, а як фортеці в боротьбі з маврами (звідсіля походить і назва Кастилія – країна замків). Міста домагалися незалежності, в них виникали демократичні форми правління. Об'єднавшись з іншими містами і селищами, вони створювали спеціальні братства – ермандадес. Складався потужний народно-демократичний табір, який був заснований на союзі міст і сіл. Кастильський селянин був пройнятий почуттям патріотизму і волелюбності, свідомістю своєї незалежності і честі. Свобода і незалежність селян були закріплені спеціальними грамотами, які захищали їхні права. Всередині класу феодалів існувала

досить розгалужена ієрархія. Верхівку цього класу складала придворна знать, представники якої одночасно були крупними земельними власниками. Ці великі феодали захопили відбиті у маврів землі. Провідну роль у війні відіграло середнє і нижче дворянство – ідалго.

Отримати дворянське звання було в той час досить легко. Спочатку словом «кабальєро» називали людини, яка приїжджала у військо верхи на коні. Достатньо було здійснити подвиг, і він відразу отримував дворянське звання. В умовах війни життя феодальної країни була простим, примітивним і позбавленим розкоші. Необхідно відзначити, що лицарство, як освічена і світська частина феодальних верств, склалося тільки наприкінці XIII в. – на півтора століття пізніше, ніж в інших західноєвропейських країнах. Велику роль у боротьбі з маврами відіграло духовенство. Католицька релігія надавала ідейне обґрунтування війні проти мусульман. Багато священнослужителів безпосередньо брали участь у військових діях. Монастирі були великими земельними власниками, а в процесі Реконкісти отримували нові землі. В епоху Реконкісти складався іспанський національний характер, цієї епохи й сягає коріння іспанської класичної культури. У процесі Реконкісти виділилося кастильське наріччя, яке заклало основу іспанської літературної мови [1, с. 70].

Важливу роль у піднесенні і розвитку кастильської мови, створенні кастильської прози зіграв Альфонс X (1221-1284 рр.), названий Мудрим. З 1252 по 1284 р. він був королем Кастилії. Багато його політичних планів зазнали краху, але праці в галузі культури увінчалися успіхами. Альфонс X був видатним ученим свого часу, він володів знаннями в таких галузях науки, як астрономія, логіка, риторика і право. Його перу належать «Загальна хроніка» – історія Іспанії; «Велика і загальна історія» – історія людства, починаючи зі створення світу; «Гімни», написані на галісійською, звід законів – «Сім частин», в якому дається систематизація середньовічного юридичного права. Альфонс X в зведенні законів «Сім частин» розробив принципи організації та режиму роботи навчальних закладів. На думку видатного іспанського педагога XX в. Карлоса Лерени, Альфонса X Мудрого можна вважати автором першого в Іспанії закону про освіту [1, с. 72].

У XIII в. в Іспанії на базі древніх коледжів та середніх шкіл відкриваються університети. Ще 1180 р. Альфонс XIII Кастильський у Валенсії заснував середню школу, яка пізніше була перетворена на перший іспанський університет. Король запросив у Паленсію з інших країн відомих викладачів теології, римського права, логіки та риторики. 1220 р. університет Паленсії отримав папський захист. У середині XIII в. був відкритий університет у Вальядоліді, 1227-28 рр. – в Саламанці. Слава Саламанського університету росла, і 1298 р. він був оголошений папою Боніфацієм III одним з найбільших і найкращих університетів Європи. 1293 р. був заснований університет в Алькале (Кастилія-Леон), але тільки до 1508 р. він досяг справжнього розквіту. 1300 р. відкрився університет у Леріда, 1354 р. – в Уеска, 1412 р. – у Валенсії, 1423 р. – в Лученте, 1446 р. – в Хероні, 1450 р. – в Барселоні, 1474 р. – в Сарагосі, 1479 р. – в Сігуенсе. Севільський університет був створений на базі «школи латинських та арабських знань», заснованої ще 1254 р. Альфонсом X Мудрим.

Середньовічний університет безсумнівно був продуктом саме західноєвропейської середньовічної цивілізації. У певному сенсі його попередниками були деякі навчальні заклади класичної давнини: філософська школа в Афінах (4 ст. до Р. Х.), Школа права в Бейруті (III-VI ст.), Імператорський університет у Константинополі (424-1453). Їх організація і програма окремих курсів нагадують середньовічні, але за часів античності ще не сформувалися необхідні для створення вищих навчальних закладів певні умови, тобто: не існувало універсальної релігії – християнства, не було потреби у значній кількості фахівців і, перш за все, теологів, політика була тісно пов'язана з релігією, влада не мала світського характеру, не існувало спеціалізації наукового знання, домінувало сільське господарство як основа економічного життя суспільства [4, с. 9].

У Середньовіччі існувало три види шкіл: нижчі, середні та вищі. Метою нижчої школи, яка створювалася при церквах і монастирях, було підготувати елементарно грамотних духовних осіб – кліриків. Головну увагу було звернуто на вивчення латинської мови, яка була мовою католицької церкви, богослужіння, молитов. Головною метою середньої школи, яка виникала при єпископських кафедрах, було вивчення так званих семи «вільних мистецтв»: граматики і

риторики, діалектики й арифметики, геометрії, астрономії, музики. Пізніше вивчення «вільних мистецтв» перейшло до вищої школи, де ці дисципліни викладалися на артистичном (молодшому) факультеті [1, с. 75]. Вища школа спочатку називалася *Studia Generalia*, що означало «загальні науки», а пізніше набула назву університета, від латинського «*universitas*» – сукупність.

Університет мав цілу низку прав і привілеїв: право вивчати не тільки сім вільних мистецтв, але й цивільне і канонічне право, теологію, медицину. У середньовічних університетах існувало, як правило, чотири факультети: молодший – підготовчий, він же – факультет «семи вільних мистецтв», артистичний, художній, філософський; старші – медичний, юридичний, теологічний [3, с. 68].

В університети приймали підлітків 14-15 років. Навчання на факультеті «мистецтв» тривало 6-9 років. Після закінчення першого циклу навчання (2-3 роки) присуджувалася ступінь бакалавра (помічника викладача), після закінчення другого циклу (4-6 років) – ступінь магістра (викладача). Маючи ступінь бакалавра, можна було продовжувати навчання на старших факультетах, яке тривало 6-8 років. У середньому потрібно 14-15 років безперервного навчання для того, щоб отримати ступінь доктора. Головне місце в програмі факультету «мистецтв» посідали формальна логіка, фізика, етика і метафізика, причому ці науки вивчалися в основному за творами Аристотеля, переведеними в XII ст. з арабської та грецької мов. Основними формами організації навчання були лекції - обов'язкові ранкові та короткі вечірні, а також щотижневі диспути на задану тему. Лекції викладачами не диктувалися, а читалися в звичайному темпі, тому після лекції студенти збиралися, щоб разом відтворити і записати її зміст. У середньовічних університетах студенти повинні були покладатися в основному на свою пам'ять. Іспити, як правило, проводилися в усній формі і носили досить формальний характер. Навчання в університетах було платним. Слід зазначити, що значну частину студентів становили діти селян і ремісників, хоча матеріально їм було надзвичайно важко: вони знімали дешеве житло у городян, перебивалися випадковими заробітками, недоїдали, злидарювали, часто були змушені переривати заняття [3, с. 153-154].

Отже, дослідивши цей етап історії Іспанії, можна підкреслити, що Іспанія – країна з давніми та багатими традиціями у сфері культури і просвітництва. З часів найрозвиненішої в культурно-економічному відношенні колонії Римської імперії країна дала людству численну плеяду чудових поетів, письменників, живописців і педагогів. Такі імена, як Квінтіліан, Сенека, Ісидор Савільський, Хуан Ліус Вівес і багато інших назавжди увійшли в історію світової культури й освіти. Іспанські школи та університети заклали фундамент для європейської освіти та подальшого її розвитку в епоху Відродження.

#### Список використаних джерел

1. Бликштейн Л. С. Школа, ученичество и педагогические идеалы средневековой Западной Европы и Византии / Л. С. Бликштейн // Очерки истории школы и педагогики за рубежом. Ч. 1. – М.: АПН. СССР, 1988. – С.48-75.
2. Уколова В. И. Исидор Севильский как деятель культуры раннего средневековья / В. И. Уколова // Проблемы испанской истории. – М.: Наука, 1984. – С. 176-190.
3. Уотт У. М., Какия Т. Мусульманская Испания / У. М. Уотт, Т. Какия. – М.: Наука, 1984. – 199 с.
4. Diplomado en Educacion Social. Plan de Estudios. – Madrid: Univ. Complut., Facultad de Pedagogia. 2001. – 10 p.
5. Nuevo pequeno Larousse ilustrado. Diccionario enciclopedico. – Paris: Libreria Larousse, 1999. – 1520 p.

*The article is devoted to the investigation of the formation and the development of the system of education in Spain on the boundary of the XIV B.C. – XIII A.D. It is analyzed the evolutionary way of the development of secondary and high education, the foundation of the first schools and universities. It outlines a complex of factors, which influenced the definition of the content of high education at that period.*

**Key words:** education, university, history, formation.

УДК 37.013.42:659.127:343.85:37.035-057.875

Волошко Г. В. \*

## СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РЕКЛАМА ЯК ЗАСІБ ПРЕВЕНТИВНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті подано аналіз понять «превентивне виховання» та «соціальна реклама». Автор дає визначення поняття «соціальна-педагогічна реклама» та характеризує вимоги до створення соціально-педагогічної реклами в превентивному вихованні учнівської молоді.

**Ключові слова:** превентивне виховання, превенція, соціальна реклама, соціально-педагогічна реклама, вимоги до створення соціально-педагогічної реклами.

Соціальна ситуація в Україні потребує значних змін і перебудов у освітній та виховній галузях. На це неодмінно вказують методичні рекомендації з питань організації виховної роботи в навчальних закладах, а також численні спостереження за рівнем девіантної поведінки учнівської молоді [2]. Підвищуються також вимоги і до кваліфікації працівників освітньої галузі щодо превентивної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах. Частина функцій соціального педагога, зокрема функція соціального захисту, поступово переходить до вихователя, класного керівника, вчителя-предметника, який також повинен оволодівати дещо специфічними методами й засобами превентивного виховання. Одним із таких засобів превентивної роботи вважаємо соціально-педагогічну рекламу, спрямовану на усунення негативних проявів поведінки учнів.

Проблему реалізації превентивного виховання досліджували відомі науковці – З. Зайцева, С. Кириленко, О. Пилипенко, В. Постовий, В. Приходько, Ю. Якубова та ін. Превентивну функцію в діяльності вихователя, класного керівника та особливості підготовки кваліфікованих педагогічних кадрів щодо її реалізації розглядали В. Алфімов, М. Босенко, В. Оржеховська, Н. Ничкало, Г. Сагач, В. Слюсаренко та ін. Поняття соціальної реклами розкрито переважно з точки зору сутності, цілей, задач, її становлення, відмінностей від комерційної реклами (О. Грубин, Л. Березовець, С. Ісаєв, Л. Гейдар, С. Андріяшкін та ін.). Але проблема використання соціальної та соціально-педагогічної реклами в превентивному вихованні досліджена недостатньо, тому вважаємо її актуальною.

Мета статті – здійснити аналіз понять «превентивне виховання» та «соціальна реклама», дати авторське визначення поняття «соціальна-педагогічна реклама», з'ясувати значення соціально-педагогічної реклами в превентивному вихованні учнівської молоді та означити вимоги щодо створення соціально-педагогічної реклами майбутніми педагогами.

Згідно з Концепцією превентивного виховання дітей і молоді України, прийнятою 1998 року, превентивне виховання – це комплексний цілеспрямований вплив на особистість у процесі її активної динамічної взаємодії із соціальними інституціями, спрямований на фізичний, психічний, духовний, соціальний розвиток особистості, вироблення в неї імунітету до негативних явищ соціального середовища, профілактику й корекцію асоціальних проявів у поведінці дітей і молоді [4]. За цим визначенням центральним поняттям є організований процес впливу на особистість учня різними засобами. У контексті даного дослідження превентивне виховання розглядаємо як вид психолого-педагогічної діяльності та предмет вивчення окремої науки, яка має свою мету, принципи, зміст, форми й методи *превентивної педагогіки*.

На думку В. М. Оржеховської, мета превентивної педагогіки полягає в досягненні сталої відповідальної поведінки учнів і формуванні імунітету до негативних факторів соціального середовища. Автор виділяє чотири аспекти основної мети превентивної педагогіки, а саме: педагогічний, соціальний, психологічний, правовий [7]. Діяльність превентивної педагогіки

\* © Волошко Г. В., 2013

проводиться з різними категоріями суб'єктів: діти дошкільного й шкільного віку, учні ПТУ, студенти; неповнолітні, які перебувають на обліку (шкільному, кримінальному, наркологічному); неповнолітні «групи ризику», неповнолітні, які перебувають в установах соціальної реабілітації, неповнолітні з неблагополучних сімей, сироти; молоді родини та родини, які мають дітей із девіантною поведінкою тощо. Відомо три види (рівні) превенції: первинна, вторинна, третинна. Первинна превенція передбачає соціальні дії (освітньо-профілактичні заходи), спрямовані на забезпечення умов профілактики поширення несприятливого впливу негативних явищ, формування здорового способу життя, розвитку духовності та моралі, інформації про наслідки небезпечної поведінки шляхом реалізації виховних моделей впливу на особистість із метою попередження різних проявів небезпечної поведінки на ранніх стадіях відхилень. В її основі лежить позитивна педагогічна діяльність, метою якої є своєчасне виявлення й усунення несприятливих інформаційних, педагогічних, психологічних, організаційних та інших факторів. Вторинна превенція (допомога та корекція) характеризується як система цілеспрямованих заходів із метою виявлення й усунення конкретних недоліків сімейного, шкільного й соціального виховання та інших факторів, що негативно впливають на розвиток дитини. Сюди відноситься корекційна робота з «групами ризику», включаючи медико-соціальну діяльність. За допомогою психолого-педагогічних і соціально-терапевтичних технологій здійснюється вплив на особистість із метою навчити її допомагати собі, вирішуючи особистісні проблеми, які провокують негативні прояви поведінки. Третинна превенція (адаптація, реабілітація та ресоціалізація) – сукупність соціально-педагогічних форм, методів і заходів, спрямованих на попередження перетворення відхилень у поведінці в більш глибоку стадію і створення умов для реабілітації та ресоціалізації особистості. Цей рівень передбачає відтворення соціокультурного оточення для різних категорій дітей і молоді, допомогу в спілкуванні, працевлаштуванні й навчанні з метою реабілітації соціальних зв'язків або адаптації в соціальному середовищі [7].

У загальноосвітніх початкових закладах основною категорією для здійснення первинної превентивної роботи є учні переважно підліткового та юнацького віку. Суб'єктами впливу безпосередньо виступають класні керівники, вихователі, соціальні педагоги й психологи. Зі свого досвіду в процесі підготовки майбутніх педагогів у змісті педагогічних дисциплін пропонуємо на розгляд студентам теми із соціальної педагогіки з метою оволодіння основними поняттями соціального й превентивного виховання. Серед таких тем – «Девіантна поведінка та її типи», «Робота з неблагополучними сім'ями», «Взаємодія з дітьми з особливими потребами» тощо.

Ефективним і цікавим засобом навчальної роботи стало створення студентських творчих проєктів у вигляді соціально-педагогічної реклами. Поняття «соціально-педагогічна реклама» визначаємо як різновид соціальної реклами, а тому необхідним є розкриття сутності поняття «соціальна реклама». Згідно з законом України «Про рекламу» [3] поняття «соціальна реклама» визначається як інформація будь-якого виду, розповсюджена в будь-якій формі, що спрямована на досягнення суспільно корисних цілей, популяризацію загальнолюдських цінностей і поширення якої не має на меті отримання прибутку. Переважна кількість дослідників зазначають, що «соціальна реклама – це некомерційна інформація державних органів і громадських організацій з питань здорового способу життя, охорони природи, збереження й раціонального використання енергоресурсів, профілактики правопорушень, соціального захисту та безпеки населення. У такій рекламі не згадується ні конкретна продукція, ні її виробник» [1; 5; 6].

Уважаємо, що, передусім, соціальна реклама – це різновид реклами, що розповсюджується за допомогою засобів масової інформації та має змогу мотивувати велику аудиторію. Поряд із основною інформаційною функцією соціальна реклама може формувати світогляд, естетичні смаки, соціальні цінності, стиль життя, моральні принципи тощо. Соціальна реклама може висвітлювати різні соціальні проблеми: формування здорового способу життя, профілактику ВІЛ/СНІД, шкідливі звички, проблеми екології, попередження насильства над дітьми, усвідомлене батьківство тощо. Безсумнівно, в окремих аспектах соціальна реклама носить виховуючий і освітній характер. Основна відмінність соціально-педагогічної реклами від соціальної в цільовій групі, на яку спрямована рекламна інформація. У своєму дослідженні *соці-*



ально-педагогічну рекламу визначаємо як різновид соціальної реклами, що містить інформацію виховного спрямування, розповсюджену в будь-якій формі, що спрямована на розв'язання соціально-виховних завдань, популяризацію загальнолюдських цінностей в учнівському середовищі і розповсюдження якої не має на меті отримання прибутку. Відносно превентивного виховання соціально-педагогічну рекламу розглядаємо як ефективний засіб впливу на учнів у соціально-виховному процесі. Розглянемо особливості підготовки студентів до створення соціально-педагогічних рекламних продуктів та вимоги до них. У процесі навчальної роботи майбутнім педагогам пропонуємо тренінгові заняття, які мають на меті ознайомити з технологією виготовлення реклам.

При створенні рекламного продукту пропонуємо такі етапи підготовки соціально-педагогічної реклами у формі рекомендацій:

1. *Оберіть тематику.* Тема повинна бути спрямована на розв'язання соціально-педагогічної проблеми в учнівському середовищі і відповідати лише одній головній ідеї. Наприклад: профілактика наркозалежності, відмова від тютюнопаління, позбавлення від залежності інтернету й комп'ютерних ігор, перевага реального спілкування замість знаходження в соціальних мережах, прояв толерантності по відношенню до різних категорій людей, народностей, профілактика насилля та суїцидальної поведінки тощо.
2. *Продумайте слоган.* Слоган має бути коротким, містким, таким, що запам'ятовується й образним. Щоб знайти девіз, необхідно передусім сформулювати його мету й тільки після цього зайнятися пошуками фраз, що запам'ятовуються, містких за змістом, які наочно, в декількох словах виразять ідею. Текст слогану повинен спонукати до дії (змусити замислитися, зупинитися, припинити вживання); впливати на почуття (жалість, відраза, любов, ненависть); запам'ятовуватися.
3. *Продумайте форму реклами:* друкована (плакат, буклет, листівка, календар, наліпка); екранна (сюжетні ролик, рекламні фільми, мультимедійна презентація, фотоколлаж) радіо-реклама (аудіоповідомлення); інші форми (реклама на одязі, сувенірна реклама, театральна постановка, танцювальний, вокальний номер, демонстрація мод).
4. *Продумайте основні засоби, що зможуть посилити сприйняття ідеї.*

Ураховуючи психологічні особливості підліткового та юнацького віку, наголошуємо на тому, що реклама повинна носити позитивний характер. Адже відомо, що існує шокуючий (залякуючий) вид реклами, вплив якого на дитячу психіку непередбачуваний. У більшості випадків подібна реклама не пропонує виходу з ситуації. Негативні емоції викликають стан шоку, стресу, залишаючи людину наодинці з цією проблемою. Це включає несвідомі механізми захисту психіки. Ознаками позитивної реклами є такі:

- відсутність різного роду негативних дій на підсвідомість;
- формування позитивного емоційного відношення, як до самої реклами, так і до її змісту;
- психологічно грамотне образотворче, звукове й візуальне рішення реклами;
- викликає відчуття упевненості в собі, внутрішнього спокою, оптимізму, почуття внутрішньої гармонії.

У творчих проєктах реклам існують і певні обмеження. У змісті та структурі робіт слід уникати:

- імен політичних діячів і лідерів, імен духовних учителів і релігійних рухів, у т.ч. релігійної символіки, цілісних релігійних текстів (молитов, мантр), цілісних співів і ритуалів, будь-яких форм згадок політичних партій, політичних гасел, висловлювань, що несуть антидержавний і антиконституційний сенс;
- зображень: порнографії, усіх видів свастики, насильства, дискримінації, вандалізму, крові, що відбивають тілесні страждання людей і тварин;
- текстів, сцен, звукових ефектів, які вказують на ознаки інтимної близькості або насильства, а також будь-якої форми прояву відчуття і переживання страху, стресу або агонії;
- інформації, яка в будь-якій формі може принижувати гідність людини або окремої національної або соціальної групи людей і несе форму протесту, критики або негативного сприйняття людського суспільства.

Відомо, що в профілактиці хімічної адиктивної поведінки учнів важливе кожне слово і кожна дія вихователя. Адже невірний вибір певних засобів або виразів може викликати зворотний ефект і підвищити інтерес до вживання наркотичних речовин. Тому для таких проєктів повідомляємо такі правила:

1. Не використовувати слова: наркотики, наркоманія, наркоман, алкоголь тощо.
2. Не демонструвати атрибути, пов'язані з наркоманією та алкоголізмом, загрозою для життя.
3. Не використовувати в тексті частку «не» (не вживай, не пали і т. д.).
4. Уникати повчального стилю, менторських закликів з часткою «НІ».
5. Демонструвати яскраві позитивні образи життя нового покоління.
6. Не показувати ролики з шокуючим та відразливим ефектом, що містять негативні, агресивні й асоціальні образи.
7. Пропонувати молоді альтернативні способи самореалізації через здоровий спосіб життя, з урахуванням модних тенденцій сучасної молодіжної субкультури.

Проєкти на таку проблематику повинні змусити учнівську аудиторію думати, поглянути на звичні речі по-новому, відійти від буденної свідомості, допомогти переоцінити цінності, переглянути своє життя, щось переосмислити, знайти нові ресурси у своєму житті, пропонувати альтернативу з незапрограмованим вибором. Творчі проєкти студентів повинні носити творчий, життєствердний характер. Основою таких соціально-педагогічних реклам є вираження громадського позитивного ставлення до навколишнього світу, звернення з метою пробудження толерантності, милосердя й громадянської відповідальності. Підбиваючи підсумки творчої роботи, в групах проводимо масовий захід серед студентів «Фестиваль соціально-педагогічної реклами», на якому демонструємо найкращі авторські роботи й нагороджуємо переможців у різних номінаціях.

Отже, соціальна ситуація в країні неодмінно вимагає здійснення цілеспрямованої організованої превентивної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах із метою подолання негативних проявів поведінки учнів та формування стійкості до несприятливих факторів соціального середовища. Серед ефективних засобів її реалізації вважаємо за доцільне використовувати соціально-педагогічну рекламу, яку розуміємо як різновид соціальної реклами, що містить інформацію виховного спрямування, розповсюджену в будь-якій формі, яка спрямована на розв'язання соціально-виховних завдань, популяризацію загальнолюдських цінностей в учнівському середовищі і поширення якої не має на меті отримання прибутку. У процесі оволодіння технологією створення соціально-педагогічних реклам майбутнім педагогам пропонуємо дотримуватися певних психолого-педагогічних вимог.

#### Список використаних джерел

1. Березовець Л.В. Сучасний стан некомерційної реклами в Україні : дис. ... канд. філол. наук : 10.01.08/Л.В. Березовець– К., 1999. – 182 с.
2. Деякі питання організації виховної роботи. Лист МОН молоді спорт № 1/9-595 від 23.08.12 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/30820/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/30820/).
3. Закон України «Про рекламу» від 23.02.2006, № 3480-IV. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/270/96-%D0%B2%D1%80>.
4. Концепція превентивного виховання дітей і молоді : // Учитель. – 2000. – № 1 – 3. – С. 6 – 11.
5. Лисиця Н.М. Реклама в современном обществе / Н.М. Лисиця. – Х. : «Основа», 1999. – 272 с.
6. Мякота В. Реклама та рекламна діяльність / В. Мякота. – Х. : Фактор, 2003. – 252 с.
7. Оржеховська В.М. Превентивна педагогіка – нова філософія виховання / В.М. Оржеховська // Наукові записки. – Т. 33, Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. – К. : Вид. дім «КМ Академія», 2004. – С. 3 – 7.

*Analysis of the notions “preventive education” and “social public service” is adduced in the article. The author has defined the notions “preventive education” and “social public service”, as well as specified the requirements for social public service establishment in the preventive education of school youth.*

**Key words:** preventive education, prevention, social public service, socio-pedagogical public service, requirements for social public service establishment.

УДК 377.004:37

Герлянд Т. М. \*

## СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОЕКТНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОЦЕС ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ПІДГОТОВКИ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

*У статті розкриваються основи проектного методу, аналіз різних підходів його організації, які існують в сучасній освітній практиці, особливості впровадження. Проаналізовано шляхи організації викладачем проектної технології в процесі загальноосвітньої підготовки учнів закладів професійно-технічної освіти.*

**Ключові слова:** проектна технологія, міжпредметні зв'язки, алгоритм проектування.

Соціально-економічні умови висувають перед системою професійно-технічної освіти завдання підготовки випускників, здатних гнучко вирішувати професійні проблеми, грамотно працювати з інформацією, володіти певними знаннями та вміннями. Сьогодні майбутній кваліфікований робітник, окрім трудових умінь і навичок, повинен володіти певними загальноосвітніми знаннями. Для їх формування потрібні адекватні їм методи, форми і засоби навчання. Однією з пріоритетних освітніх технологій, що забезпечує цю відповідність, виступає метод проектів.

Визначаючи загальні основи проектного методу, ми спиралися на праці В.В. Гузєєва, М.І. Гуревича, О.М. Коберніка, І.Я. Лернера, Н.В. Матяш та ін. Педагогічні особливості проектної технології ґрунтовно висвітлено у публікаціях Є.М. Павлютенкова, Н.Ю. Пахомової, Є.С. Полат, Г.К. Селевка, І.А. Сасової. Використання методу проектів у освітньому процесі підготовки учнів основної та професійної школи розглядалася І.Г. Єрмаковим, Г.Г. Ковганич, П.Г. Лузаном, Л.В. Романенко, М.Б. Романовською, О.О. Фураєвою, І.Д. Чечель та ін.

Метою статті є аналіз різноманітних підходів і особливостей використання проектної технології в процесі загальноосвітньої підготовки у закладах професійно-технічної освіти.

Метод проектів не є принципово новим у світовій педагогіці. Він виник ще на початку минулого століття у США. Його називали також "методом проблем", і пов'язували з ідеями гуманістичного напрямку в освіті, розробленими американським філософом і педагогом Дж. Дьюї, а також його учнем У.Х. Кілпартиком.

Метод проектів сьогодні став інтегрованим компонентом системи професійно-технічної освіти. Його популярність забезпечується можливістю поєднання в ньому теоретичних знань та їх практичного застосування для вирішення конкретних навчальних проблем. Тобто, це – педагогічна технологія, орієнтована не тільки на інтеграцію фактичних знань, а й на їх застосування і набуття шляхом самоосвітньої діяльності учнів. Вона завжди орієнтована на їх самостійну діяльність, яку вони виконують протягом певного проміжку часу і завжди допускає вирішення певної проблеми. А це передбачає, з одного боку, використання сукупності різноманітних методів і засобів навчання, а з іншого – необхідність інтегрування знань і умінь з різних сфер науки, техніки. Метод проектів може бути індивідуальним або груповим, він передбачає певну сукупність навчально-пізнавальних прийомів, які дозволяють вирішувати певну проблематику в результаті самостійних дій учнів з обов'язковою презентацією отриманих ними результатів.

Мета проектної технології полягає в тому, щоб створити належні умови, при яких учні професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ): самостійно отримують відсутні у них знання з різних джерел; вчать користуватися цими набутими знаннями для вирішення пізнавальних і практичних завдань; набувають комунікативних вмінь, працюючи в різних

\* © Герлянд Т. М., 2013

групах; розвивають особистісні дослідницькі вміння (виявлення проблем, отримання інформації, спостереження, проведення експерименту, його аналізу, побудови гіпотез, узагальнення тощо); розвивають системне мислення.

Суть проектної технології – стимулювати інтерес учнів ПТНЗ до певних проблем, які передбачають оволодіння певною сумою знань і через проектну діяльність, що передбачає їх вирішення, виробити вміння практично застосовувати отримані знання на практиці; розвиток рефлексорного (критичного) мислення. Мета останнього – пошук фактів, аналіз, роздуми над їх достовірністю, логічне вибудовування цих фактів для пізнання нового, формування впевненості, заснованої на аргументованому міркуванні тощо [2, с. 50].

При цьому здійснюється досягнення дидактичної мети загальноосвітньої підготовки у сучасних ПТНЗ через детальну розробку певної проблеми, яка повинна закінчитися цілком реальним, відчутним практичним результатом, оформленим певним чином. В основу проектної технології покладена ідея, яка складає суть поняття “проект” – прагматична спрямованість на реальний результат, який можна отримати при вирішенні практично або теоретично значущої проблеми. Цей результат можна побачити, осмислити, застосувати в практичній діяльності. Вирішення проблеми передбачає, з одного боку, використання сукупності, різноманітних методів, засобів навчання, а з іншого – необхідність інтегрування знань, умінь застосовувати їх з різних галузей науки, техніки. Результати виконаних проектів повинні бути “відчутними”, тобто, якщо це теоретична проблема, то – має бути конкретне її вирішення, якщо практична – результат, який цілком готовий до свого реального використання.

Основні вимоги до використання проектної технології, які висуваються дослідниками, наступні: наявність значущої проблеми (завдання); практична, теоретична, пізнавальна значущість результатів; самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність учнів; структурування змістовної частини проекту; використання дослідницьких методів, що передбачають певну послідовність дій: визначення проблеми та відповідних завдань дослідження (використання у результаті спільного дослідження різноманітних методів (“мозковий штурм”, “круглий стіл” тощо); висування гіпотези їх вирішення; обговорення методів дослідження; обговорення способів оформлення кінцевих результатів (презентацій, творчих звітів тощо); збір, систематизація та аналіз отриманих даних; підведення підсумків; висновки; висування нових проблем для подальшого дослідження [4, с. 14-15].

В основу типологізації проектів М.Б. Павлова, М.І. Гуревич, І.А. Сасова покладають наступні ознаки: домінуюча у проекті діяльність (дослідницька, пошукова, творча, рольова, прикладна (практико-орієнтована) та ін.); предметно-змістова галузь проекту: моно-проект (у межах однієї галузі знань), міжпредметний проект; характер координації проекту: безпосередній (жорсткий або гнучкий), прихований (ця ознака характерна, наприклад, для телекомунікаційних проектів); характер контактів (серед учасників одного навчального закладу, групи, міста, регіону, країни); кількість учасників проекту; тривалість проекту [3, с. 115].

У процесі виконання проектних завдань учні набувають різноманітних вмінь. До них відносяться розумові і практичні дії: розуміння постановки завдання, суті навчального завдання; планування його кінцевого результату, окремих дій; виконання алгоритму проектування; внесення корективів у раніше прийняті рішення; конструктивне обговорення результатів і проблем кожного етапу проектування; складання необхідних розрахунків; висловлювання власних думок, конструктивних рішень за допомогою малюнків, схем, ескізів, виробів; самостійний пошук і знаходження необхідної інформації; оцінювання результатів досягнення запланованої мети; розуміння критеріїв оцінювання проектів та їх захист [1, с. 87].

Це дозволяє вирішувати наступні дидактичні завдання: ефективно застосовувати в підготовці учнів ПТНЗ міжпредметні зв'язки; більш повно реалізовувати взаємозв'язок теорії і практики навчання у професійно-технічній освіті; підвищувати активність учнів як суб'єктів

освітнього процесу; посилити роль самонавчання, саморозвитку; цілеспрямовано формувати наступні якості особистості: організованість, самостійність, активність, комунікативність і здатність до співпраці, креативність, ключові компетентності, що підтверджують результати моніторингової діяльності та державної підсумкової атестації випускників ПТНЗ.

Виділяють також основні вимоги до використання проектної технології:

- наявність значущої проблеми або завдання, що вимагають інтегрованого знання, дослідницького пошуку для їх вирішення (наприклад, дослідження певної проблеми у різних регіонах; створення серії репортажів з різних місць з певної проблеми, що розкривають конкретну тематику тощо);
- самостійна (індивідуальна, парна або групова) діяльність учнів ПТНЗ, визначення кінцевої мети; визначення базових знань з різних галузей, необхідних для роботи над певним проектом; структурування змістовної частини проекту (із зазначенням кожного з поетапних результатів);
- практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів (наприклад, доповідь про певну проблему або чинники, що впливають на цей стан, тенденції, що простежуються у розвитку цієї проблеми; спільний випуск газети, альманаху з репортажами з місця подій; план заходів щодо охорони навколишнього середовища у різних місцевостях, спільний твір учнів, сценарій шкільного спектаклю, свята та ін.);
- використання дослідницьких методів: визначення проблеми та її завдань дослідження; висування гіпотези їх вирішення, обговорення методів дослідження; оформлення кінцевих результатів; аналіз отриманих даних; підведення підсумків; коректування висновків (використання у результаті спільного дослідження статистичних методів, творчих звітів, презентацій тощо) [1, с. 112].

Вибір тематики проектів у різних ситуаціях може відрізнятися. В одних випадках, ця тематика може формулюватися викладачами у межах затверджених навчальних програм. У інших випадках, можуть висуватися викладачами з урахуванням навчальної ситуації зі свого предмета, власних професійних інтересів, інтересів та здібностей учнів. По-третє, тематика проектів може пропонуватися і самими учнями, які, орієнтуються при цьому на власні інтереси, не тільки на пізнавальні, а й творчі, прикладні.

Тематика проектів може стосуватися конкретного теоретичного питання загальноосвітньої програми з метою поглиблення знань учнів з цього питання, диференціювати процес навчання у ПТНЗ. Однак, частіше, теми проектів, особливо рекомендовані органами освіти, відносяться до конкретного практичного питання, актуального для реального життя і разом з тим, це вимагає залучення знань учнів не з одного предмета, а з різних, їх творчого мислення, дослідницьких навичок. Таким чином, цілком досягається інтеграція знань.

Виділяють також певні види проектів. Розглянемо їх детальніше.

*Дослідницький.* Цей проект вимагає чіткої структури, означених цілей, актуальності предмета дослідження для всіх його учасників, соціальної значущості, відповідних методів, зокрема експериментальних, обробки результатів, а також досить досвічених керівників проекту. Все повністю підпорядковане логіці і має чітку регламентовану структуру, яка повністю тотожна справжньому ґрунтовному науковому дослідженню.

*Творчий.* Припускає відповідне оформлення кінцевих результатів. І, як правило, не має детально відпрацьованої структури спільної діяльності його учасників: на початку виконання проекту його структура тільки окреслюється і надалі отримує розвиток, підпорядковуючись конкретному кінцевому результату. Ним може бути: спільна газета, твір, відеофільм, спектакль, гра, свято, експедиція тощо. Однак оформлення результатів вимагає чітко продуманої структури у вигляді сценарію відеофільму або спектаклю, програми свята, плану твору, статті, репортажу, дизайну і рубрик газети, альманаху, альбому, веб-сайту та ін.

*Рольовий.* У цьому виді проекту його структура також тільки окреслюється в загальному вигляді, але залишається відкритою до завершення роботи. Учасники беруть на себе певні ролі, обумовлені характером і змістом проекту. Це можуть бути літературні персонажі або герої, що імітують соціальні чи ділові відносини, що ускладнюється вигаданими учасниками різноманітними ситуаціями. Результати цього проекту або намічаються на початку його виконання, або вимальовується лише наприкінці. Ступінь творчості учнів при цьому досить висока, але домінуючим видом діяльності виступає рольова або ігрова.

*Інформаційний.* Цей вид проектів завжди спрямований на збір конкретної інформації про певний об'єкт або явище; при цьому передбачається ознайомлення учасників проекту з цією інформацією, її аналіз, узагальнення фактів, які призначені для широкої аудиторії. Такий проект, як і дослідницький, вимагає обґрунтованої структури, можливості систематичної корекції під час роботи над проектом. Його структура може бути окреслена наступним чином: мета проекту; його актуальність; джерела інформації; проведення "мозкового штурму"; обробка отриманої інформації (аналіз, узагальнення, зіставлення з відомими фактами, аргументовані висновки); результат (стаття, реферат, доповідь, відео та ін.) або презентація. Такий проект найчастіше інтегрується з дослідницьким і стає її органічною частиною (модулем).

*Прикладний.* Його відрізняє чітко визначений із самого початку результат діяльності його учасників. Причому цей результат обов'язково орієнтований на їх соціальні інтереси. Такий проект вимагає ретельно обґрунтованої і чіткої структури (сценарію) всієї діяльності його учасників з визначенням функцій кожного з них; чітких висновків, тобто оформлення результатів проектної діяльності, та участі кожного в оформленні цього кінцевого продукту. Тут особливо важлива організація координаційної роботи в аспекті поетапних обговорень, коректування спільних і індивідуальних зусиль, в організації презентації отриманих результатів та можливих способів їхнього впровадження в практику, а також систематична зовнішня оцінка проекту [3, с.49-51].

За ознакою виділяють монопроект та міжпредметний проекти.

*Монопроект.* Як правило, він проводиться у межах одного предмету. При цьому обираються найбільш складні розділи або теми. Зрозуміло, що робота над монопроектом передбачає ґрунтовне застосування знань з інших галузей для вирішення тієї або іншої проблеми, але сама проблема, яка обирається для проекту, знаходиться у контексті одного предмету. Подібний проект також вимагає ретельної структуризації з чітким позначенням не тільки цілей та завдань монопроекту, але й тих знань, умінь, які учні повинні придбати у результаті роботи над ним. Заздалегідь планується логіка роботи на кожному занятті за групами (ролі в групах розподіляються учнями самостійно), форма презентації, яку також обирають учасники проекту. Найчастіше робота над монопроектом має своє продовження на індивідуальних або групових заняттях у позаурочний час (наприклад, у межах наукового товариства учнів або гуртка).

*Міжпредметний проект.* Як правило, виконується у позаурочний час. Це – або невеликий проект, що торкається двох-трьох окремих навчальних предметів, або досить об'ємний, тривалий, що планує розв'язати досить складну проблему, значущу для всіх його учасників. Такий проект вимагає кваліфікованої координації з боку фахівців, злагодженої роботи багатьох творчих груп, має чітко розподілені дослідницькі завдання, ґрунтовно опрацьовані форми проміжних і підсумкових презентацій [3, с. 60].

Таким чином, можна стверджувати, що проектна технологія виступає продуктом міжпредметної інтеграції знань. Пропонована структура, поетапна організація діяльності учнів з освоєння цієї технології, види проектів, критерії їх оцінки роблять кожен етап роботи над

ними логічно завершеним, тобто учнівський проект може розглядатися як етап підготовки до подальшої роботи на наступному етапі їхнього навчання.

Проведений нами аналіз щодо використання проектної технології дозволив виявити деякі недоліки у теорії і практиці її реалізації у загальноосвітній підготовці майбутніх педагогів кваліфікованих робітників у сучасних ПТНЗ:

- дискретний процес отримання знань учнями з різних загальноосвітніх предметів не супроводжується формуванням у них системних наукових знань і практичних умінь, що складають основу ключових компетентностей особистості;
- етап синтезу з різних загальноосвітніх предметів, в значній мірі, надається здійснювати учню самостійно, при недостатній підтримці викладачів;
- вивчення загальноосвітніх дисциплін у ПТНЗ ведеться автономно від професійної підготовки;
- більшість загальноосвітніх дисциплін не спрямовані на формування у майбутніх кваліфікованих робітників комплексних умінь;
- у змісті більшості навчальних дисциплін відсутні завдання, виконання яких сприяло б формуванню в учнів навичок проектування навчальних ситуацій і технологічних процесів.

Остання дуже важлива позиція – вміння користуватися проектною технологією – показник високої кваліфікації викладача, його прогресивної методики навчання та розвитку. Недарма цю технологію відносять до провідних у ХХІ столітті, яка передбачає, перш за все, ґрунтовного використання учнями отриманих загальноосвітніх знань у їх комплексі.

Отже, проектна технологія є такою, яка дозволяє викладачеві створювати конкретні навчальні педагогічні ситуації, завдання на основі різноманітного предметного і міждисциплінарного змісту. Її застосування повинно носити системний, послідовний характер, з дотриманням принципів науковості, з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів.

Слід також підкреслити, що використання проектної технології можна вважати домінуючим у вирішенні проблеми підвищення якості загальноосвітньої підготовки майбутніх кваліфікованих робітників у ПТНЗ. Її доцільно використовувати в оптимальному поєднанні з іншими методами навчання і тоді, коли в учнів закладена необхідна теоретична база для виконання пропонованих викладачем або обраними ними самостійно проектних завдань для отримання конкретного позитивного результату.

#### Список використаних джерел

1. Голобородько В.В. Наукова робота учнів: програма організації науково-дослідної діяльності учнів / В.В. Голобородько, В.М. Гнедашев. – Х. : Вид. група "Основа", 2005. – 208 с.
2. Гузев В.В. Проектное обучение как одна из интегральных технологий / В.В. Гузев // Метод проектов: Научно-методический сборник: выпуск 2. – Мн. : РИВШ БГУ, 2003. – С. 48-63.
3. Павлова М.Б. Метод проектов в технологическом образовании: Пособие для учителя / М.Б. Павлова, Дж. Питт, М.И. Гуревич, И.А. Сасова; / Под ред. И.А. Сасовой. – М. : Изд. центр „Вентана Граф”, 2003. – 296 с.
4. Полат Е., Петрова И., Бухаркина М., Моисеева М. Что такое проект? / Е. Полат, И. Петрова, М. Бухаркина, М. Моисеева // Відкритий урок. – 2004. – № 5-6. – С. 10-17.

*The article describes the basis of project method, analyse different approaches to their organization that exist in modern educational practice, the peculiarity of its introduction. It analyse the ways of organizing of project technology by a teacher in the general education of students of the institution of the vocational education.*

**Key words:** project technology, interdisciplinary communication, algorithm project.

УДК 378(477)(09)

Гончарова Е. П.\*

**ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ**

*В статье рассматриваются актуальные вопросы методологического осмысления высшего образования: доказываемся необходимость философского анализа образовательных систем; обозначаются проблемы современного образования в контексте запросов социума; рассматриваются научные подходы – социологический и аксиологический – к решению проблем современного образования; выявляется понятие образованности в методологическом аспекте; формулируется современный философский взгляд на содержание образования; дается широкий обзор научной литературы по вопросам философско-методологического видения общей педагогики.*

**Ключевые слова:** высшее образование, философия образования, образовательная парадигма, социологический подход, аксиологический подход, индивидуальная детерминация, самореализация.

На рубеже веков на территории постсоветского пространства активизировался интерес к взаимодействию образования и философии. Причин тому, на наш взгляд, несколько, но главными можно назвать следующие:

- 1) беспокойство научно-педагогического сообщества по поводу «потерянности» человека в условиях постиндустриальной социальной экспансии;
- 2) процесс смены образовательных парадигм от традиционной «знаниевой» к инновационной личностно ориентированной.

В результате в образовательных системах возникла противоречивая ситуация, когда:

- происходит наращивание технического и информационного потенциала образования, с одной стороны, и снижается качество профессиональной подготовки в угоду сокращения сроков обучения и скорейших «поставок» специалистов на рынок труда;
- возникает потребность социума в специалистах, способных в кратчайшие сроки войти в профессиональную деятельность и выдавать результат, с одной стороны, и происходит потеря фундаментальности образования, несостоятельность прикладного характера образовательного процесса, что влечет за собой неумение профессионала мыслить, анализировать, синтезировать информацию, применять свои знания на практике;
- возрастает необходимость в специалистах, работающих по принципу «образование через всю жизнь», с одной стороны, и констатируется рассогласованность этапов довузовского, вузовского и послевузовского образования;
- актуализируется востребованность в гуманитаризации и гуманизации образования, с одной стороны, и фиксируется недостаток в духовно-нравственном наполнении образовательного процесса.

Обозначенные противоречия порождают проблему обновления содержания высшего образования (как системообразующего в цепочке довузовского, вузовского и послевузовского этапов), осмысление которой следует начать с философско-методологического уровня.

Актуальность проблемы подтверждает тот факт, что в 2005 г. в рамках работы IV Российского философского конгресса «Философия и будущее цивилизации» впервые была организована секция «Философия образования», поскольку по этой тематике было получено наибольшее количество тезисов – 150. Результаты работы секции наглядно продемонстрировали констатацию неблагополучной ситуации в области образования, ведущей к дегуманизации образовательного института и, как следствие, могущей привести к социальной катастрофе.

\* © Гончарова Е. П., 2013



Российская академия образования с 1995 г. начала выпускать серию сборников научных трудов «Новые ценности образования» (ответственный редактор Н.Б. Крылова), в которых обсуждаются новые подходы к целеполаганию образовательного процесса. В конце 90-х г.г. при Новосибирском государственном педагогическом университете создается журнал «Философия образования» (ответственный редактор Н.Наливайко), на страницах которого ведется дискуссия как со стороны теоретиков образования, так и со стороны педагогов-практиков.

Обобщая работы в области философии образования, можно выделить два наиболее употребимых научных подхода: *социологический и аксиологический*.

Социологический подход (Б.Гершунский, Э.Гусинский, Ю.Турчанинова, П.Щедровицкий и др.) предполагает поиск оптимальной модели взаимодействия человека и общества при условии взаимного развития и обогащения.

Современный социально-психологический взгляд на проблему [1] различает культуры по критерию, определяющему приоритет в обществе либо индивидуальной самореализации, либо обязательств коллективной солидарности. Культура индивидуализма характерна для индустриального социума, который отдает предпочтение индивидуальному благополучию и самостоятельности человека в ущерб социальной идентификации. Культуре индивидуализма свойственны социальная подвижность, материальное изобилие, активное воздействие средств массовой коммуникации, урбанизм.

Коллективизм более ценен в странах третьего мира, где высший приоритет люди отдают благополучию своих групп – клановых, общинных и т.д. Культура коллективизма, традиционно распространенная в государствах, где люди постоянно сталкиваются со всеобщими бедствиями, считает приоритетной социальную солидарность человека, его лояльность по отношению к окружающим, отсутствие конфронтации и тяготение к стереотипам.

Очевидно, что каждая культура имеет свои преимущества и недостатки, однако индивидуалистская культура склонна объяснять поведение людей их индивидуальными особенностями, тогда как коллективистской культуре свойственна стереотипизация человека. Каждая из этих культур имеет свои приоритеты в образовательной системе.

Рассматривая образование как механизм социального развития, исследователи видят в нем сочетание двух культур – культуры полезности и культуры достоинства [2]. В тоталитарных культурах полезности образование ориентировано на усредненные программы обучения, на социальный заказ делать растущего человека таким, как все. В культурах достоинства, главная установка которых «жить, а не выживать», образовательная система готовит ученика к решению не только типовых, но и нестандартных жизненных задач. Вся сложность ситуации в разумном сочетании национальных стандартов и поиска условий, которые помогут каждому человеку найти себя. Путь к культуре достоинства, «поддерживающей индивидуальность человека и тем самым обладающей широким резервом нестандартных социальных действий в периоды различных исторических поворотов и драм» [2, с. 208], является единственно правильным на пороге нового тысячелетия.

Очевидно, культуре коллективизма более подходит педагогика коллектива, педагогика личности (понимая «личность» как социальный аспект индивидуальности человека), и, наоборот, культуре индивидуализма в большей степени соответствует педагогика индивидуальности. В современных социокультурных условиях принцип индивидуализма уходит от негативной однозначности и получает иное осмысление, означая направленность на индивидуальное развитие обучаемого как на цель и на общечеловеческие ценности как основные координаты современного образования.

Ученые, исследующие вопросы образования, еще в 80-е г.г. прошлого столетия констатировали тот факт, что актуальным социологическим подходом следует считать отказ от противопоставления индивидуализма коллективизму; что человек, принимая ценность собственной независимости и свободы, должен признавать и ценность самого сообщества, в котором живет.

Вопросы философского осмысления интеграции в образовательной системе индивидуального и социального остаются актуальными и сегодня. В западноевропейском направлении философской мысли утверждается, что образование есть почва для адаптации человека в социуме. В этой ситуации возникает противоречие между воспитанием и социализацией человека, что порождает главную проблему в философии образования. Эта проблема имеет две детерминации образования: *внешнюю* (социальную) и *внутреннюю* (индивидуальную) [3].

Индивидуальная детерминация образовательной системы связана, по мнению П.Щедровицкого, со способностью человека строить самого себя, постоянно задавать себе вопрос о собственной сущности [4]. Ученый акцентирует внимание на способности забывать, освобождаться от устаревших знаний, когда говорит о направленности усилий педагогической науки не на приобретение знаний, умений и навыков (что в настоящее время перестало быть проблемой), а на поиски быстрого избавления человека от того, что он умеет и знает. Важнейшую задачу современной педагогики ученый видит в том, чтобы «сделать шаг от индивидуально-ориентированной педагогики (педагогики материального образования, опирающейся на процессы подготовки кадров), к индивидуально-ориентированной педагогике, создающей историю данной индивидуальности и прекращающей трактовать человека как крепостного одного мира» [4, с. 124].

Философско-методологические исследования в области педагогики (начиная с Г.Щедровицкого), осуществляемые такими учеными, как О.Анисимов, Ю.Громыко и др., приводят к выводу о том, что будущее в образовании зависит не только и не столько от количества знаний, сколько от уровня индивидуальной культуры, от способности человека ориентироваться в нестандартных ситуациях: «Образованность в ее современном понимании предполагает методологически гибкий, проектно-ориентированный интеллект, способность личности к коммуникации позитивного типа, сформированную установку на социальную ответственность» [5, с. 141].

О.Анисимов, констатируя отсутствие операциональных концепций рефлексии в индивидуальной деятельности, обращает внимание на стремление к *адекватности* человека как социуму, так и своим потребностям и целям, что может быть достигнуто через самоопределение, рефлексия, целевое и ценностное проектирование [6]. Подчеркнем тезис О.Анисимова о важности процесса соотнесения индивидуально приемлемого изменения ученика и социально необходимой его трансформации, причем такой процесс зависит не от оппозиции «ученик – учитель», а от способа существования обучающего во взаимодействии с обучаемым. «Обучение нельзя сводить ни только к социальному, ни только к индивидуальному процессу; однако в любой образовательной ситуации человек целенаправленно или ценностно-направленно изменяет себя или изменяется под воздействием извне, являясь творцом себя, своей индивидуальности не вне, а в логике учебной деятельности» [6, с. 13].

Исследуя вопросы интеграции индивидуальной и социальной детерминации образования, Б.С. Гершунский идет по пути пересечения этих позиций в точке толерантности человека и отмечает, что «**воспитание толерантности средствами образования** является важнейшей, по существу, – **безальтернативной стратегической задачей** (выделено автором – Е.Г.), стоящей пред любой страной и цивилизацией в целом, если человечество намерено и впредь руководствоваться в своем развитии идеалами свободы и демократии, соблюдения прав и свобод человека и гражданина» [7, с.572].

Согласно Декларации принципов терпимости, толерантность – это принятие, уважение и правильное понимание «всего многообразия культур, форм самовыражения и проявления человеческой индивидуальности» [8, с.7]. Толерантности способствуют знания; свобода мысли, совести, убеждений; общение и открытость. И далее в Декларации принципов терпимости записано: «Толерантность – это единство в многообразии... Толерантность – это не уступка, снисхождение или потворство. Это прежде всего активное отношение к действительности, формируемое на основе признания универсальных прав и свобод человека» [8, с. 7].

Разделяя точку зрения Б.Гершунского о том, что толерантность есть гарантия выживания и прогрессивного развития цивилизации, перечислим обозначенные ученым задачи образования, ведущие к намеченной цели:

- стимулирование толерантного поведения участников образовательного процесса;
- развитие человеческих контактов на всех уровнях с центрированием активных форм взаимовыгодного сотрудничества;
- развитие и совершенствование универсальных форм человеческого общения; признание универсальных образовательных идеалов и ценностей;
- формирование единого мирового образовательного пространства;
- диалог ментальностей и культур, «притирка» несовпадающих во всех деталях мировоззренческих приоритетов; их конвергенция, в результате чего происходит их взаимообогащение, приобретение системой жизненных приоритетов новых качеств, не сводимых к простой механической сумме [7].

В контексте индивидуального и социального в образовании интересна точка зрения Я.Коломинского, который, исследуя взаимоотношения учащихся в малых группах, подчеркивает, что их индивидуальное развитие происходит в социальной среде, однако человек «погружается» в общество через микросреду (семья, ближайшее окружение), а также через общение со сверстниками, педагогами и т.д. При этом следует различать две стороны социальной ситуации: объективную – взаимосвязь учащегося с окружающими людьми и субъективную – отражение этих контактов, их осознание и переживание. Опираясь на тезис Д.Эльконина о том, что среда есть не условие развития, а источник [9], Я.Коломинский конкретизирует, что этим источником является для человека «социальная наследственность» [10]. Если среда является источником развития, то человек обретает социальную наследственность в этой среде и его социализация детерминирована ею.

Аксиологический аспект образования трактуется многими исследователями сквозь призму педагогической самореализации человека.

В образовательных системах на протяжении не одного столетия последовательно подтверждается мудрое изречение древнего философа: «Велик тот учитель, который исполняет делом, чему учит» [11, с. 205]. Заметим, что постоянная творческая самореализация педагога не только создает атмосферу уважения и «притяжения» к себе со стороны ученика, но и способствует развитию специфических чувственных состояний, накоплению так называемой *эмоциональной памяти* [12].

Ценностная составляющая педагогической деятельности базируется на системе ориентаций, приемов самосовершенствования, способов свободного выбора ответственных решений, обеспечивающих самореализацию в деятельности, а также удовлетворенность ею, или на совокупности того, что можно назвать профессиональным бытием педагога. Если принять во внимание, что «педагогическое творчество можно рассматривать как обязательный атрибут педагогического труда и средство развертывания общественного прогресса, формирования мира человека и его саморазвития» [13, с. 6], то правомочно, на наш взгляд, рассматривать образование в целом как общественно значимое благо, как социальную ценность.

Аксиологическое наполнение высшего образования тесно связано с самосовершенствованием обучаемого – будущего профессионала и полноценного члена общества: «Достаточно пронизательная бдительность внимания и чтения самого себя – это редкое состояние человека. Обычно царит «досознательное»... Собственно «сознательная» и самоуправляющаяся личность есть редкое и труднодостижимое состояние» [14, с. 255]. Если рассмотреть ценностно-иерархическую шкалу трех основных областей человеческой жизнедеятельности, принадлежащую В.С. Соловьеву, – *духовной, интеллектуальной, социальной* – то можно утверждать, что эти области человеческого существования одновременно являются и ценностями высшей школы. Поскольку самым трудным в жизни человека является выбор своего пути, высший ценностный смысл пребывания обучаемого в образовательной системе – максимальное развитие спосо-

бностей и воспитанность, которые проявляются в поведении и деятельности. Задача высшего образования в том, чтобы через развитие индивидуально-творческого потенциала обучаемого развить в нем способности изменять, преобразовывать окружающий мир, совершенствовать условия жизни.

По мнению Э.Фромма, если человек не может соединить себя с миром в акте творчества, то, неизбежно рождается побуждение к устранению и разрушению мира, т.е. творчество или разрушение – это альтернативные формы реакции человека на определённую ситуацию. Развивая эту мысль, ряд исследователей (Б.Г. Ананьев и др.) подчёркивает, что творчество есть «мерило» индивидуальности человека, способ его существования.

В работах современных исследователей философии образования ([3; 15; 16] и др.) аксиологическим стержнем проходят вопросы гуманистической направленности современной системы обучения. Гуманизм современной философии образования направлен на понимание человека как уникальной целостности, на принятие и развитие его индивидуальных природных задатков, ведущие к самоутверждению и самосовершенствованию.

Наши исследования в области творческой индивидуальности обучаемого показали, что творчество является неотъемлемой частью индивидуальности человека, оно стимулирует её сохранность и развитие. Но, поскольку любое действие человека может быть направлено как на благо, так и на негатив, считаем продуктивным рассматривать индивидуальность сквозь призму этической сферы, которая направляет становление остальных семи сфер: мотивационной, эмоциональной, интеллектуальной, волевой, сферы саморегуляции, предметно-практической и экзистенциальной [17].

Ценность гуманистического прочтения категории «творческая индивидуальность» применительно к подготовке выпускника вуза считаем правомерным и актуальным в целях усиления внимания к таким запросам общества, как:

- актуализация творческого аспекта индивидуальности (как обучаемого, так и обучающего) в современной системе образования;
- возрастание социальной значимости творческого потенциала выпускника вуза – будущего конкурентоспособного профессионала.

От уровня развитости творческой индивидуальности выпускника вуза зависит выбор стратегии его профессиональной жизнедеятельности. Л.Митина выделяет две модели деятельности специалиста: адаптивное поведение и профессиональное развитие.

Первая модель (адаптивное поведение) свойственна специалисту с низким уровнем развитости творческой индивидуальности и характеризуется тяготением к подчинению профессиональной деятельности внешним обстоятельствам в форме норм, установок, требований. Динамика профессиональной жизни такого специалиста имеет три стадии – адаптацию, становление и стагнацию. При этом стадия стагнации характеризуется деформациями профессиональной деятельности, сопровождаемыми невротизмом и психосоматическими заболеваниями.

Вторая модель (профессиональное развитие) будет приемлема для специалиста с высоким уровнем развития индивидуально-творческого потенциала, поскольку характеризуется нестандартным подходом к ряду профессиональных заданий, отсутствием шаблонов в ежедневной практике профессиональной деятельности. Выход за пределы профессиональных стереотипов поможет такому специалисту рассматривать любое препятствие как стимул для дальнейшего развития, как преодоление собственных рамок [18].

Выбор модели профессиональной деятельности выпускника вуза закладывается стратегией образовательного процесса в полисубъектном взаимодействии «преподаватель – студент», характеризующимся осознанием системы отношений между субъектами и совместной творческой активностью.

Аксиологический смысл концепции профессионального развития человека Л.М. Митиной прослеживается в самой логике её построения. Концепция объединяет основные процессы

изменения поведения человека: мотивационные (1-я стадия), когнитивные (2-я стадия), аффективные (3-я стадия), поведенческие (4-я стадия) [18].

Отметим, что данная концепция может быть жизнеспособной в образовательном пространстве вуза при условии соотнесения четырёх стадий поведения человека с его сферами индивидуальности. Так, мотивационная стадия поведения не может быть рассмотрена без мотивационной и предметно-практической сфер; когнитивная стадия тесно соприкасается с интеллектуальной и волевой сферами; аффективная стадия поведения зависит от показателей эмоциональной сферы и сферы саморегуляции; поведенческая стадия отражает весь комплекс сфер с доминированием этической и экзистенциальной.

В этом случае концепция может быть интегрирована в учебно-воспитательный процесс вуза и соотнесена с содержанием обучения, с учётом специфики возраста студентов, с их довузовской подготовкой и специализациями (вторыми специальностями).

Методологические ориентиры современного высшего образования в контексте социологического и аксиологического подходов представляется возможным обозначить как:

- глобализацию образовательного процесса, т.е. приоритет общечеловеческих ценностей; соответствие образования требованиям общества; расширение взаимодействия различных культур; бережное отношение в обучении к творческому потенциалу человека;
- гуманизацию образования – направленность обучения на раскрытие индивидуальности человека, его осознанное самоопределение, нестандартное отношение к миру; преодоление авторитарной педагогики;
- вариативность образования – диалектическое единство вариативности и инвариантности как требование сохранения основных знаний и гибкого учета изменений в обществе;
- непрерывность образования – необходимость приобретения знаний на протяжении всей жизни; свободный доступ к повышению уровня образования;
- преемственность образования – единство целей, содержания и форм профессиональной подготовки человека.

Педагогика высшей школы имеет богатый опыт по совершенствованию традиционных и введению новых целей и ценностей образования.

#### Список использованных источников

1. Майерс, Д. Социальная психология / Д. Майерс. – СПб. : Питер, 1997. – 684 с.
2. Асмолов, А.Г. Психология XXI века и рождение вариативного образовательного пространства России / А.Г. Асмолов // Мир психологии. – 1999. – № 1. – С. 198–208.
3. Бирич, И.А. Антропо-гуманистические основы образования: автореф. дис. ...докт. философ. наук: 09.00.11/ И.А. Бирич; Рос. гос. торг.-эконом. ун-т. – М., 2006. – 41 с.
4. Щедровицкий, П.Г. Очерки по философии образования / П.Г. Щедровицкий. – М. : Эксперимент, 1993. – 154 с.
5. Громыко, Ю.В. Мыследеятельностная педагогика: (теорет.-практ. руководство по освоению высш. образцов пед. искусства) / Ю.В. Громыко. – Минск: Технопринт, 2000. – 373 с.
6. Анисимов, О.С. Педагогическая акмеология: общая и управленческая: энцикл. упр. знаний / О.С. Анисимов. – Минск: Технопринт, 2002. – 787 с.
7. Гершунский, Б.С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика: учеб. пособие / Б.С. Гершунский. – М. : Флинта: Наука, 2003. – 764 с.
8. Декларация принципов терпимости: принята Генер. конф. ЮНЕСКО на 28 сес., Париж: утв. резолюцией 5.61 Генер. конф. ЮНЕСКО, 16 нояб. 1995 г. – Париж, 1995. – 52 с.
9. Эльконин, Д.Б. Детские коллективы / Д.Б. Эльконин // Учебник педологии для педтехникумов / под ред. Н.П. Щербакова. – М. ; Л., 1931. – Ч. 2. – С. 70–86.
10. Коломинский, Я.Л. Человек: психология: кн. для учащихся / Я.Л. Коломинский. – 3-е изд., перераб. и доп. – Минск : Універсітэцкае, 1998. – 285 с.
11. В мире мудрых мыслей: сб. / сост. С.Х. Карин. – М. : Знание, 1962. – 331 с.

12. Гавриловец, К.В. Воспитание человечности: кн. для учителя / К.В. Гавриловец. – Минск : Нар. асвета, 1985. – 183 с.
13. Казимирская, И.И. Творческая индивидуальность учителя и задачи высшего педагогического образования / И.И. Казимирская // Формирование творческой индивидуальности учителя: материалы науч.-практ. конф. / Белорус. гос. пед. ун-т; редкол.: И.И. Казимирская (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 1994. – С. 4–9.
14. Ухтомский, А.А. Заслуженный собеседник: Этика. Религия. Наука / А.А. Ухтомский. – Рыбинск: Рыб. подворье, 1997. – 567 с.
15. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века / Б.С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 607 с.
16. Кузнецова, А.Я. Гуманистический аспект философии образования в условиях интеллектуального развития общества: автореф. дисс. ... докт. филос. наук: 09.00.11 / А.Я. Кузнецова; Алтайск. гос. ун-т. – Барнаул, 2010. – 47 с.
17. Гончарова, Е.П. Развитие творческой индивидуальности школьников в условиях профильного музыкально-педагогического обучения / Е.П. Гончарова. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2007. – 416 с.
18. Митина, Л.М. Теоретико-методологическое обоснование условий повышения качества профессиональной подготовки студентов / Л.М. Митина // Пути повышения качества профессиональной подготовки студентов: материалы междунар. науч.-практ. конф., Минск, 22–23 апр. 2010 г. / редкол.: О.Л. Жук (отв. ред.) [и др.]. – Минск : БГУ, 2010. – С. 82–85.

*The article deals with current issues of methodological understanding of higher education: it is proved the need for philosophical analysis of educational systems; indicated the problems of modern education in the context of the requests of a society; considered scientific approaches – sociological and axiological – to meet the challenges of contemporary education; reveals the concept of education in a methodological perspective; formulated a modern philosophical view of education content; offers a broad review of scientific literature on the philosophical and methodological vision in common pedagogy.*

**Key-words:** higher education, philosophy of education, educational paradigm, the sociological approach, the axiological approach, individual determination, self-actualization.

УДК 37.035.6:39(477)

Горбова Н. А. \*

## КУЛЬТУРНО-АНТРОПОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ЕТНОПЕДАГОГІЧНОГО ЗНАННЯ: ДО ПОСТАНОВКИ ПИТАННЯ

*Обґрунтовано актуальність імплементації методології етнопедагогічних напрацювань у теорію і практику сучасної освіти. Розглянуто культурно-антропологічний аспект етнопедагогічного знання та підкреслено важливість повернення проблеми етнопедагогіки у площину філософсько-освітнього аналізу.*

**Ключові слова:** етнопедагогіка, культурно-антропологічний підхід, культуровідповідність, народне виховання, освітній простір.

Відродження національних культур із залученням етнічних культурних феноменів до розв'язання багатьох проблем розвитку сучасної особистості актуалізує процеси консолідації полікультурного суспільства та формування ненасильницького світу. Зазначене вимагає пошуку філософсько-освітніх стратегій і тактик актуалізації етнокультурного потенціалу в системі освіти та вивчення філософсько-освітнього впливу на розвиток особистості. Інтерес

\* © Горбова Н. А., 2013

науковців і практиків до народної педагогіки й етнопедагогіки як засобів збагачення цілей, змісту і технологій освітньо-культурного процесу спонукає до відкриття нових можливостей використання етнопедагогічних напрацювань у сучасному освітньому просторі.

У зазначеному контексті філософське знання, яке традиційно здійснювало суттєвий вплив на формування освітніх і педагогічних уявлень та теорій, сприяє виявленню глибинних зв'язків педагогіки і культури, обміну ідеями, зокрема національно-культурного спрямування, у межах освітнього процесу. Культурно-антропологічний дискурс як органічна складова кожної філософської концепції відтворює цілісний образ сучасної людини на основі узагальнення уявлень про неї та аналізу суперечливих аспектів її природи.

Проблемами національних освітніх систем займаються багато вчених. Так, загально-методологічні підходи етнокультурної освіти висвітлено у працях М. Бахтіна, М. Бубера, В. Вахтерєва, Н. Максименко, П. Каптерєва, В. Кременя та ін.; предмет, функції, основні категорії етнопедагогіки як наукової галузі педагогіки досліджували Г. Волков, В. Краєвський, Н. Князева, В. Кукушин, О. Сухомлинська, Г. Філіпчук, Е. Хакімов та ін.; досить змістовно етнопедагогічне знання представлено в роботах класиків педагогіки – Я. Коменського, І. Песталоцці, К. Ушинського, А. Макаренка, В. Сухомлинського.

На різних напрямках теоретичних пошуків та дискурсів питання національної освіти розглядаються у методологічному плані (В. Андрущенко, В. Бех, Б. Гершунський, І. Зязюн, В. Кремень, В. Лекторський, І. Предборська, В. Огнев'юк, М. Попович, Н. Хамітов та інші) та в історико-культурному контексті (А. Бичко, В. Горський, В. Гльїн, О. Кульчицький, О. Огурцов, В. Шинкарук, Г. Щедровицький та інші). Що ж стосується педагогічного аспекту проблеми інтеграції народних традицій у виховання, то він досліджується переважно у межах концепцій національно-патріотичного виховання, формування громадянськості та толерантності людини (Г. Балл, І. Бех, Б. Бім-Бад, Ю. Римаренко, Л. Редькіна, В. Мосіяшенко, Г. Філіпчук).

Мета статті – розглянути культурно-антропологічний аспект етнопедагогічного знання та обґрунтувати актуальність імплементації етнопедагогічних напрацювань у теорію і практику сучасної освіти.

Етнопедагогіка як складова педагогіки, на думку Г. Корнетова, виконує дуже важливі функції: вивчає вже існуючі феномени освіти і способи отримання й організації знання про них та формує ідеали і норми цілеспрямовано організованої освіти, розробляючи шляхи її вдосконалення й оновлення. Завданням етнопедагогіки є не лише проникнення в сутність, цілі, механізми освіти як цілеспрямовано організованого процесу, а й розробка шляхів і способів підвищення їх ефективності, конструювання їх продуктивних моделей [1].

Зазначимо, що етнопедагогіка як наука про етнотрадиційну освіту, що включає як стихійні, так і спеціально організовані освітні явища, потребує вивчення етнотрадиційних феноменів освіти при використанні етнографічних і етнопедагогічних підходів. Саме означена сфера педагогічного знання пояснює народну педагогіку, збирає і досліджує досвід етнічних груп, заснований на багатовіковому поєднанні народних традицій.

До основних функцій народної педагогіки відносять також здійснення міжпоколінної трансляції, формування етнокультурної самоідентифікації, історичної пам'яті і спадковості поколінь, соціально-організаційну та інструментальну функції, що спрямовані на створення і перетворення навколишнього середовища, моральну, цінісно-орієнтаційну, нормативну, комунікативну функції, функції етнізації та етнокультурації молоді. Що стосується ознак етнокультурної освіти, то вони розкриваються через принципи цілісності сприйняття людського життя як самоорганізованої системи, єдності інтелектуального, емоційного, діяльнісного компонентів життєдіяльності особистості, неперервності, спадковості та наступності, природовідповідності й культуродоцільності, соціально-культурної детермінації тощо.

На жаль, у практиці сучасної педагогічної діяльності застосування тих чи інших етнопедагогічних засобів є часто безсистемним, а отримані в ряді досліджень ефекти від їх застосу-

вання – недостатньо обґрунтованими. Зазначене дає підстави припустити, що результативна реалізація функцій етнопедагогіки істотно підвищиться за умови розроблення критеріїв відповідності вимогам часу.

Ураховуючи можливості етнопедагогіки, можна стверджувати, що соціокультурний простір освіти є тим полем, яке може відтворювати різноманіття культур, а також розвивати в особистості культууроформуючу здатність до рефлексії, яка виступає необхідною передумовою формування крос-культурної грамотності. Саме взаємодія культури та освіти забезпечує виробництво, передачу, освоєння й споживання знань і цінностей. У цьому сенсі культура може бути представлена як накопичений людиною досвід діяльності, необхідний для відтворення цієї діяльності шляхом формування (освіти) людини. Тож, етнопедагогічна діяльність посідає у цьому плані особливе місце, адже спрямована на систематизацію культурних змістів, а кінцевою метою має формування здатності людини «оживляти» культурні смисли.

Освіта, як найважливіша складова культури, покликана забезпечити входження людини в культурне середовище через залучення до культурних цінностей. Вона не може бути обмеженою рамками вітчизняних культурних цінностей, а має вирішувати завдання збагачення індивідуальних та громадських ментальних якостей даного соціуму загальнолюдськими цінностями, вона має формувати крос-культурну грамотність як вид функціональної грамотності, що виступає цілісним, інтегративним механізмом та включає здатність до осмислення, розуміння, володіння культурою діалогу, широкого спілкування з культурно-інформаційним середовищем.

Варто зазначити, що у багатьох дослідженнях до цілісної системи національного виховання відносять такі важливі компоненти, як:

- формування національної свідомості, почуття загальнонаціональної гордості й утвердження їх як одного з головних принципів виховання;
- утвердження свідомості та почуттів належності до певного народу;
- виховання відповідальності за долю своєї поліетнічної Батьківщини;
- всебічний розвиток культури міжетнічного спілкування, подолання як неповажного ставлення до національних почуттів і традицій, так і їх абсолютизації;
- рішуча боротьба проти проявів націонал-нігілізму та націонал-шовінізму, усунення причин, що їх породжують;
- утвердження поваги і прихильності до загальнолюдських цінностей, здійснення прориву до багатства загальноцивілізаційної культури та духовності, подолання відчуження людини від неї.

Причому, доведено, що така система виховання повинна охопити всі вікові групи та прошарки населення, відзначатися науковістю, дохідливістю, індивідуальним підходом, урахуванням психологічних особливостей людей різних національностей, толерантним ставленням до них [4].

Зауважимо, що полікультурна освіта, на думку більшості педагогів, має здійснюватися у трьох напрямках:

- інформаційного насичення (повідомлення знань про традиції, звичаї різних народів, специфіку їхньої культури та цінностей тощо);
- емоційного впливу (в процесі реалізації першого напряму – інформаційного насичення – важливо викликати відгук у душі учня, «розворушити» його почуття);
- поведінкових норм (знання, отримані дитиною про норми взаємин між народами, правила етикету, повинні бути обов'язково закріплені в його власній поведінці).

Зважаючи на вказане, етнопедагогіка має реалізовуватися у такій послідовності:

- національне виховання (мета – прищеплення любові і поваги до свого народу, гордості за його культурно-історичні досягнення);



- ознайомлення дітей з людьми найближчого національного оточення (мета – формування доброзичливого ставлення до однолітків і дорослих інших національностей на основі прилучення до їх звичаїв і традицій);
- повідомлення знань про етнічну самобутність віддалених народів (мета – формування емоційно-позитивного ставлення до національного різноманіття планети).

Варто підкреслити, що така послідовність, яка так чи інакше задекларована в більшості освітніх документів, не має на сьогоднішній день конкретних механізмів своєї реалізації, моделей впровадження в життя тих постулатів, які є імперативними вимогами сучасної освіти.

У цьому сенсі нестача філософсько-методологічних підходів для вирішення проблеми імплементації етнопедагогічного знання у сучасний освітній простір підтверджується відсутністю зв'язку сучасної освіти з усіма її складовими, а також недостатньою імплементацією методології етнокультурної освіти. Характерною рисою сучасного освітнього простору є також певна фрагментарність і фасеточність розгляду етнопедагогіки та майже повне зведення аналізу складного і багатогранного феномену, яким є етнопедагогіка до описовості та пошуку засобів впровадження окремих її елементів у педагогічну практику.

Рефлексія модернізаційних змін в освіті засвідчує необхідність переходу до нових стратегій та методологій навчання і виховання, до зростання педагогічного простору до освітньо-культурного, підсилення його світоглядними, аксіологічними, етичними, цивілізаційними, людиноцентристськими компонентами, що не в змозі зробити повноцінно тільки педагогічна наука.

Саме тому абсолютизація універсальних загальнолюдських пріоритетів та цінностей, що сталася, на думку російського дослідника В. Кувалдіна, непомітно «...із безлічі вимірів поняття «глобалізації» можна виділити два найочевидніших: загальнопланетарний масштаб інтернаціоналізації світової економіки; універсалізація або гомогенізація економічного життя, яке під впливом обміну знаннями, людьми, товарами, культурними цінностями і тощо усе більш тяжіє до єдиних стандартів, принципів і цінностей» [3].

У такому сенсі культурно-антропологічна площина розгляду етнопедагогіки спрямовує навчання і виховання не на формування абстрактної людини, а на визначення належності людини до тієї чи іншої нації, на вивчення людини як носія національної психології, національного характеру, національної самосвідомості. У той же час, зважаючи на те, що людина не живе ізольовано, а взаємодіє з представниками різноманітних культур, не можна обмежуватися національними рамками, що, власне, надає підстави для теорії і практики формування людини в умовах міжкультурної взаємодії.

Аналіз історико-філософської та психолого-педагогічної літератури доводить, що вивчення процесу становлення й розвитку національних систем освіти дає змогу виділити й сформулювати етнопедагогічні та етнодидактичні принципи, основою яких є ідея цілісного відображення національної і загальнолюдської культури в цілях, змісті освіти, у методах, прийомах навчання і виховання, які узагальнюють деякі дослідники [5]:

- принцип відповідності змісту освіти етнофілософським поглядам і сучасному менталітету Ното *educandus* (зміст національної освіти, з одного боку, повинен відповідати етнофілософським поглядам народу, а з іншого – відображати сучасний менталітет, що відображає глобальні процеси інтеграції, взаємодії, взаємозбагачення різноманітних культур і філософських течій);
- принцип відповідності змісту освіти, форм і методів навчання етнопсихологічним особливостям людей (етнопсихологія як міждисциплінарна галузь знань, вивчаючи етнічні особливості психіки людей, національний характер, закономірності формування національної самосвідомості та етнічних стереотипів, має сформулювати знання про життя етносу як в однорідному за своїми соціальними й культурними характеристиками середовищі, так і в реальному багатонаціональному світі, який передбачає діалог етносів, готовність представників різних національностей до позитивного контакту);

- принцип поширення полікультурності в освіті, оскільки відсутність у представників того чи іншого етносу поліваріантності освіти призводить до обмеження розвитку мислення і національної самосвідомості;
- принцип відповідності форм і методів навчання етнопедagogічним традиціям (система виховання і навчання, що створена народом і базується на народному ґрунті, має ту виховну силу, якої немає в кращих системах, заснованих на абстрактних ідеях чи запозичених у іншого народу, тому в сучасних методологічних дослідженнях ставиться питання про етнічну зумовленість методів і прийомів навчання, які повинні виходити з визнання того, що сприйняття і мислення кожного народу є своєрідними і т.п.);
- принцип етнометодологічної імплементації цілей, змісту і технологій навчання і виховання (визнання того факту, що однією з причин загальної деградації культури є відрив освіти від традиційного виховання і етнопедagogіки, більшість педагогів у подоланні цього явища навіть у етнокультурній варіативності не йдуть далі доповнення освіти окремими компонентами етнопедagogіки, у той же час ресурс етнічності передбачає зміни саме в освітніх підходах та стратегіях, методологічними засадами яких можуть бути концепції М. Бахтіна про екстериторіальність культури, про існування культури на межі епох, що розвиваються сьогодні в культурології, герменевтиці, педагогіці, а також, філософія людиноцентризму В. Кременя [2] та, більш за все, принципи, положення, зауваження, які є складовими вітчизняної філософської спадщини, що чекають на ґрунтовні дослідження).

Зазначене підтверджує думку про важливість повернення проблеми етнопедagogіки у площину філософського аналізу, особливо зважаючи на той факт, що до основних категорій педагогіки, яка відокремилась від системи філософських знань на початку XVII століття, відносяться виховання, навчання і розвиток, які разом складають систему освіти. У межах педагогічних наук (фундаментальні, методичні, спеціальні, практико-зорієнтовані) чільне місце посідає етнопедagogіка, синонімами якої часто називають «народну педагогіку», «народне виховання», «національне виховання», «народні традиції і виховання» тощо.

Отже, культурно-антропологічна рефлексія етнокультурної компоненти соціального життя і, зокрема, освіти дає можливість виокремити певні закономірності етнокультурного процесу, що мають бути враховані сучасною методологією освіти:

- закон антропологічної орієнтації суспільства і суспільного життя, які так чи інакше втілюють в собі інтереси, цінності людини, служать їй;
- закон хвилеподібності суспільного життя: суспільні чинники, створені людиною, задля розв'язання власних проблем, відчужуються від людини, потім знову підпорядковуються їй;
- закон зростаючих масштабів «оберненості» суспільства: у міру розвитку людини та суспільства масштаби цієї «оберненості» суспільства проти людини збільшуються, а тиск суспільства на людину посилюється;
- закон збереження цілісності й автономності людини у суспільстві: за будь-яких форм та масштабів підкорення людини суспільним інститутам особистість зберігає себе як тотальність, як суб'єкт;
- закон нелінійності розвитку людини в суспільстві: у всесвітній історії немає односпрямованого процесу сходження та розвитку людини, і цей процес включає в себе відступи, багатоманітність форм, супроводжується не лише досягненнями, а й втратами;
- закон відносного розвитку свободи та творчості людини: відкидається якесь абсолютне розуміння свободи та творчості, вони сприймаються такими величинами, що пов'язані з конкретно-історичними умовами розвитку людини і суспільства і такими, що існують у кожному моменті буття людини;
- закон зростання ролі людини у суспільстві, історії (зростання антропологічного детермінізму в всесвітній історії).

**Висновки.** Отже, етнопедагогіка, предметом якої постають закономірності та правила народного виховання і навчання, має своїм предметом дослідження переважно такі джерела як фольклор, етнографічні матеріали, народні виховні традиції, іграшки та ігри, народні й молодіжні свята, досвід родинного виховання тощо. Замість критичного переосмислення ідеології освіти відповідно до сучасної соціально-педагогічної ситуації етнопедагогіка не вводить в життя національні традиції і наукові правила (концепції заміщуються ідеологічними імперативами (класовими, національними тощо), що впливає на мету, зміст і технології освіти та призводить до втрати узгодженості теорії і практики).

Певний відхід етнопедагогіки від індивідуального самовизначення особистості, а також орієнтація науки лише на позитивні якості людини створили ілюзії безконфліктного входження молоді в соціум, спрямували педагогічну діяльність на ідеальну модель виховання, яка не лише не є адекватною часу і не дозволяє залучати молодь до культуро- і природовідповідного життєвого й морального самоздійснення, а навіть навпаки, використовує і обґрунтовує набір стандартних способів вихованої роботи, які посилюють відчуження Homo educandus від освіти, орієнтують включення її в соціальне життя в репродуктивному статусі замість творчого входження у світ культури.

Саме тому принциповим положенням визнається орієнтація етнопедагогіки на вироблення нового знання щодо використання народної мудрості в розвитку і формуванні повноцінної особистості з її біосоціодуховною сутністю, реалізація якої дозволяє жити в системі координат, що постійно змінюються і вимагають нового, нелінійного, трансгресивного мислення.

Разом із тим, філософсько-освітній, антропологічний вимір етнопедагогічної парадигми, в якій формування етнокультурної компетентності особистості має бути підсилене етноантропологічними засадами, відповідає вимогам сучасного культурно-антропологічного контексту буття людини. Саме культурно-антропологічні аспекти етнопедагогічного знання постають тією галуззю взаємодії філософії і педагогіки, яка спроможна оптимізувати проектування розвитку повноцінної, повнофункціональної особистості.

#### Список використаних джерел:

1. Корнетов, Г. Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования: [учеб. пособие] / Г.Б. Корнетов. – М. : Изд-во УРАО, 2001. – 121 с.
2. Кремень В. Г. Філософія національної ідеї: Людина. Освіта. Соціум. / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2007. – 575 с.
3. Кувалдин В. Б. Глобализация — светлое будущее человечества? : [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://scenario.ng.ru/printed/interview/2000-10-11/5\\_future.html](http://scenario.ng.ru/printed/interview/2000-10-11/5_future.html).
4. Римаренко Ю. І. Національний розвій України: Проблеми і перспективи / Ю. І. Римаренко. – К.: Юрінком, 1995. – 272 с.
5. Троїцька Т. С. Філософська методологія як чинник модернізації професійної підготовки педагога / Тамара Серафимівна Троїцька. – Сімферополь : Таврія, 2006. – 376 с.

*Summary.* Horbova N.A. On the cultural anthropological aspects of ethno-pedagogical knowledge. The actuality of implementation of methodology of ethno-pedagogical groundwork to the theory and practice of modern education has been substantiated. The cultural anthropological aspect of ethno-pedagogical knowledge has been considered and the importance of converting convert ethno-pedagogical problems into educational analysis has been emphasized.

**Key words:** ethno-pedagogy, cultural anthropological approach, cultural conformity, folk upbringing, educational space.

УДК 378.09:796.011.3

Долгова Н. О.\*

## ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ТА УНІВЕРСИТЕТСЬКОГО СПОРТУ

*У статті проаналізовано дефініції модернізації, сформульовані представниками різних наукових галузей у межах теорії модернізації; наголошено на значимості модернізації вищої освіти, зокрема демократизації її менеджменту. Визначено сутність поняття «модернізація фізичного виховання і спорту в університетській освіті».*

**Ключові слова:** модернізація, модернізація освіти, демократизація управління освітою, модернізація фізичного виховання та спорту.

Модернізація вищої освіти в Україні є своєрідною відповіддю на глобальні виклики ХХІ ст. — прискорення інтеграції світового простору (як політичного й економічного, так і освітнього), загрозливі для існування людства техногенні катастрофи. Суспільно-політичні та соціально-економічні перетворення, які відбуваються в Україні, інтенсивно впливають на чинну систему освіти: змінюються ціннісні орієнтири, застосовуються нові педагогічні технології, ефективно розвивається менеджмент, що сприяє модернізації структури та змісту вищої освіти. Не оминають ці процеси і галузі фізичного виховання та спорту. Тому вивчення проблеми модернізації фізичного виховання студентської молоді та університетського спорту саме на часі.

Аналіз актуальних досліджень засвідчив, що проблемам модернізації вищої освіти та системи управління освітою присвячено чимало наукових розвідок вітчизняних науковців, зокрема В. Андрущенко, В. Кременя, В. Лугового, В. Луначека, М. Степка. Розвиток вищої освіти в країнах ЄС на межі ХХ-ХХІ ст. досліджують такі учені, як Н. Абашкіна, Н. Авшенюк, Р. Антонюк, А. Василюк, В. Кремень, Н. Ничкало, Г. Ніколаї, Л. Пуховська, А. Сбруева, Ю. Соколович-Алтуніна. Сутнісні характеристики поняття «модернізація» висвітлено в публікаціях зарубіжних вчених (Р. Бендікса, Д. Лернера, А. Мартінеї, П. Штомпки). Проте досліджень щодо модернізації університетського фізичного виховання і спорту відповідно до європейських і світових стандартів обмаль.

Мета статті — визначення сутності процесу модернізації фізичного виховання і спорту. Завдання: 1) здійснити порівняльний аналіз дефініцій модернізації, поданих у працях представників різних наукових галузей; 2) показати значення децентралізації управління освітою для модернізації вищої освіти; 3) інтерпретувати поняття «модернізація фізичного виховання та спорту в університетській освіті».

Термін «модернізація» походить від французького слова *modernization* (оновлення) та визначається як «оновлення, удосконалення, надання будь-чому сучасного вигляду, переробка відповідно до сучасних вимог» [7]. Згідно з «Великим тлумачним словником сучасної української мови», модернізувати означає «змінювати, вдосконалювати відповідно до сучасних вимог і смаків», а також «надавати минулому невластивих йому сучасних рис» [3, с. 683].

Аналіз широкого кола наукової літератури засвідчив, що існують різні інтерпретації поняття «модернізація». Визнання більшості вчених дістало розуміння модернізації як процесу оновлення. Разом з тим неоднозначність цього поняття породила безліч модифікацій, що втілились у теорію модернізації, яка сформувалась після Другої світової війни, в роки глобальних змін, і об'єднала комплекс наукових ідей того часу.

\* © Долгова Н. О., 2013

У 50–60-х роках ХХ ст. відбулося зародження і становлення теорії модернізації та створення на її основі конкретних моделей соціально-політичного розвитку на зразок традицій західного лібералізму. Термін набув розповсюдження в результаті досліджень філософами й соціологами трансформаційних процесів, що супроводжували перехід людства від однієї історичної епохи до іншої. Процес модернізації розглядається з історичної точки зору як комплекс соціальних, політичних, економічних, культурних та інтелектуальних трансформацій, що відбувалися в Західній Європі з ХVI ст. і досягли апогею у ХІХ–ХХ ст. [2, с. 218]. Характерний для модернізації міждисциплінарний підхід об'єднав філософів, економістів, соціологів, політологів, педагогів, соціальних психологів та представників інших наук.

За філософом В. Федотовою, модернізація включає в себе корінну відмінність від традиційного, а саме орієнтацію на інновації, перевагу інновацій над традицією, світський характер соціального життя, поступовий розвиток, орієнтацію на інструментальні цінності, індустріальний характер, масову освіту тощо [9, с. 10-13].

За визначенням американського соціолога Д. Лернера, модернізація є «сучасним терміном, що позначає «старий» процес – процес соціальних змін, коли менш розвинені суспільства набувають характеристик, властивих більш розвиненим суспільствам. Цей процес активується через міжнародну, або міжсуспільну комунікацію» [11].

Італійський соціолог А. Мартінееллі інтерпретує модернізацію як сукупність процесів широкомасштабних соціальних змін, через які суспільство набуває економічні, політичні, соціальні та культурні характеристики, що вважаються типовими для модерності. Він переконаний, що різні країни проходять свій шлях, прагнучи досягнути сучасних стандартів, тобто не існує уніфікованої моделі модернізації [12, с. 96].

Економіст К. Бужимська під модернізацією розуміє «сукупність різного роду економічних, політичних, державно-правових, психологічних, культурологічних зрушень та перетворень конкретної соціально-економічної системи у напрямі її осучаснення і постійного вдосконалення; наближення соціально-економічних систем та їхніх фрагментів до максимально можливого рівня розвиненості» [2, с. 219]. Дослідниця наголошує, що процесом модернізації необхідно цілеспрямовано управляти, не розраховуючи тільки на регулятивну дію ринкових механізмів, що вимагає розроблення ефективних механізмів управління модернізацією на всіх рівнях (держава, галузь, підприємство) [2, с. 226].

Знаний польський соціолог, представник Ягеллонського університету П. Штомпка доводить, що теоретичним недоліком концепції модернізації є «лінійність» цього процесу. Він наголошує, що в сучасному світі важко ідентично повторювати розвиток модельного суспільства. Включаються глобальні економічні й геополітичні чинники та культурні особливості. Все це робить процес розвитку мультилінійним. Таким чином, з 80-х р.р. ХХ ст. теорія модернізації дістала нові імпульси до переосмислення, що призвело до виникнення концепції неомодернізму або постмодернізму [14].

Пріоритетним напрямком розвитку освіти в Україні є удосконалення системи управління цієї галузі. Основним завданням управління у сфері освіти за В. Кременем є з'ясування ролі та місця центральної, регіональної та місцевої влади з метою встановлення інтегрованих інституційних обов'язків для забезпечення якісної освіти та її адекватного фінансування [4, с. 57].

У Національній доктрині розвитку освіти України зазначено (п. 23), що модернізація управління освітою передбачає:

- оптимізацію організаційно-управлінських структур, децентралізацію управління;
- ефективний перерозподіл функцій і повноважень між центральними органами державної влади, органами місцевого самоврядування та навчальними закладами;

- перехід від оперативного до програмно-цільового управління; поєднання державного і громадського контролю;
- впровадження нової етики управлінської діяльності, що базується на принципах взаємоповаги, позитивної мотивації;
- організацію експериментальної перевірки та експертизи освітніх інновацій;
- впровадження інформативно-управлінських комп'ютерних технологій;
- демократизацію процедури призначення керівників навчальних закладів, їхню атестацію; удосконалення процедури ліцензування, атестації та акредитації закладів освіти; підвищення компетентності управлінців усіх рівнів;
- більш широке залучення до управлінської діяльності талановитої молоді, жінок, а також виховання лідерів в освіті [6].

Натомість, слід зазначити, що нормативна база, яка сьогодні регламентує діяльність органів управління освітою у регіонах, потребує суттєвого удосконалення. На жаль, існують певні суперечності у регламентації діяльності управлінь освіти обласних державних адміністрацій, управлінь освіти міських рад, відділів освіти районних держадміністрацій та райвиконкомів [5, с. 77-78].

Акцентуючи значимість модернізації для вищої освіти, В. Андрущенко і доводить, що важливою складовою сучасних модернізаційних процесів в системі освіти є принцип демократизації управління. Модернізація управління освітою передбачає його децентралізацію, що успішно реалізується в освітніх системах різних країн світу [1, с. 9].

Оскільки Україна чітко визначила орієнтири входження в освітній простір Європи, то модернізація управління вищими навчальними закладами повинна здійснюватись у контексті сучасних європейських вимог. Цьому має сприяти утвердження та широке впровадження в усі гілки освіти принципів толерантних відносин, що властиві сучасним системам освіти країн з розвинутою демократією. Професійні якості керівника повинні поєднуватись з його високими моральними якостями, оскільки головною метою державного управління є захист життя, честі і гідності особистості, ціннісного відношення до людини. Організаційно-управлінські нововведення представляють собою якісно нові рішення в структурі освітніх систем та управлінських процедурах, що будуть забезпечувати їх функціонування.

Як бачимо, сьогодні термін «модернізація» широко використовується науковцями, у тому числі, педагогами-компаративістами. Українська компаративістка Ю. Соколович-Алтуніна у своєму дисертаційному дослідженні наводить власне визначення поняття модернізації вищої освіти як «нелінійний процес трансформації цієї системи, що полягає у збільшенні її адаптивної складності й ефективності та характеризується посиленням функціональної диференціації змісту підготовки й переходом від вертикальних до горизонтальних зв'язків між компонентами системи» та зазначає, що «модернізація вищої освіти детермінується низкою ендогенних і екзогенних чинників та здійснюється через механізми дифузії і конкуренції» [8, с. 34].

Проте у терміна «модернізація освіти», що використовується досить широко, практично немає уніфікованого формулювання. Зазвичай зміст цього поняття зводиться до запровадження принципів Болонської системи навчання, таких як реформування, удосконалення, підвищення якості освіти. Окрім того, твердження П. Маасена, Г. Ніва, К. Уїта і Й. Ферхьофена переконують у тому, що базові ініціативи Болонського процесу спрямовані на посилення культурного й соціального вимірів освіти, тоді як Європейська комісія підходить до реформ в освіті з позицій економічного утилітаризму, тобто розглядає діяльність вищих навчальних закладів в наданні специфічних послуг [13, с. 141].

У Всесвітній декларації, прийнятій Міжнародною конференцією з вищої освіти в листопаді 1998 року, наголошується, що якість освіти — це багатовимірне поняття, яке охоплює всі аспекти діяльності вищого навчального закладу й у сучасному уявленні поняття «якість освіти» не зводиться лише до навчання, знань і навичок, а більше сприймається з поняттям «якість життя», що розкривається через такі категорії як «здоров'я», «соціальне благополуччя», «самореалізація», «захищеність» тощо. Нова європейська освітня модель ґрунтується на ідеї навчання впродовж життя (lifelong learning), про що було наголошено у Празькому комюніке (2001 р.). Подальша модернізація передбачає забезпечення якості освіти, надання можливості вибирати навчальне середовище, вид діяльності, регіон і країну для удосконалення своїх знань і умінь представникам усіх соціальних груп, зазначено у Бергенському комюніке (2005 р.) [15].

Цілісну оцінку поняття модернізації в освіті дістало у докторському дослідженні російського вченого В. Шилько. Займаючись вивченням та системним аналізом основних положень особистісно-орієнтованого підходу у фізично-спортивній та оздоровчій діяльності в системі вищої освіти, він наголошує, що «в умовах соціокультурних та соціально-економічних перетворень... особливого значення набувають зміна, реструктуризація, удосконалення — модернізація освітніх парадигм, що в сукупності зумовлюють інноваційні процеси у вищій школі й трансформацію їх змісту та організації в більш якісний стан» [10, с. 118]. В. Шилько констатує, що подолання унітарності освітніх технологій, які використовуються у педагогічній практиці (традиційної системи фізичного виховання у виші) та еволюційна зміна їх на особистісно-орієнтовані технології гуманістичної спрямованості, основою яких є процеси самопізнання, самоствердження та самовиховання, складають цільову спрямованість модернізації системи фізкультурної освіти у вищій школі, котра дозволяє здійснити її перехід до більш високого якісного рівня.

Фізичне виховання та спорт є важливою складовою системи вищої освіти, оскільки мають сприяти розвитку фізичних, психічних, морально-вольових та інтелектуальних здібностей студентської молоді з метою гармонійного формування їх особистостей бо саме студентський вік є граничним, коли, завдяки старанням педагогів, можна привити стійкий інтерес до фізичного виховання та спорту як запоруки збереження фізичного здоров'я та повноцінного життя.

Тому ми визначаємо *модернізацію фізичного виховання та спорту в університетській освіті* як інноваційний процес трансформації фізичного виховання та спорту, що полягає в оновленні структури та змісту, демократизації підходу до занять і спрямований на формування культури здоров'я студентської молоді.

Отже першочерговим завданням для фахівців цієї галузі є усвідомлення необхідності змін та поетапна модернізація фізичного виховання й університетського спорту в контексті інтеграції до європейського освітнього простору відповідно до вимог Болонського процесу.

Порівняльно-зіставний аналіз теоретичних розвідок зарубіжних і вітчизняних філософів, соціологів, економістів і педагогів дозволив систематизувати та узагальнити їх наукові погляди на проблему модернізації освіти як процесу її оновлення, удосконалення, приведення у відповідність до сучасних вимог.

Удосконалення системи управління освітою є пріоритетним напрямком розвитку освіти. Модернізація управління освітою передбачає його децентралізацію, а принцип демократизації є важливою складовою модернізаційних процесів в системі освіти. Децентралізація управління освітою, що полягає у перерозподілі повноважень між владою і ВНЗ на користь останніх, надає вишам юридичної самостійності та незалежності у вирішенні освітніх завдань.

На основі виокремлення сутнісних характеристик модернізації, конкретизації й уточнення змістового навантаження цього поняття щодо вищої освіти з'ясовано сутність модернізації фізичного виховання та спорту в університетах, що полягає в оновленні структури та змісту цієї складової навчально-виховного процесу у вищій школі, демократизації підходу до його організації і переорієнтації на формування культури здоров'я студентської молоді. Оскільки

нині фізичне виховання та університетський спорт активно модернізується в Республіці Польща, вивчення особливостей цього процесу заслуговує на те, щоби стати предметом наших подальших розвідок.

#### Список використаних джерел

1. Андрущенко В. П. Філософія освіти XXI століття: пошук пріоритетів / В. П. Андрущенко // Філософія освіти. — 2005. — № 1. — С. 5-17.
2. Бужимська К. О. Теорія модернізації: виникнення, розвиток, сучасний стан / Бужимська К. О. // Вісник ЖДТУ. Економічні науки. — 2008. — № 2(44). — С. 216-227.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / [уклад. і голов. ред.. В. Т. Бусел]. — К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. — 1728 с.
4. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні — інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. — К. : Грамота, 2005. — 448.
5. Лунячек В. Е. Стратегія розвитку освіти України в контексті загальноцивілізаційних тенденцій / В. Е. Лунячек // Актуальні проблеми державного управління : зб. наук. праць / [ред. кол. : В. В. Корженко (голов. ред.) та ін.]. — Х. : Вид-во «Магістр», 2009. — № 2(36) — С. 171-180.
6. Національна доктрина розвитку освіти, затверджена Указом Президента України від 17 квітня 2002 р. № 347/2002 [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>.
7. Словник іншомовних слів (за ред. О. С. Мельничука) [Електронний ресурс] — Режим доступу : [http://supermodern.narod.ru/slovyk\\_meln/slova/em.htm](http://supermodern.narod.ru/slovyk_meln/slova/em.htm).
8. Соколович-Алтуніна Ю. О. Модернізація вищої аграрної освіти в Польщі в умовах євроінтеграції : дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / Соколович-Алтуніна Юлія Олександрівна; СДПУ — Суми, 2012. — 218 с.
9. Федотова В. Г. Типология модернизаций и способов их изучения / В. Г. Федотова // Вопросы философии. — 2000. — № 4. — С. 3-27.
10. Шилько В. Г. Модернизация системы физического воспитания студентов на основе личностно-ориентированного содержания физкультурно-спортивной деятельности : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Шилько Виктор Генрихович. — Томск, 2003. — 488 с.
11. Lerner D. Modernization [Електронний ресурс]. / D. Lerner, J. Coleman // International Encyclopedia of the Social Sciences. — 1968. — Vol. 10. — Режим доступу : <http://www.encyclopedia.com/topic/Modernization.aspx>.
12. Martinelli A. Modernization: Rethinking the Project of Modernity / Alberto Martinelli. — London : SAGE, 2005. — 158 p.
13. Neave G. The Bologna process: an intergovernmental policy perspective // University Dynamics and European Integration / [ed. by Peter Maasen and Johan P. Olsen]. — Dordrecht : Springer, 2007. — P. 135-153.
14. Sztompka P. Sociologia zmian społecznych / Piotr Sztompka. — Kraków : Znak, 2005. — 324 s.
15. The official Bologna Process website 2007–2010 [Електронний ресурс] — Режим доступу : <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna>.

*The author analyses the definitions of modernization given by the representatives of various sciences within the modernization theory, emphasizes the importance of modernization for higher education in general and educational management in particular. The author's definition of modernization of physical education and sports in university education is suggested.*

**Key words:** *modernization, modernization of education, democratization of educational management, modernization of physical education and sports.*



УДК 378.147.041

Жданова В. Г. \*

## ВПЛИВ ДИДАКТИЧНИХ УМОВ НА ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ ПРАЦЕОХОРОННИХ УМІНЬ І НАВИЧОК ЗАСОБАМИ ІМІТАЦІЙНОГО МОДЕЛЮВАННЯ

*Розглянуто вплив дидактичних умов на формування у студентів працезахоронних умінь і навичок засобами імітаційного моделювання. Визначено роль методів активного навчання у вищих навчальних закладах.*

**Ключові слова:** методика, методи, навчання, лекція, практичне заняття, рольова гра, семінар, виробнича ситуація, кредитно-модульна система, охорона праці.

На сьогодні швидко змінюються вимоги до спеціалістів, постійно зростає об'єм інформації, необхідної для виконання повсякденних професійних завдань. Від майбутніх фахівців вимагається постійно підвищувати професійну компетентність, уміти адаптуватися в умовах швидкого вдосконалення новітніх технологій та протягом короткого часу поповнювати професійні знання.

У процесі формування працезахоронних умінь і навичок засобами імітаційного моделювання у студентів ВНЗ викладач відіграє важливу роль, насамперед, через створення ним відповідних дидактичних умов для спонукання студента до ефективного досягнення навчальних цілей. Під такими дидактичними умовами ми розуміємо фактори, обставини, які діють у навчально-виховному процесі та впливають на навчальну діяльність студентів.

Вирішенням цих питань займалися такі науковці, як Ю.Бабанський, В.Давидов, А.Дьомін, Б.Єсіпов, І.Лернер, М.Махмутов, Л.Новікова, М.Скаткін, Г.Щукіна, Лузан П.Г. та приділяли значну увагу проблемам формування в студентів умінь і навичок, розкриттю закономірностей їх походження.

Проблеми моделювання ситуацій професійної діяльності знайшли відображення в працях С.Висоцької, Р.Габдреева, Ю.Геронимус, К.Кексер, А.Капської, В.Мізінцева.

Тому метою статті є дослідження впливу дидактичних умов на формування у студентів працезахоронних умінь і навичок засобами імітаційного моделювання та роль методів активного навчання у вищій школі.

У нашому дослідженні під дидактичними умовами працезахоронної підготовки майбутніх фахівців ми розуміємо фактори, що забезпечують ефективне здійснення професійної підготовки в умовах вищого навчального закладу для досягнення визначеної мети – формування працезахоронних умінь і навичок студентів вищих навчальних закладів (ВНЗ). Врахувати всі дидактичні умови працезахоронної підготовки у межах дослідження неможливо, у зв'язку з цим ми виділяємо комплекс, на нашу думку, найважливіших дидактичних умов, що впливають на процеси формування в майбутніх фахівців в умовах професійної підготовки працезахоронних умінь і навичок з охорони праці [3].

Дидактичні умови можуть бути різноманітними як за своєю природою, так і за впливом на особистість та її діяльність. З огляду на це будемо вести мову про дидактичні умови, які впливають на формування працезахоронних умінь і навичок, що реалізовувалися на етапах педагогічного експерименту (констатувальний, формувальний):

1. Забезпечення студентів повним навчально-методичним комплексом з дисциплін “Основи охорони праці” та “Охорона праці в галузі”.
2. Наближення творчих і навчальних завдань до реальних умов виробництва.
3. Застосування під час викладання навчальних нормативних дисциплін “Основи охорони праці” та “Охорона праці в галузі” методів активного навчання.

\* © Жданова В. Г., 2013

Першою дидактичною умовою формування працезахоронних умінь і навичок у студентів вищих навчальних закладів має бути забезпечення їх повними навчально-методичними комплексами з дисциплін “Основи охорони праці” та “Охорона праці в галузі”.

Навчальною програмою з нормативної дисципліни «Основи охорони праці для вищих навчальних закладів встановлюється порядок навчання і перевірка знань посадових осіб та інших працівників у процесі їх трудової діяльності, а також студентів ВНЗ під час навчання. Спрямоване положення на реалізацію в Україні системи безперервного навчання з питань охорони праці всіх верств населення, надання першої долікарняної допомоги при нещасних випадках і правил поведінки у разі виникнення аварій [5].

Вивчення основ охорони праці у ВНЗ проводиться за типовими навчальними планами та програмами навчальної дисципліни “Основи охорони праці” відповідно до наказу Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 18.03.2011 р. “Про вдосконалення навчання з охорони праці й безпеки життєдіяльності у вищих закладах освіти України” [5].

Навчальна програма, тематичний план курсу, плани лекційних, практичних робіт, семінарських занять, а також самостійна робота як складові навчально-методичного комплексу розроблені з урахуванням двоступеневої підготовки бакалаврів та спеціалістів, магістрів і передбачають формування у майбутніх фахівців з вищою освітою необхідного в їх подальшій професійній діяльності рівня працезахоронних умінь і навичок.

Надалі поглиблене вивчення питань охорони праці, техногенної безпеки та надзвичайних ситуацій на виробництві передбачається на етапі підготовки спеціалістів, магістрів за професійно орієнтованими програмами, розробленими згідно з державними стандартами освіти і спрямованими на оволодіння студентами методами і засобами створення безпечних умов праці з урахуванням специфічних особливостей виробництва за профілем спеціальностей на базі знань дисципліни “Основи охорони праці” і профільюючих дисциплін.

Цей навчально-методичний комплекс, в основу якого покладені змістовні модулі навчання та шляхи оцінювання і врахування рівня знань студентів, спрямований на виконання першочергових завдань педагогічного експерименту щодо впровадження з 2006 навчального року кредитно-модульної системи організації навчального процесу ВНЗ [3].

Відповідно до вимог кредитно-модульної системи, моделі організації навчального процесу ґрунтуються на поєднанні модульних технологій навчання та залікових освітніх одиниць (залікових кредитів). Структурно-діяльними елементами системи є:

- кредит – одиниця обсягу та вимірювання результатів навчання, досягнутих на певній момент виконання програми навчання, система змістовних модулів, які з урахуванням засвоєння студентами окремих навчальних елементів можуть бути засвоєні за 54 години навчального часу;
- заліковий кредит – одиниця виміру навчального навантаження, необхідного для засвоєння змістовних або блоку змістовних модулів;
- змістовний (тематичний) модуль – система навчальних елементів, поєднана за ознакою відповідності певному навчальному об’єктові.

Методологія процесу навчання та відповідно оцінювання знань студентів в системі організації навчального процесу полягає у його переорієнтації з лекційно-інформативної на індивідуально-диференційовану, особистісно-орієнтовану форму та на організацію самоосвіти студента.

Індивідуальна робота студента є формою організації навчального процесу, яка передбачає створення умов для якнайповнішої реалізації творчих можливостей студентів через індивідуально-спрямований розвиток їх здібностей, науково-дослідну роботу і творчу діяльність [2].

Індивідуальні заняття проводяться під керівництвом викладача у поза-аудиторний час за окремим графіком, складеним кафедрою, з урахуванням потреб і можливостей студента.

Інформаційно-методичний матеріал є базою раціональної організації праці студентів. Сукупність джерел інформації, навчально-методичної документації, підручників та посібників, які забезпечують оптимальні умови для активної пізнавальної навчальної діяльності студентів, становить комплекс навчально-методичних матеріалів. Такий комплекс повинен

відповідати всім дидактичним функціям, притаманним навчальній літературі: створювати мотиваційну основу навчання; забезпечувати інформаційну базу навчання у відповідності з програмою дисципліни; сприяти розвитку інформаційної бази навчання згідно з програмою дисципліни; формувати нові і закріплювати наявні вміння і навички, в тому числі і самоосвіти; орієнтувати на цілісне сприйняття змісту дисципліни, даючи можливість отримувати нові знання і вміння при раціональному використанні існуючих; розвивати навички системного контролю, оцінювати і коректувати хід та результатів навчання; сприяти розумінню змісту прочитаного тексту, яке виражається уміньми: повторювати напам'ять важливі елементи, розпізнавати ознаки понять, пояснювати прикладами головні положення, роз'яснювати зв'язки і залежності між описаними предметами, явищами, подіями, процесами тощо; забезпечувати підготовку студентів до життя в умовах, яких поки що немає, і до розв'язання завдань, які сьогодні ще не сформульовані; формувати навички наукової праці, розвиваючи самоосвіту, самостійне критичне мислення тощо.

У зв'язку з браком коштів на придбання сучасної літератури з охорони праці бажано створювати в кожній бібліотеці фонд електронних книг з дисциплін. Так, нами було розроблено електронну книгу з нормативної навчальної дисципліни "Основи охорони праці" для підготовки бакалаврів.

Другою дидактичною умовою формування працезахоронних умінь і навичок у студентів вищих навчальних закладів є наближення творчих і навчальних завдань до реальних умов виробництва.

Нами було визначено й обґрунтовано те, що основоположну роль повинно відігравати застосування засобів імітаційного моделювання під час викладання навчальних нормативних дисциплін "Основи охорони праці" та "Охорона праці в галузі", що наближає навчальний процес до реального виробництва [4].

Важливим напрямом удосконалення процесу навчання є підвищення якості знань студентів, наближення теоретичних знань до реальних виробничих умов. У процесі реалізації даного напрямку в полі зору викладача опиняються: по-перше, деяка модель взаємодії майбутнього спеціаліста з професійним об'єктом і реальними ситуаціями, що виникають у виробничій діяльності і, по-друге, визначена послідовність навчально-пізнавальних дій, що створює основу для застосування визначеної логіки, прийомів пошуку й аналізу науково-технічної інформації щодо працезахоронних умінь і навичок.

Для студентів ВНЗ завжди цікаві приклади з практики тієї професії, до якої вони готуються. Подання подібних прикладів у формі навчальних виробничих ситуацій сприяє формуванню працезахоронних умінь і навичок. Саме такі ситуації в силу життєвості, практичної спрямованості, широкої опори на виробничі знання студентів забезпечують у процесі професійної підготовки формування працезахоронних умінь і навичок.

Під час застосування засобів імітаційного моделювання при викладанні відповідних дисциплін, ми враховували таке:

- чітко визначені мета і завдання, планування занять;
- безперервність, упорядкованість, певна послідовність у навчанні – навички, здобуті під час одного заняття, стають у нагоді на іншому;
- контроль за результатами діяльності студентів, взаємодія викладача та студентів;
- забезпечення максимальної активності студентів;
- підготовка необхідних навчально-методичних матеріалів і створення передумови раціональної організації навчальної праці.

Третьою дидактичною умовою формування працезахоронних умінь і навичок є постійне застосування під час викладання навчальних нормативних дисциплін "Основи охорони праці" та "Охорона праці в галузі" методів активного навчання.

Згідно з результатами науково-дослідної роботи студентів, для покращення активізації пізнавальної діяльності, а також підвищення ефективності формування у студентів працео-

хоронних умінь і навичок, необхідно застосовувати такі форми навчання: лекції з елементами проблемності, практичні заняття із застосуванням кейс-стаді, семінари у формі евристичних бесід, ділові ігри, самостійні роботи, написання рефератів, проведення наукових семінарів і тематичних круглих столів тощо [1].

Таким чином, для підвищення ефективності формування працезахоронних умінь і навичок завданнями викладачів є: постійно впроваджувати в навчальний процес різноманітні методи навчання, що всебічно активізують діяльність студентів, узгоджуючи навчання з життям і практикою; постійно вдосконалювати форми навчання, спрямовані на опанування конкретних видів професійної діяльності.

Для високоякісної підготовки студенти мають знати і володіти ґрунтовними теоретичними знаннями, практичними навичками, які б дали змогу на практиці не тільки покращити умови та продуктивність праці, але й попередити можливість професійних захворювань, виробничого травматизму, аварій тощо. Такі методи, що активізують навчання, сприяють поліпшенню практичної підготовки майбутніх фахівців.

#### Список використаних джерел

1. Балаев А. А. Активные методы обучения / А. А. Балаев. – М. : Профиздат, 1986. – 94 с.
2. Жданова В. Г. Роль методів активного навчання у вищих навчальних закладах / В. Г. Жданова // Науковий вісник НАУ. – 2003. – Вип. 64. – С. 117–123.
3. Жданова В. Г. Експериментальне дослідження формування вмінь і навичок студентів вищої аграрної школи при викладанні нормативної дисципліни “Основи охорони праці” / В. Г. Жданова // Наукові записки. – 2006. – № LXIV. – С. 66–74.
4. Жданова В. Г. Роль імітаційного моделювання у формуванні працезахоронних умінь і навичок студентів-аграрників / В. Г. Жданова // Теоретичні питання культури, освіти та виховання. – 2007. – № 33. – С. 34–39.
5. Навчальна програма «Основи охорони праці» (для молодших спеціалістів, бакалаврів), – К.: Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, 2011. – 15с.

*The influence of didactic conditions on students' labour safety skills formation by imitation modeling is presented. The role of active studying methods in higher educational institutions is defined.*

**Key words:** methodology, methods, studying, lecture, practical lesson, role game, seminar, industrial situation, credits and module system, labour safety.

УДК378:37.032

Жмуркова І. В.\*

## ТВОРЧИСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ НАВИЧОК ІНЖЕНЕРІВ ХІМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

*Статтю присвячено проблемі виявлення індивідуально-психологічних особливостей і схильностей кожного студента. Проаналізовано різні підходи до розгляду категорії “творчий розвиток студента”, акцентовано увагу на критеріях ефективності цього процесу.*

**Ключові слова:** самореалізація, творча особистість, творчий підхід, творчий саморозвиток.

Результати системного аналізу сучасного стану національної економіки України та науковий прогноз перспектив її подальшого соціально-економічного розвитку з урахуванням світових тенденцій, змісту і характеру суспільного виробництва, а також нових підходів

\* © Жмуркова І. В., 2013

до реформування системи інженерної освіти, висувають нові вимоги до професіоналізму й особистісних якостей фахівця. Узагальнена і впорядкована сукупність цих вимог і може розглядатися як його модель і виступати одним з основних джерел проектування педагогічної системи професійної підготовки таких фахівців [7, с. 49].

Виникла гостра потреба в підготовці вітчизняною системою освіти творчо мислячих фахівців, які володіють методологією технічної творчості. На жаль, наша освіта дотепер є репродуктивною, розрахованою на передачу студентам готових знань, умінь і навичок, що практично виключає з освітнього процесу творчість.

Учорашній випускник технічного ВНЗ, потрапляючи в умови реального виробництва, де від нього чекають прояву особистісних і професійних якостей і компетентності, відчуває розгубленість. Головна проблема випускника пов'язана з відсутністю вміння мислити та діяти творчо й нестандартне в складних виробничих ситуаціях; успішно й оригінально, без сторонньої допомоги, вирішувати інженерні та винахідницькі завдання. При підготовці інженера вимоги до майбутньої професії зводяться до мінімуму у вигляді певних знань, умінь і навичок, які майбутній інженер повинен використовувати в майбутній професійній діяльності. У зв'язку із цим майбутнього інженера потрібно готувати до самостійної творчої діяльності, формувати й розвивати у процесі навчання його творчу самостійність, як головну якість особистості. Необхідно суттєво змінити систему підготовки інженерних кадрів і ввести такі поняття як саморозвиток, самоосвіта особистості. Основне призначення такої підготовки ми бачимо в розкритті особистісного розвитку студента у процесі професійного навчання та створення умов, що сприяють цьому становленню. Очевидно, що при орієнтації вищої школи на особистість студента змінюється зміст підготовки майбутнього фахівця.

Сьогодні все більше зростає статус інженерної професії та її престижу. Істотно змінюються погляди на професію особистості, покликаної винаходити, споруджувати, проектувати, відповідати за свої винаходи перед людиною і природою, тобто на професію інженера, який завжди сприймався як людина високоосвічена і знаюча.

Відповідно до цього вищій технічній школі України потрібно вирішити двоєдину проблему, а саме: з одного боку, створити необхідні умови для того, щоб кожен інженер був носієм високих духовних загальнолюдських цінностей згідно з принципами пріоритетності особистості, реалізації всіх здібностей і талантів; з іншого – необхідність підвищення, на основі результатів наукового пошуку, ефективності самостійної творчої роботи студентів, впровадження в навчальний процес високих інтелектуальних технологій, інтерактивних методів навчання.

Очевидно, що підготовка майбутнього інженера повинна включати два основних напрямки: перший – загальнопрофесійний розвиток і становлення майбутнього фахівця, його загальної та професійної культури, формування інженерної грамотності, професійної компетентності та майстерності; друге – його особистісно-творчий розвиток, самовиховання і творча самореалізація індивідуально-особистісних якостей і здібностей.

«Заслугує на увагу тенденція людиноцентризму, тенденція розвитку особистості, розвитку людини, спрямованості навчального процесу на людину, що сприяло б не тільки більшій індивідуалізації навчально-виховного процесу, але й розвитку і саморозвитку особистості студента, його творчого самовираження і твердження як особистості в суспільстві» [3, с. 5].

Аналіз актуальних досліджень і наукових публікацій дозволяє зробити висновок про те, що термін потенціал у різних сполученнях використовується дуже широко. Аналіз теоретико-методологічної бази досліджень (Н.Ф. Тализіна, Ю.А. Самарін, Н.В. Кузьміна й інші) дозволяє стверджувати, що потенціал особистості слід розглядати як деякий ресурс, реалізація якого в ході життя призводить до певних, як з погляду на особистість, так і самого суспільства, особистісних досягнень, яким притаманна соціальна значимість.

На погляд В. Тушевої, творча активність – це, по-перше, ініціативність, енергійність, самостійність творчих дій і поведінки, спонукаючим мотивом яких служить потреба в самоорганізації, тобто те, що пов'язано з поняттям «активність»; по-друге, комплекс якостей і властивостей особистості, який сприяє повній реалізації творчого потенціалу й виражається в оригінальному, своєрідному, нешаблонному, а також асоціативному мисленні й емоційності, тобто те, що пов'язано з поняттям «творчість».

Сьогодні багато технічних та вищих навчальних закладів готують інженерів різного профілю для різноманітних галузей виробництва. Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут» не є виключенням і розвивається як багатопрофільний вищий навчальний заклад. Для нього є характерним постійне формування фахівця не просто як професіонала, а й як людини.

Сучасні знання, як вважає С.О. Сисоєва, характеризуються неперервним оновленням, постійним розширенням, що викликає необхідність не тільки постійного професійного самовдосконалення, а й розвитку творчих якостей людини, які сприяють її успішній адаптації у житті і професійній діяльності. Елементи творчості притаманні будь-якому виду діяльності, творчість має велике значення для навчання, професійного й особистісного розвитку людини, є запорукою її емоційного здоров'я, має суттєвий психореабілітаційний ефект. При підготовці інженерів особливого значення набуває професійно-творча підготовка студентів, а це і розвиток здібностей та опанування сучасною методологією, інструментарієм, і пошук нових конкурентноздатних науково-технічних рішень [6, с. 84].

Тому розробка і теоретичне обґрунтування змісту і структури педагогічних технологій, спрямованих на особистісний і професійний творчий розвиток людини, є вкрай актуальною проблемою професійної педагогіки.

Актуальним завданням підготовки сучасних інженерних кадрів є об'єднання спеціальної підготовки з гуманітарними і соціальними науками. Щоб поєднати сучасний інженерний і соціотехнічний підходи з гуманітарною складовою навчального процесу, потрібен принципово інший підхід. Необхідне, на наш погляд, створення нової психології, соціології, нового знання про людину, які б із самого початку враховували ці принципові моменти: усі об'єкти нашої практики і нашої діяльності, що поєднують природний і штучний компоненти.

Нові системи діяльності, які склалися у сучасній ситуації, називаються соціотехнічними, й однією з них є організаційно-управлінська діяльність. Таким чином, навіть стислий аналіз розглянутої проблеми свідчить, що необхідність подолання тривалої і справді системної кризи, яка охопила всі сфери життєдіяльності нашого суспільства, вимагає термінової організації ефективної системи управлінської підготовки фахівців. Мова йде про кардинальну перебудову традиційної системи професійної освіти на принципово нових методологічних, цільових, змістових і технологічних засадах. Настав час розробки та термінового впровадження принципово нової парадигми інженерної освіти [7, с. 17].

Працями наших провідних учених-філософів, психологів і педагогів, насамперед В.Г. Кременя, І.А. Зязюна, Г.О. Балла, Н.Г. Ничкало, С.О. Сисоєвої, Л.С. Нечипоренко та інших розробляється цілісна концепція формування творчої особистості. Але реальна педагогічна практика ще істотно відстає від цих напрацювань.

Як відзначається О.Г. Романовським, перед вищою школою, у першу чергу інженерно-технічною, постає надзвичайно актуальна проблема виявлення індивідуальних психологічних особливостей кожної молоді людини та її переважних здібностей і схильностей. Саме на підставі цієї інформації і можна забезпечити справжню індивідуалізацію фахового навчання і виховання. Саме це дасть змогу з кожного готувати не просто фахівця, а творчу індивідуальність [6, с. 19].

Відомий російський дослідник проблем творчості П.К. Енгельмейер зазначав: «Творчість – це життя, а життя – це творчість». Він також відзначав, що пройшов той час, коли діяльність інженера протікала усередині майстерень і потребувала від нього тільки чистих технічних

пізнань. Одним з головних завдань сучасного інженера є не просто створення технічного пристрою, механізму, машини, технології, але й забезпечення їхнього нормального функціонування, зручність обслуговування, дбайливе відношення до навколишнього середовища.

Творчість була предметом дослідження з давніх часів. Брокгауз і Ефрон визначають творчість як створення нового. Дослідник В.А. Цапок, досліджуючи філософські аспекти визначення творчості, зазначає, що творчість веде до розвитку особистості, її самореалізації в процесі створення матеріальних і духовних цінностей [8, с. 7]. Тенденції історичного розвитку дослідження творчості розкриває у своїх роботах Я.О. Пономарьов. С.О. Грузенберг розглядає різні спроби створення теорії творчості: філософські, психологічні, інтуїтивні, зауважує, що в Росії піонерами педагогіки і психології творчості були дослідники в галузі словесності, історії літератури та мистецтва [2, с. 19]. Аналізуючи різні визначення творчості (А. Батюшков, В.М. Бехтерев, П.К. Енгельмейер, А. Матейко, В.В. Савич та ін.), Я.О. Пономарьов робить висновок, що, незважаючи на різноманітність уявлень про творчість, всі дослідники вважають, що ця проблема є комплексною.

Поєднуючи глибокий професіоналізм в обраній сфері фахової діяльності з широкою гуманітарною підготовкою, наші випускники повинні не тільки розробляти та використовувати перспективні високі технології, а й уміти з системних позицій прогнозувати їх можливі технічні, економічні, соціальні та екологічні наслідки. Їм обов'язково має бути притаманне стратегічне бачення перспектив і тенденцій розвитку не тільки техніки і технології галузі, а й загальних суспільно-політичних, соціально-економічних та соціокультурних процесів у їх взаємозв'язку і взаємозалежності. Майбутній інженер повинен свідомо відчувати свою особисту відповідальність за можливі результати своєї професійної діяльності, за долю нинішнього й майбутніх поколінь. Ця його відповідальність має бути поширена не тільки на безпосередні наслідки того чи іншого суто технічного чи управлінського рішення, а й на загальний стан відносин людини з навколишнім природним середовищем. Вона повинна спрямовувати мету, зміст і сутність виробничої й громадської діяльності кожного інженера на гармонізацію цих відносин.

Талановитість і обдарованість у дитячому віці переходять у наступний період життя, щоб забезпечити в майбутньому геніальність, високий інтелектуальний статус особистості, вважають фахівці. Так, К.Д. Ушинський з цього приводу відзначав, що людина, одержавши від народження щасливе сполучення інтелектуальних і творчих сил, може ними скористатися в майбутньому. Такий погляд сьогодні є актуальним, саме тому в НТУ "ХПІ" акцентують увагу на формуванні та розвитку творчої особистості студента. Підтвердженням цьому є модель творчої особистості інженера-керівника, запропонована О.Г. Романовським, який вважає, що для того, щоб досягти значних результатів у своїй професійній діяльності, керівник повинен бути геніальною людиною, талановитою творчою особистістю, творцем, а його головними рисами повинні стати інтуїція, самоповага, критичність, прагнення до інновацій, сміливість, одержимість, трудоголізм, почуття гумору, моральність і духовність [4].

Таким чином, найважливішим завданням в управлінській підготовці майбутніх національних кадрів повинно бути не тільки виявлення майбутніх керівників, що володіють талантом лідера й організатора, а й максимальне розкриття творчого потенціалу студентів – майбутніх лідерів-керівників. При цьому особливого значення набуває правильна організація навчального процесу, необхідність проектування педагогічних технологій, що стимулюють студентів до максимального розкриття своїх творчих здібностей, орієнтованих на їх майбутню професію.

Спрямованість процесу навчання на творчий розвиток особистості значно наближує нас до вирішення проблем її адаптації у сучасному суспільстві. Досягти означеної мети при організації процесу навчання в будь-якому закладі освіти можна, за нашим глибоким переконанням, лише на основі застосування педагогічних технологій, орієнтованих на конкретного студента, його проблеми і, що особливо важливе, його можливості та здатності до навчання.

З філософської точки зору, як зазначає А.Г. Спіркін, творчість можна визначити як мислення і практичну діяльність, результатом яких є створення оригінальних, неповторних цінностей, встановлення нових фактів, властивостей, закономірностей, а також методів дослідження та перетворення матеріального світу або духовної культури [5, с. 332]. Творчість у її найвищому розумінні, вважають О.І. Клепиков і І.Т. Кучерявий, неминуче включає в себе момент непередбаченості, невизначеності, вона наповнюється уявою, інтуїцією, свіжістю новизни. У педагогічному словнику [1, с. 311] творчість визначається як свідомо, цілеспрямована, активна діяльність людини, спрямована на пізнання та перетворення дійсності, створення нових, оригінальних, ніколи раніше не існувавших предметів, витворів тощо з метою вдосконалення матеріального та духовного життя суспільства.

Філософами, психологами, педагогами активно дискутується поняття *творчий потенціал особистості*. Це поняття досить довго й активно використовувалося психологами, особливо С.Л. Рубінштейном, О.К. Тихомировим, Я.О. Пономарьовим. При цьому в творчий потенціал включалися всі основні психологічні особливості і якості людини. Українська дослідниця Н.В. Кичук на підставі аналізу досліджень психолого-педагогічного механізму творчості (І.П. Волков, В.І. Загвязинський, Я.О. Пономарьов) та узагальнення матеріалів власної експериментальної роботи зробила висновок, що «творчість – складне і водночас комплексне явище, зумовлене розмаїттям соціально-психологічних і психолого-фізіологічних передумов. Вона є умовою становлення, самопізнання і розвитку особистості». Н.В. Кичук підкреслює, що вирішальну роль у творчості відіграє розумова діяльність, яка органічно поєднує в собі логічне уявлення і мислення. Вона розглядає творчість як важливу форму людської практики, активізації потенціалу суб'єкта в процесі особистісних змін і вважає, що *творчий потенціал* виражається в різних видах активності людини: пізнавальній, світоглядній, трудовій, комунікативній і емоціональній.

Таким чином, проблема індивідуального творчого потенціалу належить до найважливіших у сучасній науці. Поняття «творчий потенціал особи» вчені визначають неоднозначно. Цілісно розвинуті в базових підструктурах якості особистості утворюють її творчий потенціал, необхідний для здійснення творчої діяльності. Водночас [6, с. 81-82], при емпіричному вивченні наявних якостей особистості за допомогою комплексної психодіагностики і спостереження у широкому контингенті студентів вищих навчальних закладів може бути виявлена ціла система гальмування, блокування творчого потенціалу особистості. До неї відносяться: міжособистісні та внутрішньо особистісні бар'єри спілкування; нерозвинута творча мотивація та боротьба мотивів, зниження сенсу творчої діяльності; недостатній з точки зору продуктивної діяльності рівень розвитку знань, умінь, навичок, некомпетентність, неадекватність досвіду; низький рівень розвитку інтелекту, стереотипність, консервативність мислення, надмірна непродуктивність уяви, неадекватний вимогам творчої діяльності індивідуальний стиль мислення.

Проведене психолого-педагогічне діагностування серед студентів 3-5 курсів факультету технології органічних речовин (ТОР) НТУ «ХПІ» дозволяє констатувати, що майбутні інженери цілком адекватно сприймають структуру творчого потенціалу, розуміючи під ним рішучість, цілеспрямованість, принциповість, авторитетність, практичність, конкурентоспроможність, лідерство, прагнення до творчого процесу.

Отже, на наше переконання, формування творчої особистості майбутнього інженера-хіміка повинно відбуватися згідно з урахуванням специфіки творчої діяльності інженера під впливом стимулювальних факторів в умовах психолого-педагогічного навчального середовища, сприятливого для кожного. Основа творчого підходу в підготовці майбутніх інженерів – це зміцнювати впевненість студента в правильному виборі майбутньої професії методом духовної взаємодії студентів і викладачів, з використанням творчого підходу до вирішення навчальних завдань і професійних проблем, що стимулюють творче мислення.



**Список використаних джерел**

1. Краткий педагогический словарь пропагандиста. – М. : Политиздат, 1988. – 368 с.
2. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика. – М. : Педагогика, 1976. – 280 с.
3. Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: Зб. наук. праць / за ред. Л.Л. Товажнянського та О.Г. Романовського. – Вип. 3. – Харків: НТУ “ХП”, 2002. – С. 5.
4. Романовський О.Г. Підготовка майбутніх інженерів до управлінської діяльності: Монографія. – Харків: Основа, 2001. – 312 с.
5. Спиркин А.Г. О творческой силе человеческого разума: Послесловие // Гиргинов Г. Наука и творчество: пер. с болг. – М. : Прогресс, 1979. – 365 с.
6. Творча особистість у системі неперервної професійної освіти: Матеріали Міжнародної наукової конференції 16-17 травня 2000 року. / За редакцією С.О. Сисоевої і О.Г. Романовського. – Харків: ХДПУ, 2000. – 436 с.
7. Товажнянський Л.Л., Романовський О.Г., Пономарьов О.С. Формування і реалізація концепції підготовки національної гуманітарно-технічної еліти в Національному технічному університеті “Харківський політехнічний інститут”: Навч. посіб. – Харків : НТУ “ХП”, 2002. – 160 с.
8. Цапок В.А. Творчество: Философский аспект проблемы. – Кишинёв, 1989. – 152 с.

*The article is devoted to the problem of forming student's individually-psychological features and abilities. The various approaches in the definition of «creative students' self-development» category are analyzed and the accent is put on the criteria of this process efficiency.*

**Key words:** *self-realization, a creative person, creative approach, creative self-development.*

УДК 378.14

*Комишан А. І., Хударковський К. І.\**

## **ЗАПРОВАДЖЕННЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ ДО СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ОСНОВІ ВИЗНАЧЕННЯ ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ**

*У статті проведений аналіз сутності нової парадигми вищої освіти, кваліфікаційного та компетентнісного підходів до вищої освіти, системи компетенцій майбутнього фахівця як основи побудови перспективної системи вищої освіти та запропонований методологічний механізм щодо реалізації компетентнісного підходу на основі визначення змісту підготовки майбутніх фахівців.*

**Ключові слова:** *компетенція, компетентність, система вищої освіти, стандарти вищої освіти, модель формування компетентнісного підходу.*

В умовах постійної зміни соціально-політичних, економічних і моральних орієнтирів сучасного світу, як визначив Міністр освіти і науки, молоді та спорту України Д. Табачник [2], найважливішим фактором динамічного розвитку суспільства є забезпечення високого рівня освіти.

Освіта поступово починає усвідомлюватися суспільством як найважливіший фактор технологічного й соціально-економічного розвитку, а необхідність використання вищої освіти як каталізатору розвитку всієї системи освіти стає очевидною. Саме тому протягом останніх років в багатьох країнах проблемі освіти приділяють усе більшу увагу – вона широко обговорюється не лише в середовищі вчених і педагогів, але й у сферах політики, бізнесу, безпеки.

\* © *Комишан А. І., Хударковський К. І., 2013*

У наш час у зарубіжній і вітчизняній педагогічній науці [1; 3; 4; 7-9 та ін.] активно розробляється нова парадигма вищої освіти, яка орієнтується на освіту, що базується на компетенціях: *competence-based education* – СВЕ. Даний напрям визначає перехід від парадигми вищої освіти ЗУН (знання, уміння, навички) до парадигми СВЕ, тобто до компетентнісного підходу до вищої освіти, ключовим поняттям якого є компетенція / компетентність. В основу цього процесу покладена підтверджена практикою аксіома – якість вищої освіти не зводиться до суми часткових якостей, що свідчать про рівень освіченості студента з різних навчальних дисциплін та інших навчальних заходів, передбачених навчальним планом, а, перш за все, ступенем готовності випускника до майбутньої професійної діяльності.

Компетентнісний підхід у підготовці фахівців з вищою освітою передбачає визнання цінності і самодостатності вищої освіти, відображення результатів навчання у формі компетенцій, зіставність вимог до кваліфікацій у рамках Європейського простору через систему компетенцій. Компетентність майбутніх фахівців з вищою освітою сьогодні розглядається як результат і продукт діяльності вищої школи, як конкурентоспроможний товар на ринку праці, і, відповідно, репутація вищого навчального закладу.

Компетенція, як педагогічна категорія – це загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях та здібностях, набутих завдяки навчанням. Отже, компетенція зводиться не тільки до знань, умінь та навичок, а й належить до сфери якостей особистості майбутнього фахівця.

Ці положення визначено і в Законі України “Про вищу освіту”, і в Комплексі нормативних документів для розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти [5], у яких сформульовано, що “якість вищої освіти – сукупність якостей особи з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість і обумовлює здатність задовольняти як особисті духовні і матеріальні потреби, так і потреби суспільства”.

Більшість науковців обґрунтовано вважають, що освітня галузь повинна бути зорієнтована не тільки на підвищення рівня освіти людей, але й на формування нового типу інтелекту, пристосованого до швидкоплинних економічних, технологічних, соціальних та інформаційних реалій навколишнього світу. У найближчому майбутньому освіта повинна стати безперервним процесом, що буде тривати протягом всього життя людини. За таких умов людина зможе адаптуватися до технологічних інновацій, опановувати нові знання та напрями професійної діяльності.

Парадигма ЗУН (кваліфікаційний підхід) – парадигма результатів освіти вміщує теоретичне обґрунтування і визначення: номенклатури (назви, терміни, категорії, поняття, які використовуються у педагогічній науці і практиці), переліку необхідних знань, умінь, навичок і методик їх формування у тих, хто навчається, методів і засобів оцінювання результатів навчальної діяльності тих, хто навчається.

Аналіз відомих праць [1; 3; 4; 7-9 та ін.] свідчить про те, що зміна парадигми вищої освіти на основі компетентнісного підходу має на меті перенесення акцентів на кінцевий якісний результат навчального процесу. Таким результатом має стати компетентність випускника ВНЗ, здатність успішно виконувати професійні обов’язки на конкретній посаді. Повною мірою свою компетентність випускник ВНЗ може продемонструвати лише у практичній діяльності.

Парадигма освіти ЗУН реалізується у традиційній системі навчання, яка орієнтована на засвоєння тими, хто навчається, предметних, рознесених по багатьом навчальним дисциплінам, знань, умінь і навичок, чим радикально відрізняється від парадигми СВЕ. Тому багато важливих соціальних складових якостей фахівця, здатного успішно працювати, практично не пов’язані із засвоєнням цих предметних знань, умінь і навичок. До таких соціальних складових сучасного фахівця, наприклад, відносяться: вміння адаптуватися до нових ситуацій, самостійно визначати актуальні проблеми і вирішувати їх, працювати у колективі, відповідати за результати своєї діяльності; мати волю до досягнення успіху у своїй діяльності; вчитися

самостійно здобувати інформацію, необхідну для професійної діяльності і соціального життя; мати високі моральні якості та ін.

Визначення поняття “компетенція” [1; 3; 8; 9 та ін.] свідчить, що вона складається з:

- гносеологічного компонента, що характеризує знання того, хто навчається, як основу компетенції;
- функціонального компонента, що характеризує уміння того, хто навчається, виконувати відповідні дії (функції, завдання);
- ціннісно-етичного компонента, що визначається професійно-важливими якостями військового фахівця і характеризує його ставлення до здійснення його військово-професійної діяльності.

Перші два компоненти складають потенціал компетенції, а третій, у більшості, визначає ступінь його реалізації у професійній діяльності. При цьому вимоги до знань і умінь можуть розглядатися як цілі нормативні, досягнення яких для студентів є обов’язковими, а ступінь розвитку професійно-важливих якостей як мета регулятивна і направляюча, як бажаний результат діяльності вищого навчального закладу.

Узагальнюючи наукові праці педагогів і психологів [1; 3; 4; 7-9 та ін.] щодо визначення актуальних видів компетенцій та їх змісту, можна зробити висновок, що вони зводяться до таких положень:

- людина – суб’єкт спілкування, пізнання і праці;
- людина проявляє себе у системі ставлення до суспільства, інших людей до себе, до праці;
- компетентність людини має вектор розвитку, що постійно розширюється;
- професіоналізм включає компетентності.

Метою статті є дослідження проблеми запровадження компетентнісного підходу до системи вищої освіти через визначення змісту підготовки та діагностики компетентності фахівців.

Перспективна система вищої освіти повинна забезпечити реалізацію нової освітньої концепції, фундаменталізацію та інформатизацію освіти, її випереджальний розвиток, становлення компетентності, ерудиції, творчих начал і культури особистості. Вона повинна створюватися на основі поєднання новітніх природничо-наукових і гуманітарних знань, і її пріоритетним завданням повинно бути формування в людей таких якостей, які дозволять їм успішно адаптуватися в умовах конкуренції сучасного ринку праці. До таких якостей можна віднести: системне наукове мислення, цілісність уявлень про наукову картину навколишнього світу; творчу активність, уміння самостійно приймати відповідальні рішення в критичних і стресових ситуаціях; високу інформаційну культуру, формування інформаційного стилю життя й професійної діяльності; екологічну культуру; високу моральність і толерантність.

Завдання фундаментальної освіти полягає в забезпеченні оптимальних умов для виховання гнучкого та багатогранного наукового мислення, різних способів сприйняття дійсності, у створенні внутрішньої потреби до самоосвіти та саморозвитку протягом всього життя, а пріоритетом повинно бути не набуття лише прагматичних, вузькоспеціалізованих знань, але й отримання методологічно важливих, інваріантних знань, які забезпечуватимуть цілісне сприйняття обрису довколишнього середовища, високий інтелектуальний рівень особистості та можливість адаптації до соціально-економічних та технологічних умов, що швидко змінюються.

Фундаментальна освіта, як інструмент досягнення професійної компетентності, зорієнтована на досягнення глибинних, сутнісних зв’язків між різноманітними процесами навколишнього світу. Вона орієнтована на широкі напрямки наукового знання (природничо-наукові, технічні, гуманітарні), які охоплюють значну сукупність близьких галузей знань. Фундаменталізація освіти може досягатися різними способами, одним із яких є зміна змісту й методології навчального процесу, при якому акцент робиться на вивченні фундаментальних законів природи й суспільства. При цьому створюються принципово нові навчальні курси, орієнтовані на формування цілісних уявлень про наукову картину світу й здатність виходити на системний рівень його пізнання.

Таким чином, фундаменталізація освіти є основою для запровадження перспективної системи вищої освіти, яка повинна спиратися на чотири основних принципи: вчитися жити; вчитися пізнавати; вчитися працювати; вчитися співіснувати.

Реалізація принципів перспективної системи вищої освіти можлива через створення науково обґрунтованої системи компетенцій майбутнього фахівця. У багатьох наукових публікаціях пропонується система компетенцій, яка розділяється за п'ятьма сферами:

- компетенції, компетентність у сфері самостійної пізнавальної діяльності, які базуються на засвоєнні способів отримання знань з різних джерел інформації, у тому числі, поза-шкільних;
- компетенції, компетентність у сфері цивільно-суспільної діяльності (виконання ролей громадянина, виборця, споживача);
- компетенції, компетентність у сфері соціально-трудової діяльності (в тому числі, вміння аналізувати ситуацію на ринку праці, оцінювати власні професійні можливості, орієнтуватися у нормах і етиці взаємовідношень, навички самоорганізації);
- компетенції, компетентність у побутовій сфері (включаючи аспекти власного здоров'я, сімейного побуту та ін.);
- компетенції, компетентність у сфері культурно-дозвільної діяльності (включаючи вибір шляхів і способів використання вільного часу, які культурно й духовно збагачують особистість).

У своїй роботі [3] І. Зімняя пропонує усі компетенції об'єднати у три групи.

*Перша група компетенцій* включає компетенції, що відносяться власне до людини як особистості, суб'єкта діяльності і спілкування:

- компетенції здоров'язбереження: знання й дотримання норм здорового способу життя, знання безпеки паління, алкоголізму, наркоманії, знання й дотримання правил особистої гігієни, фізична культура людини, свобода і відповідальність вибору способу життя;
- компетенції ціннісно-сміслової орієнтації: цінності буття, життя, цінності культури (живопис, література, мистецтво, музика), науки, виробництва, історії цивілізації, власної країни, релігії;
- компетенції інтеграції: структурування знань, ситуативно-адекватна актуалізація знань, поширення, приріст накопичених знань;
- компетенції громадянськості: знання й дотримання прав та обов'язків громадянина, свобода і відповідальність, упевненість у собі, власна гідність, громадянський обов'язок; знання й гордість за символи держави (герб, прапор, гімн);
- компетенції самовдосконалення, саморегулювання, саморозвитку, особистісної й предметної рефлексії; смисл життя; професійний розвиток; мовний і мовленнєвий розвиток; оволодіння культурною рідної мови; володіння іноземною мовою.

*Друга група компетенцій* об'єднує компетенції, що відносяться до соціальної взаємодії людини і соціальної сфери:

- компетенції соціальної взаємодії із суспільством, спільністю, колективом, сім'єю, друзями, партнерами, конфлікти та їх погашення, співробітництво, толерантність, повага і сприйняття іншого (раса, національність, релігія, статус, роль, стать), соціальна мобільність;
- компетенції у спілкуванні: усному, письмовому, діалог, монолог, сприйняття тексту; знання й дотримання традицій, ритуалу, етикету; клас-культурне спілкування; ділове листування; діловодство; бізнес-мова; іншомовне спілкування, комунікативні завдання, рівні впливу на реципієнта.

*Третю групу компетенцій* складають компетенції, що відносяться до діяльності людини:

- компетенції пізнавальної діяльності: постановка й вирішення пізнавальних завдань, нестандартні рішення, проблемні ситуації – їх створення і вирішення, продуктивне і репродуктивне пізнання, дослідження, інтелектуальна діяльність;

- компетенції діяльності: гра, навчання, праця, засоби і способи діяльності, планування, конструювання, моделювання, прогнозування, дослідницька діяльність, орієнтація у різних видах діяльності;
- компетенції інформаційних технологій: приймання, переробка, видача інформації, перетворення інформації (читання, конспектування), масмедійні, мультимедійні технології, комп'ютерна грамотність, володіння Інтернет-технологією.

В Комплексі нормативних документів для розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти [5] визначено чотири групи компетенцій: *компетенції соціально-особистісні; загальнонаукові компетенції; інструментальні компетенції; професійні компетенції (загально-професійні та спеціалізовано-професійні)*.

Соціально-особистісні компетенції відносяться до більшості галузей знань і спеціальностей підготовки фахівців у ВНЗ. Відповідно до зазначеного вище документа до них належать: розуміння та сприйняття етичних норм поведінки відносно інших людей і відносно природи; розуміння необхідності та дотримання норм здорового способу життя; здатність учитися; здатність до критики й самокритики; креативність, здатність до системного мислення; адаптивність і комунікабельність; наполегливість у досягненні мети; турбота про якість виконуваної роботи; толерантність; екологічна грамотність. Такий поділ компетенцій на групи повністю співпадає з рекомендаціями Комісії європейських спільнот щодо складових компетенцій фахівця.

Враховуючи вище зазначене, процес формування компетенцій в узагальненому вигляді може бути представлений моделлю (рис. 1).

Виходячи з наведених вище компетенцій, можна перейти до визначення компетентності фахівця, розуміючи під компетентністю якість фахівця, який має вищу освіту певного ступеня (бакалавр, магістр), що виражається в готовності (здатності) на її основі до успішної (продуктивної, ефективної) діяльності з урахуванням її соціальної значущості і соціальних ризиків, які можуть бути з нею пов'язані. Під компетентністю випускника вищого навчального закладу розуміємо інтегральну характеристику особистості фахівця, що відображає рівень необхідних знань, вмінь, навичок, професійно важливих якостей, достатніх для виконання ним посадових обов'язків, а також рівень знань і умінь, необхідних для професійного зростання, зміни профілю роботи, а також інноваційної діяльності.

Компетентного фахівця відрізняє властивість серед багатьох рішень обирати оптимальне, аргументовано спростовувати хибні рішення, піддавати сумніву ефектні, але неефективні рішення, тобто мати критичне мислення. Компетентність передбачає також постійне оновлення знань, володіння новою інформацією для успішного вирішення професійних завдань у визначений час та у певних умовах. Професіонал повинен не тільки розуміти сутність проблеми, але й вміти вирішити її практично. Причому у залежності від конкретної ситуації фахівець може застосувати той чи інший метод, який найбільш придатний до даних умов.

Якість особистості випускника вищого навчального закладу – цілісна сукупність характеристик особистості, що визначає зміст соціально значущих і професійно-важливих властивостей особи, яка закінчує вищий навчальний заклад і проявляється у вигляді рівня сформованості системи компетенцій, передбачених освітньо-кваліфікаційною характеристикою.

Виходячи з вимог Комплексу [5], освітньо-кваліфікаційна характеристика фахівця має розроблятися у наступній послідовності (рис. 2).

На основі виробничих функцій фахівців визначаються типові завдання діяльності по кожній із них. Виходячи з аналізу типових завдань діяльності фахівця, визначаються вміння, що необхідні для виконання цих завдань. По кожному типовому завданню діяльності, виходячи зі змісту вмінь, формулюються відповідні компетенції.

Компетенції, що сформульовані в освітньо-кваліфікаційній характеристиці, становлять основу розробки освітньо-професійної програми підготовки, а значить, і основу розробки робочих програм всіх навчальних дисциплін та інших навчальних заходів. На основі компетенцій та умінь, що формуються, визначаються відповідні змістовні модулі, які поєднуються в блоки змістовних модулів.

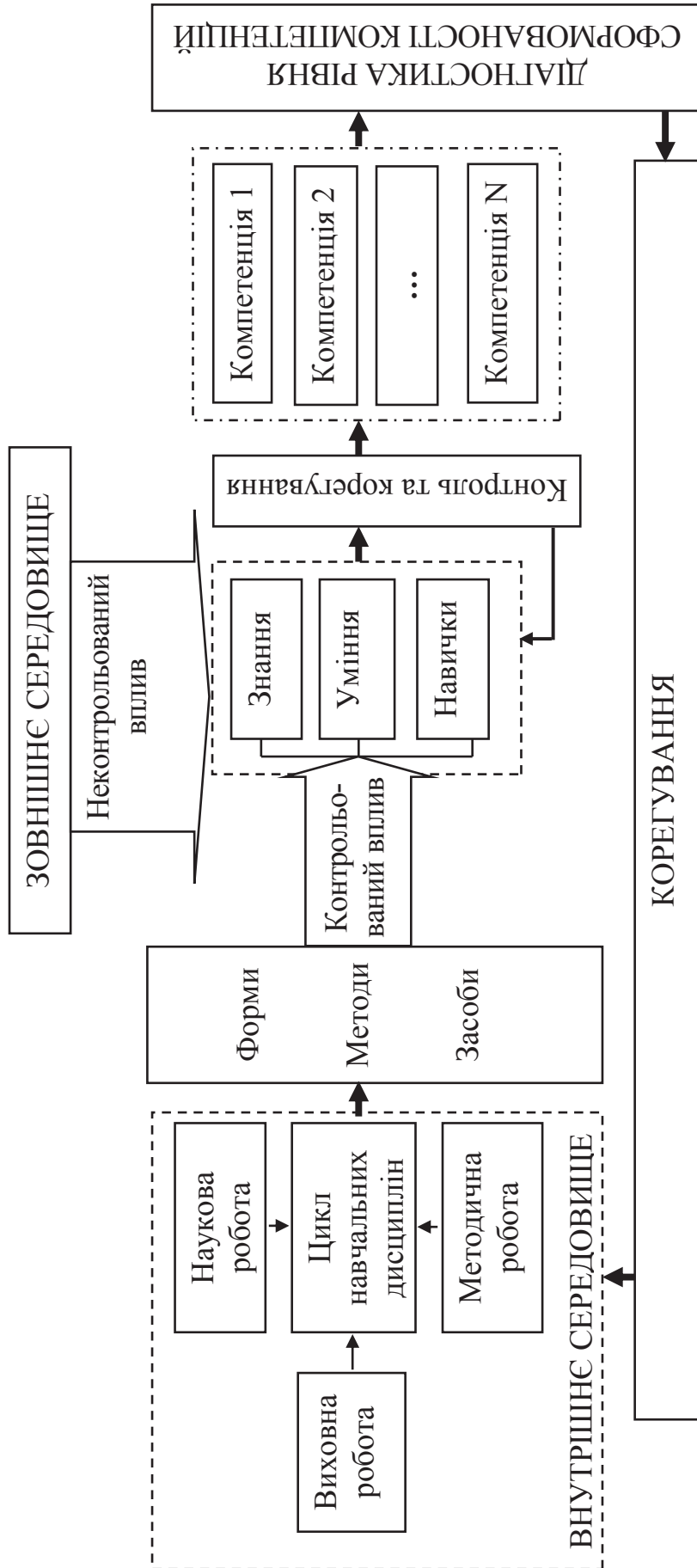


Рис 1. Узагальнена модель процесу формування компетенцій фахівця

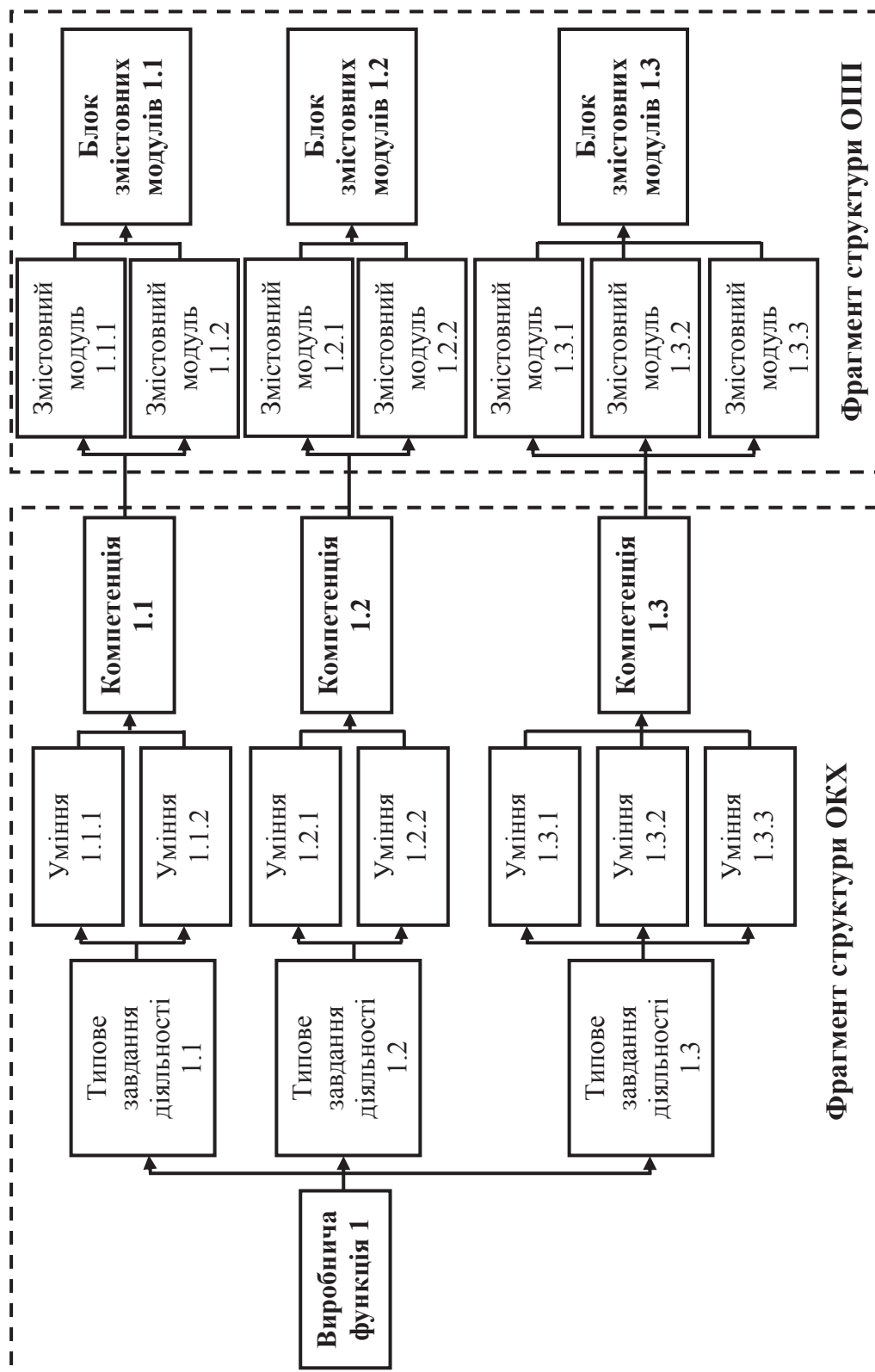


Рис. 2. Фрагменти структури освітньо-кваліфікаційної характеристики та освітньо-професійної програми

Використання компетентнісного підходу до визначення змісту підготовки фахівців та системи кредитів ECTS згідно з принципами Болонського процесу забезпечить створення якісно нових стандартів вищої освіти і дозволить розширити поле майбутньої професійної діяльності випускника ВНЗ.

Модель процесу формування компетенцій фахівця сприятиме визначенню більш конкретних вимог до знань, умінь, навичок та якостей випускника ВНЗ, що дозволить більш точно та обґрунтовано, на міждисциплінарній основі виділяти модулі в освітній програмі підготовки фахівців та порівнювати освітні програми за модулями, а не за набором дисциплін.

Використання компетентнісного підходу для опису результатів освітнього процесу забезпечить порівнянність дипломів і ступенів у світлі Болонського процесу, і, безумовно, розширить можливості працевлаштування випускників вищих навчальних закладів в Європі.

Сьогодні в Міністерстві освіти і науки, молоді та спорту України проводиться робота над формуванням вимог та рекомендацій щодо структури та змісту нових стандартів вищої освіти, які повинні бути сформовані на основі компетентнісного підходу до визначення змісту підготовки та системи кредитів ECTS згідно з принципами Болонського процесу. Мова йде не про повну заміну існуючого змісту освіти, а про зміщення акцентів в оцінці значущості його результатів.

Перехід до компетентнісного підходу у підготовці фахівців з вищою освітою потребує істотних змін у системі їх підготовки у ВНЗ. На думку авторів статті, зміни відбуватимуться у:

- цінностях, цілях та результатах навчання і виховання (від засвоєння знань, умінь та навичок – до формування базових компетенцій фахівця);
- змісті навчання (від по предметної абстрактної теоретичної інформації, мало пов'язаної із практикою – до формування компетенцій, необхідних для виконання службових обов'язків на системній основі);
- педагогічній діяльності науково-педагогічного працівника (від монологічного викладання навчального матеріалу – до педагогіки творчого співробітництва і діалогу викладача і студента);
- навчальній діяльності студента (від репродуктивної діяльності, пасивного запам'ятовування навчальної інформації – до творчої діяльності);
- технологічному забезпеченні навчального процесу (від традиційних методів – до інноваційних педагогічних технологій, які реалізують принципи сумісної діяльності викладача і того, хто навчається, єдності пізнавальної, дослідної і майбутньої професійної діяльності) тощо.

#### Список використаних джерел

1. Вербицкий А.А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования // Высшее образование в России. – 2010. – № 5. – С. 32-37.
2. Доповідь Міністра освіти і науки, молоді та спорту України Д. Табачника на підсумковій колегії Міністерства освіти і науки України (22.04.2010 р., м. Харків) [Електронний ресурс] – Режим доступу до доповіді <http://www.mon.gov.ua/ministry/head/tabachnyk/dopovid/>.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34 – 42.
4. Комишан А.І., Хударковський К.І., Челпанов О.С. Діагностика освітньої діяльності студентів на основі рейтингового підходу: теорія, методологія, практика. Монографія. – Харків : Новий колегіум, 2011. – 297 с.
5. Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти // Наказ Міністерства освіти України від 31.07.1998 р. № 285 зі змінами та доповненнями, що введені розпорядженням Міністерства освіти і науки України від 05.03.2001 р. № 28.



6. Меськов В., Татур Ю. О возможности приобретения гуманитарных компетенций в ВУЗе // Высшее образование в России. – 2006. – № 8. – С. 73-83.
7. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20 – 26.
8. Чугалин А., Боев О., Кринушова А. Качество инженерного образования: мировые тенденции в терминах компетенций // Высшее образование в России. – 2006. – № 8. – С. 9-17.
9. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26–31.

*In the article the analysis of essence of a new paradigm of the higher education, qualifying and competentive approaches to the higher education is carried out, systems of competences of future expert as bases of creation of perspective system of the higher education and the methodological mechanism on realization of a competentive approach on the basis of definition of the content of preparation of future experts is offered.*

**Key words:** *competence, competence, system of the higher education, standards of the higher education, model of formation of a competentive approach.*

УДК 37.014.6:005.6: [316.647.5] – 057.212

Кривошанка І. В. \*

## ТОЛЕРАНТНІСТЬ МЕНЕДЖЕРА ОСВІТИ ЯК ЧИННИК ГУМАНІЗАЦІЇ УПРАВЛІННЯ

*У статті розглядається толерантність менеджера освіти як чинник успіху його управлінської діяльності в сучасних умовах. Сформульовані положення щодо гуманізації управління освітою, окреслені психологічні механізми сприйняття, на яких базується діяльність менеджерів, та розкриваються фактори толерантності менеджера освіти.*

**Ключові слова.** *толерантність, ідентифікація, рефлексія, емпатія, менеджер освіти, гуманізація управління.*

Сучасне українське суспільство переживає складний період свого саморозвитку, позначений труднощами перехідного періоду, коли демократичні, гуманістичні цінності утверджуються суперечливо і надто повільно. Це зумовлює падіння моралі, культури взаємин між людьми, криміналізацію суспільних відносин тощо. Значні соціальні суперечності особливо позначаються на молодому поколінні, в свідомості й поведінці якого не виробилися та міцно не закріпилися позитивні установки й мотиви, значущі ціннісні орієнтації.

За таких обставин украї важливим стає виховання в молоді толерантності, утвердження принципів і норм якої є необхідною умовою взаєморозуміння між людьми, взаємодії, злагоди, згуртування і консолідації суспільства. Коректність і толерантність не лише запобігають соціальним конфліктам – вони сприяють гармонійності міжособистісних стосунків, пошуку діалогу з релігійних, національних, мовних, статусних питань [5, с. 82-84]. І це виховне завдання стоїть, насамперед, перед викладачами, які сьогодні повинні переосмислити власну діяльність з погляду толерантності.

Теоретичну основу дослідження проблеми толерантності в управлінні складають філософські ідеї щодо її сутності, суспільної й особистісної значущості (М.Бердяєв, Р.Валітова, Ф.Вейс, У.Джеймс, О.Довгополова, М.Золотухін, І.Кант, П.Кінг, Р.Крісті, В.Лекторський, Ж.-Ж. Руссо, Ж.-П.Сартр, В.Соловйов, М.Уолцер, В.Франкл, Л.Шайгерова, К.Ясперс та ін). В його основу покладені положення гуманістичної психології (А.Маслоу, К.Роджерс); психологічної теорії

\* © Кривошанка І. В., 2013

розвитку особистості (Л.Божович, А.Петровський, С.Рубінштейн, Д.Фельдштейн та ін.); ідеї педагогіки співробітництва (Ш.Амонашвілі, О.Гозман, С.Лисенкова, В.Шаталов та ін.); ідеї «педагогіки миру» (С.Дем'янчук, М.Кабатченко, В.Мітіна, А.Сиротенко та ін.); педагогічні підходи: особистісно орієнтований (І.Бех, О.Кононко, І.Якиманська та ін.); культурологічний (М.Бахтін, А.Джуринський, М.Кабатченко, З.Малькова, О.Матієнко, В.Подобед та ін.); гуманістичний (Ш.Амонашвілі, Я.Корчак, М.Монтессорі, В.Сухомлинський та ін.); полікультурний (Ф.Горовський, О.Докукіна, Ю.Римаренко, П.Толочко та ін.); аксіологічний (В.Прянікова, З.Шнекендорф та ін.); комунікативно-діалогічний (Т.Білоус, Г.Безюльова, О.Скрябіна, Г.Шеламова та ін.).

Сучасною педагогічною наукою проблема виховання толерантності досліджується у різних аспектах: загальні питання педагогіки толерантності (М.Рожков, А.Сиротенко, Г.Солдатова, Л.Шайгерова та ін.); етнічна толерантність (О.Байбаков, О.Докукіна, З.Малькова, В.Подобед, Ю.Римаренко, В.Тишков та ін.); технологічні питання виховання толерантності (Т.Білоус, С.Герасимов, О.Кащенко, Б.Рієрдон, В.Сітаров, І.Сковородкіна, О.Скрябіна, П.Степанов, Г.Шеламова та ін.); гуманітарні дисципліни, як засіб розвитку толерантності (Л.Алексашкіна, Л.Ванюшкіна, С.Метліна та ін.); вивчення досвіду виховання толерантності в зарубіжних країнах (А.Джуринський, З.Малькова, О.Матієнко та ін.).

Метою статті є з'ясування шляхів розвитку толерантності як чинника гуманізації управління, успішності діяльності менеджера освіти.

Гуманізація управління освітніми організаціями безпосередньо залежить від морального розвитку особистості менеджера освіти. В умовах ринкових відносин ступінь духовної відповідальності менеджера є надзвичайно важливою характеристикою його трудової поведінки. Вона оцінюється, схвалюється чи підлягає осуду і за своєю суттю є засобом самоконтролю, що виявляється у виконанні функціональних обов'язків, дотриманні правових і моральних норм, готовності відповідати за свої рішення і дії. Чим вищий статус управлінця, тим більший обсяг його відповідальності за загальні результати діяльності. Керівник-управлінець самостійно приймає рішення, у нього ширша свобода регулювання режиму своєї роботи, він більш відповідальний за власну діяльність, і тому так важливо приділяти увагу його особистісному розвитку.

Л. Орбан-Лембрик зазначає, що розвиток особистості керівника – це процес, під час якого він, застосовуючи соціальний, моральний, професійний досвід, набуває реального соціального, морального професійного статусу [4, с. 566].

Будь-яка управлінська функція пов'язана з кількома важливими рішеннями, що потребують впровадження у життя. Через прийняття управлінських рішень у комунікацію відображаються всі якості діяльності управлінця. Характер роботи менеджера освіти залежить від рівня управління, на якому він знаходиться, тому є відмінності і в характері рішень. У розпорядженні менеджера завжди наявна низка альтернатив, щоб правильно сформулювати подальші цілі перед підлеглими та забезпечити їхнє досягнення, але так само є й низка істотних обмежень.

Прийняття особистістю конкретних управлінських рішень пов'язане з психічними труднощами, спричиненими необхідністю діяти у площині моральних норм і спокусою матеріального самозбагачення, іноді всупереч закону. Коли вибір форм економічного зростання не суперечить загальнолюдським нормам моралі, досягається не за рахунок добробуту людей, професійна управлінська діяльність заслуговує визнання як високоморальна. Аморальні, беззаконні форми досягнення успіху в управлінні не можуть бути віднесені до жодної системи моралі. Якщо керівник не дбає про інтереси фірми, про співробітників, а прагне лише до власного збагачення, досягає успіху завдяки іншим, він свідомо порушує моральні принципи і правові норми. Для такого керівника мораль – перешкода в життєвій боротьбі, бо вона вимагає дотримання суспільних інтересів, відповідних правил чесності [4, с. 299].

Необхідність гуманізації управління освітою знаходить відображення в таких основоположних характеристиках сучасного освітнього менеджменту: побудова управлінських стосунків між менеджером та підлеглим на основі партнерства; тісна співпраця менеджера і членів педагогічного колективу в управлінні освітніми організаціями; високий рівень особистісного розвитку менеджера; створення умов для реалізації творчого потенціалу підлеглих та здійснення ними самоуправління своєю професійною діяльністю та особистісним розвитком; розуміння та врахування індивідуально-психічних особливостей працівників в управлінській взаємодії [2].

На діяльність управлінця істотно впливають соціально визнані цінності та ідеали, які сприяють становленню індивідуальних цінностей управлінця. Відповідно до суспільних та індивідуальних цінностей менеджер освіти дає оцінку навколишній дійсності, своїм і чужим вчинкам та діям. Так, цінності доповнюють і збагачують мотивацію управлінця, оскільки у діяльності менеджер мотивує свою поведінку не лише потребами та інтересами, але й прийнятою системою цінностей. Ціннісні орієнтації забезпечують послідовність і стабільність трудової поведінки, вірність керівника певним принципам та ідеалам. У цьому контексті ціннісні орієнтації є важливим чинником, що детермінує мотивацію особистості. Суперечності в ціннісних орієнтаціях породжують непослідовність трудової поведінки особи, її інфантильність. Ціннісні орієнтації визначаються за домінуючим інтересом у поєднанні з реальним статусом людини.

Загальнолюдські цінності, норми моралі, вироблені історичною практикою суспільства, є обов'язковими для врахування в діяльності менеджера освіти. Світ його культури постає, насамперед, як світ цінностей матеріальних і духовних, створених або виділених у природі людиною, якими вона насолоджується в міру своєї обдарованості, освіченості та вихованості. Цінність означає значущість, корисність або шкідливість чогось для людини, групи, суспільства. Цінність може допомогти оцінити щось у порівнянні, тобто виступити критерієм вибору. Цінність сама стає орієнтиром, тому що вона є засобом досягнення мети.

Менеджер освіти виступає управлінцем, який впливає на становлення відносин всередині та поза організацією, орієнтує членів організації на досягнення цілей. Він щоденно приймає рішення, які ґрунтуються на особистих принципах та цінностях. Якщо особисті цінності нечіткі, менеджеру не вистачатиме досить твердих підстав для суджень, які в цьому випадку можуть сприйматися оточуючими як необґрунтовані. Сучасна концепція успішного управління орієнтована на такі цінності, як ефективність, реалізація потенціалу працівників і зростаюча готовність до нововведень. Менеджери, які мають нечіткі основні принципи або відступають від них чи орієнтуються на цінності учорашнього дня, не здатні здійснювати ефективне управління. На думку В. Терентьєва, цінності менеджменту – це свідомий вибір системи ідей, вони мають особливе значення й прийняті в якості спрямовуючих передумов, на основі яких менеджери здійснюють свою професійну діяльність [6, с. 41].

Менеджер постійно підвищує якість роботи підлеглих і орієнтує її на розвиток освіченості суспільства. Це означає постійне самовдосконалення і вироблення навичок самоосвіти працівників усіх рівнів. Управлінець починає з себе і закінчує технічним персоналом. Цю здатність японці, як відомо, називають так: «нагинатися за останнім зернятком рису» [1].

Такі компоненти морального здоров'я учасників управлінського процесу, як моральні переконання, моральні якості (почуття відповідальності, совість, безкомпромісність т. д.), моральні звички, здібності та дії, регулюють становлення професійних навичок в управлінській діяльності. Високий рівень моральної культури особистості дає людині змогу не лише свідомо долати негативні риси свого характеру, а й інтенсифікувати свою інтелектуальну та фізичну працю.

Важливими рисами професіоналізму управлінця є його здатність до виявів гуманізму, поваги, справедливості, визнання прав людини, усвідомлення того, що управлінська діяльність потенційно володіє морально-виховними можливостями.

Не можна недооцінювати впливу на духовний розвиток менеджера таких психологічних механізмів, як ідентифікація, емпатія та рефлексія.

Якщо у звичайному спілкуванні ці механізми діють спонтанно, то для менеджера вони мають професійне значення, і тому вимагають досконалого знання і володіння.

Ідентифікація (від лат. *identificare* – ототожнювати) – це поняття, або, точніше, психологічний термін, що має декілька тлумачень. Однак у даному разі воно використовується у значенні такого способу сприйняття, коли у спілкуванні людина намагається уподібнити себе іншій, ніби ставлячи себе на її місце і прагнучи зрозуміти, як би вона вчинила в даній ситуації. Цей процес проявляється у вигляді мисленнєвого занурення в контекст життя іншої людини, опанування її смислового поля, особистісних орієнтацій.

Для менеджера освіти механізм ідентифікації дає змогу, наприклад, змодельовати проблемну ситуацію свого підлеглого, краще зрозуміти мотивацію та різні лінії його поведінки, а відтак точніше визначити можливі чи бажані альтернативи вирішення проблеми.

Дуже вагомим для успішної управлінської діяльності (іраціональної в своїй основі – адже, наприклад, відсутні раціональні формули краси, честі, величі, совісті тощо) – є здатність менеджера до співчуття, «емоційного резонансу», розуміння почуттєвого стану іншого суб'єкта (що його радує, а що – засмучує), здатність «бачити очима іншої людини, чути й відчувати, як вона» та викликати відповідний відгук підлеглих. Управлінська діяльність потребує розвинутої душевності, почуттєвості, сентиментальної відкритості керівника задля спроможності трансмісії іраціонального культурного досвіду людства, який є невід'ємним компонентом будь-якої культури [3].

У цьому контексті важливим психологічним механізмом у міжособистісному спілкуванні є емпатія (від гр. *empathia* – співпереживання) – сприйняття, яке відбувається на рівні емоцій, коли проблема партнера по спілкуванню знаходить відгук у душі людини. Йдеться не лише про розуміння співрозмовника, а перш за все, про сприйняття й відчуття того, що відбувається з ним. Моральна емпатія полягає в тому, що переживання іншої людини сприймаються майже як власні.

Емпатійне сприйняття накладає значне психічне навантаження на людину, але для толерантного спілкування воно незамінне, тому для менеджера важливо навчитись професійно володіти цим інструментом, розрізняючи різні рівні емпатійності та знаходячи відповідну міру й адекватно сприймаючи проблеми внутрішнього й зовнішнього середовища. Розрізняють принаймні чотири рівні емпатійності. Дуже високий рівень відповідає хворобливо розвинутому співпереживанню. Надмірна сензитивність (емоційна чутливість і вразливість) виявляється у постійному неспокої за інших людей. Підвищена вразливість часто спричиняє страждання й комплекс провини навіть тоді, коли на те немає підстав. У професійному спілкуванні це може призвести менеджера до стресу, депресії, а відтак – до неспроможності приймати виважені рішення, діяти наполегливо й рішуче (наприклад, при звільненні працівника), зберігати внутрішні ресурси для тривалої професійної діяльності.

Високий рівень емпатійності характеризується співчуттям до проблем оточуючих людей, великодушністю, здатністю пробачати інших. У людини з розвинутою емпатією проявляється щирий інтерес до життя інших людей, бажання бути причетним до покращення їхньої долі.

Для менеджера цей рівень є найбільш бажаним. Він сприяє встановленню контактів, швидкому знаходженню спільної мови, адекватному сприйняттю проблеми співробітника. Толерантне ставлення до критики на власну адресу також сприяє досягненню, консенсусу та врегулюванню конфліктів шляхом знаходження компромісу.

Переважає більшість людей притаманний середній рівень емпатійності, який характеризується врівноваженістю, розсудливістю, достатнім рівнем самоконтролю над власними емоціями. Це теж прийнятний ступінь розвинутої даної якості для менеджера, адже навколишні стосунки та поведінка інших оцінюються більшою мірою за допомогою логіки, а не почуттів та емоцій. Однак, у зв'язку з тим, що повноцінному сприйняттю і спілкуванню іноді

заважає нестача розкутості почуттів, а також невміння передбачити розвиток стосунків між людьми, необхідно дбати про розвиток емпатійності.

Для людини з низьким рівнем емпатійності характерними є емоційний холод, нерозуміння емоційних проявів у вчинках, керування самою лише логікою, «суха» розсудливість, відчуженість, і, як наслідок, – нестача друзів, усамітненість, життя у власному «панцирі».

Дуже низький рівень емпатійності має ті ж самі властивості, що й низький, але з більшою мірою ускладнень. Це і відстороненість у стосунках з підлеглими, товаришами, складності у спілкуванні, непорозуміння, конфлікти. Причиною є надмірне акцентування на власній особі, егоїзм, а звідси – нездатність зрозуміти емоції і почуття інших людей.

Останні два рівні – не бажані для менеджера освіти, оскільки суперечать гуманістичній сутності роботи з людьми на засадах толерантності, що вимагає певного розвитку чутливості до життя та навколишніх.

Нарешті, третім важливим психологічним механізмом, що опосередковує сприйняття в міжособистісному спілкуванні, є рефлексія (від лат. reflexio – звернення назад, віддзеркалення). З одного боку, це самопізнання, споглядання й розуміння власного внутрішнього світу. З іншого, це сприйняття та розуміння психічного стану та можливого ходу думок іншої людини в спілкуванні, усвідомлення того, як партнер сприймає й оцінює іншого, інакші особистісні якості, емоційні реакції та думки. Таким чином, завдяки рефлексії відбувається з'ясування намірів, уточнення розуміння один одного, взаємне пристосування позицій співрозмовників. І навпаки, якщо рефлексія недостатня або неадекватна, то це може призвести до непорозуміння, спричинити конфлікти тощо. Зважаючи на те, що рефлексія – це складне наближення комплексу уявлень до реальності, менеджеру слід докладати спеціальних зусиль для розвитку цього важливого уміння, тренувати увагу, спостережливість, перевіряючи правильність та об'єктивність уявлень про себе та навколишніх [7, с. 299].

Вагомим є створення інноваційного середовища, використання педагогічних нововведень у практику навчально-виховного процесу в навчальному закладі. Духовність менеджера освіти підвищуватиме вимоги до рівня і змісту діяльності підлеглих, їх особистісної культури та професіоналізму. Великого значення набувають: усвідомлення індивідуальних особливостей управлінця, оволодіння вмінням розкривати власні потенційні здібності, наявність широкого світогляду, наявність таких якостей, як організаторські здібності, повага, терпимість, доброзичливість, справедливість, розуміння потреб іншого, вміння управляти своїми почуттями, поєднання швидкої реакції з винахідливістю, витривалість, емоційна врівноваженість, що є актуальними якостями дійсно толерантного управлінця.

Гуманізація управління освітніми організаціями залежить від морального розвитку особистості менеджера освіти. Розвиток особистості менеджера – це процес, під час якого він, застосовуючи соціальний, моральний, професійний досвід, набуває реального соціального, морального професійного статусу.

Важливими рисами професіоналізму менеджера є його здатність до виявів гуманізму, поваги, справедливості, визнання прав людини, усвідомлення того, що управлінська діяльність потенційно володіє морально-виховними можливостями.

Для становлення толерантних стосунків у освітньому середовищі необхідно створити систему довірливих відносин між учнями і вчителями, студентами і викладачами та спонукати молодь наслідувати такі зразки поведінки, що можуть бути позитивно сприйняті суспільством.

#### Список використаних джерел

1. Івасюк Ю. Б. Економічна соціологія [Текст]: конспект лекцій: [навч. посібник] / Ю. Б. Івасюк. – Львів: Новий Світ-2000, 2009. – 116 с.
2. Карамушка, Л. М. Психологія управління [Текст]: навчальний посібник / Л.М. Карамушка. – К. : Міленіум, 2003. – 344 с.

3. Луговий В.І. Управління освітою [Текст]: Навч. посібник для слухачів, аспірантів, докторантів спеціальності «Держ. управління» / В.І.Луговий. – К.: Вид-во УАДУ, 1997. – 302 с.
4. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія управління [Текст]: посібник / Л.Е. Орбан-Лембрик. – К.: Академвидав, 2003. – 568 с.
5. Соціокультурні засади менеджменту в освіті [Текст] / С.М.Омельченко // Педагогіка і психологія. – 2002. – №3. – С. 84.
6. Терентьев В.К. Истинны управления: взгляд на основы менеджмента [Текст] / В.К. Терентьев. – М.: Сентябрь, 2002. – 160 с.
7. Шевчук С.П. Управління сучасним офісом (офіс-менеджмент) [Текст]: [навч. посіб.] / С.П.Шевчук, В.А.Скороходов, В.М.Жуковська та ін. – К.: Вид. дім «Просвіта», ЦУЛ, 2010. – 184 с.

*The article deals with the tolerance of education manager as a factor of their successful management activity in the modern world. The principles of humanizing the education management are formulated; psychological mechanisms of perception, which are the basis for the managers' activity are outlined; the factors of education managers' tolerance are defined.*

**Key words:** *tolerance, identification, reflection, empathy, manager of education, humanizing of management.*

УДК 37.013(477) «18-19»(018)

Кучинська І. О.\*

## АКТУАЛІЗАЦІЯ ДОСВІДУ ВИХОВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ ДІТЕЙ І МОЛОДІ У ПРОЕКЦІЇ НА СУЧАСНІ ЗАВДАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ

*У статті висвітлений можливий варіант актуалізації досвіду виховання громадянськості дітей і молоді у проекції на сучасні завдання громадянського виховання*

**Ключові слова:** *актуалізація, розвиток, ідеї, громадянське виховання.*

Сьогодні, коли дефіцит громадянської культури усвідомлюється як одна з головних перешкод на шляху оновлення суспільства, громадянський розвиток особистості виступає одним із *найактуальніших* завдань сучасної школи. Українські педагоги прагнуть сьогодні відшукати і виробити методи та засоби виховання громадянина демократичного суспільства, що допоможуть молодим людям сформувати ціннісні орієнтації, оволодіти знаннями, які навчають їх орієнтуватись у складному світі політичних явищ, розуміти свою відповідальність перед суспільством і майбутніми поколіннями, захищати свої права і виконувати громадянські обов'язки, усвідомлювати і відстоювати особисту позицію, визначати форми своєї участі у житті суспільства, спілкуватися з демократичними інститутами, захищати і підтримувати закон і права людини. Цілком очевидно, що визначальними у вихованні громадянськості учнів повинні стати ідеї становлення громадянського суспільства, розбудови демократичної держави, утвердження української нації у своїй духовній єдності та моральній відповідальності за будівництво демократичної України. Вважаємо за необхідне, у цьому аспекті, акцентувати увагу на доцільності використання досвіду виховання громадянськості та перспективних (у контексті концепції громадянського виховання особистості) ідей розвитку громадянського виховання у сучасній виховній практиці. Безперечно, звернення до історичного досвіду громадянського суспільства і громадянського виховання, як зазначає у праці «Теоретико-методичні основи

\* © Кучинська І. О., 2013

громадянського виховання учнівської молоді у загальноосвітніх навчальних закладах” науковець П. Вербицька, сприяє осмисленню сучасних проблем суспільного розвитку та формулюванню першочергових завдань його удосконалення педагогічними засобами [3].

**Мета статті** – використовуючи історико-педагогічний досвід, висвітлити актуальні шляхи розвитку ідей громадянського виховання особистості в умовах сьогодення.

Досліджувана нами проблематика підтверджує той факт, що вітчизняна суспільно-педагогічна думка нагромадила немало *ідей*, підходів до визначення громадянськості; громадянського виховання тощо. Першочерговими громадянськими орієнтирами вважалось: 1) суспільство повинно складатися з вільних, економічно забезпечених індивідів, діяти на основі громадянської ініціативи та асоціації, поєднання приватних і колективних інтересів та розв’язання суперечностей і конфліктів між ними на засадах взаємоповаги, діалогу та компромісів, пошуку спільних цілей і завдань (М. Костомаров, П. Куліш, В. Антонович, П. Юркевич, М. Пирогов, М. Драгоманов, П. Грабовський, С. Миропольський та ін.); 2) розвиток патріотичних якостей, формування правових цінностей, потреби до активних дій з метою вирішення існуючих проблемних ситуацій (Б. Грінченко, С. Єфремов, М. Рубінштейн, С. Сікорський, Я. Чепіга та ін.); 3) укріплення ідеї української демократичної державності, її поширення в громадянстві, виховання у підростаючого покоління почуття обов’язку перед українською демократією (М. Грушевський, В. Винниченко, І. Огієнко, С. Русова, С. Сірополко та ін.); 4) формування дисциплінованого, політично (класово) свідомого, діяльного і відповідального громадянина – інтернаціоналіста (С. Ананьїн, Г. Гринько, В. Дурдуківський, О. Залужний, Я. Мамонтов, О. Попов, Я. Ряпо, М. Скрипник, Е. Яновська та ін.).

Зазначимо, що безперечно доцільною у виховній діяльності, є *популяризація національної ідеології*, в основі якої лежить служіння Україні, втілюється прагнення кожного громадянина до державності і соборності; готовності до захисту України, глибоке розуміння громадянського обов’язку у будь-який час стати на захист Батьківщини. Саме у цьому контексті розглядали проблематику виховання громадянськості відомі національні діячі І. Франко, М. Грушевський, В. Винниченко та ін.

Національна ідея – це певний механізм урівноваження та гармонізації життєдіяльності народів, що мають єдину історико-політичну долю, орієнтацію на майбутнє. Це – відображення нацією свого місця на планеті та перспектив власного розвитку. Для нас, в першу чергу, це ідея вільної, процвітаючої, могутньої України, демократії, правової держави, вільного розвитку людини і суспільства.

Безперечно, як зазначають сучасні вчені, національна ідеологія допомагає певною мірою конкретизувати зміст національної ідеї: в економічній, правовій та етичній сфері (В. Андрущенко, Л. Губернський, М. Михальченко та ін.) [1]. Цілком очевидно, що національна ідеологія повинна бути закладена в процес освіти і політичної соціалізації, в її цілеспрямованому аспекті (політичне навчання і виховання). Важливо, щоб в сучасних підручниках була закладена національна ідея і її практичне, розгорнуте втілення – національна ідеологія. Це – вільна Україна, вільна людина, вільне суспільство і демократична правова держава як гарант їх волі.

Загальновідомо, що в моральний кодекс патріота завжди включались такі *критерії* як любов до Батьківщини, відданість їй, бажання своїми діями послужити її інтересам (М. Грушевський, І. Франко, С. Сірополко, І. Огієнко та ін.). Акцентувалась увага, що патріот відчуває любов до своєї Батьківщини, а громадянин усвідомлює свої обов’язки перед нею. Саме у такому аспекті розглядають дану проблематику й сучасні педагоги (І. Бех, В. Бондар, М. Євтух, Т. Говорун, О. Сухомлинська та ін.), акцентуючи увагу на тому, що виховання громадянина має бути спрямоване передусім на розвиток патріотизму – любові до свого народу, до України. Важливою якістю українського патріотизму, на погляд вчених, повинна стати турбота про благо народу, сприяння становленню й утвердженню України як правової демократичної держави, готовності відстоювати її незалежність.

З патріотизмом органічно поєднується національна самосвідомість громадян, яка ґрунтується на національній ідентифікації: вбирає в себе віру в духовні сили своєї нації, її майбутнє; волю до праці на користь народу; вміння осмислювати моральні та культурні цінності, історію, звичаї, обряди, символіку; систему вчинків, які мотивуються любов'ю, вірою, волею, осмисленням відповідальності перед своєю нацією [4, с. 256].

Прагнучи розвивати і зміцнювати “демократичну, соціальну, правову державу” (Конституція України), сучасні педагоги намагаються наповнити ідеями громадянського виховання зміст і форми діяльності сучасної школи. Успіх у здійсненні політичних, економічних, соціальних і духовних перетворень в Україні значною мірою залежить від того, як швидко вкоріняться і наскільки глибоко проникнуть у свідомість усіх без винятку членів суспільства принципи та інститути демократії. Про важливість цього аспекту діяльності наголошував у праці “На порозі нової України” відомий український діяч М. Грушевський. 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 за всю ціну. Тільки пріоритет прав кожної людини, на переконання М. Грушевського, 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 [5].

Цілком очевидно, що сучасна школа покликана виробити в кожного громадянина цінності, без яких неможливе функціонування демократії. Трансформація цінностей і сенсу демократії від одного покоління до іншого може забезпечити умови для стійкого розвитку українського суспільства.

Виховання й навчання майбутніх громадян демократичного суспільства означає формування у них розуміння системи державного управління, набору цінностей, уяви про суспільство, в якому вони проживають, і способу життя. У цьому аспекті, як і у попередні історичні періоди, важливо використання таких навчальних предметів, як історія, суспільствознавство, географія, етика, література, українознавство, філософія, правознавство тощо.

Зазначимо, що винятково важливе значення щодо поглиблення громадянської культури поведінки школярів належить правознавству. Підкреслимо, що ще у 1907–1908 рр. ХХ століття науковцями М. Ясинським та І. Демченко у “Звіті” корисності та необхідності проведення у середніх школах предмету “Законовознавство” акцентувалась увага на його виховній значущості. Відзначалось, що законовознавство не тільки відповідає на питання що цікавлять молодь, але й, в першу чергу, дає ґрунтовну інформацію про державу, її устрій, існуючи у ній відношення. Крім цього, важливе виховне значення предмета обґрунтовувалось у аспекті поваги до самої ідеї права, принципу законності, яке і повинно бути в основі життя людської спільноти.

Актуальною залишається ця проблематика і на сучасному етапі. Так, в умовах сьогодення українські вчені констатують, що визначальною характеристикою громадянської зрілості як результату громадянського виховання є розвинута правосвідомість – усвідомлення своїх прав, свобод, обов'язків, ставлення до закону, до державної влади. Правосвідомість охоплює знання, почуття, волю, уяву, думку і сферу духовного досвіду особистості [4, с. 257].

Основою правосвідомості особистості є усвідомлення, що головне завдання України як цивілізованої держави – захист соціальних інтересів, прав і свобод своїх громадян. Свобода і незалежність особистості є умовою безпеки і розквіту України. Тому ніхто не повинен бути поза системою захисту, турботи і сприяння. Водночас держава має гарантувати кожному реальну можливість працювати і творити за своєю вільною ініціативою. Права людини абсолютні, інтереси держави й суспільства відносні. Правова держава додержує верховенства закону, якому підкоряються всі його органи, а також громадські організації і окремі особи. Щоб захистити свої права, громадянин зобов'язаний добровільно додержувати чинних законів, знати



не лише свої права, а й сприймати їх як свої обов'язки. В цьому діалектика взаємовідносин прав і обов'язків, головна суть виховання правосвідомості [4, с. 258].

У цьому аспекті, не викликає сумніву доцільність та необхідність *ознайомлення з правовою культурою* як системи правових цінностей, що відповідають рівню досягнутого суспільством правового прогресу і відображають у правовій формі стан свободи людини, інші найважливіші соціальні цінності.

Вважаємо, що до основних завдань правового виховання, на сучасному етапі, необхідно віднести:

- оволодіння вихованцями законів і нормативних актів України та їх усвідомлення;
- систематичне інформування вихованців з поточних і актуальних правових питань;
- формування у них правової свідомості;
- прищеплення їм поваги до правових норм, принципів законності, розуміння необхідності їх дотримання;
- ознайомлення вихованців з правовими нормами, які стосуються правових основ їхньої діяльності;
- вироблення у вихованців навичок і вмінь правової поведінки;
- формування почуття нетерпимого ставлення до правопорушень і злочинності, залучення вихованців до посиленої участі у боротьбі з негативними явищами, які мають місце у життєдіяльності колективу;
- подолання у свідомості окремих вихованців помилкових уявлень, негативних звичок і навичок поведінки, які формувалися під впливом негативних явищ.

Зауважимо, що правове виховання, безперечно повинно бути спрямоване на прищеплення вихованцям поваги до Конституції України, її державних символів (герба, прапора, гімну), прав і свобод людини і громадянина. Воно також має озброїти їх знаннями законів України і свідомого їх дотримання у професійній і повсякденній поведінці; формувати активну протидію особам та установам, що порушують закони, завдають збитків державі, зазіхають на територіальну цілісність і незалежність України.

Зазначимо, що надзвичайно важливого виховного значення, на початку ХХ століття, у аспекті громадянської проблематики, набув предмет "пропедевтика". Підкреслимо, що і в умовах сьогодення, цей аспект діяльності визначається сучасними науковцями актуальним і доцільним. Так, вчений М. Рагозін у праці "Принцип інтеркультурності у викладанні прав людини: деякі проблеми пропедевтики" констатує, що досягнення мінімального рівня розвитку здатності до самостійного судження в галузі прав людини – це мета того етапу у викладанні прав людини, який ми називаємо пропедевтичним. Завдання пропедевтики – розбудити і сприяти розвитку в учнів моральної рефлексії, направленої на визнання і повагу гідності людини, розпізнавання принижуючих людську гідність упереджень, передсудів, стереотипів. На переконання М. Рагозіна, нерозвинена моральна свідомість, відсутність чуття власної гідності і гідності іншої людини, моральна глухість, не пробуджена совість учня – це камінь, на якому зерна прав людини навряд чи дадуть сходи. Тому пропедевтика – необхідний етап і компонент у викладанні прав людини [4, с. 232].

Безперечно, акцентування громадянських виховних орієнтирів, що обґрунтовувалися вітчизняними діячами з точки зору, доцільності і необхідності, і в умовах сьогодення, збагатившись науковою думкою носять актуальний характер. Сьогодні, педагогічна громадськість має можливість виявити й застосувати у виховній практичній діяльності ті ідеї громадянського виховання, які найбільше відповідають сучасним виховним тенденціям. Виховні концепції педагогів минулого, з умовою їх критичної переоцінки, дають можливість сучасним дослідникам визначити найбільш перспективні шляхи розвитку громадянського виховання в сучасній Україні.

Так, домінуючою виховною концепцією педагогів 20-х рр. ХХ століття, була концепція соціального виховання дітей і молоді яка разом з тим асоціювалась із громадянським вихо-

ванням. Соціальні ідеї формування громадянського світогляду школярів набули в означені роки пріоритетного значення (С. Ананьїн, Г. Гринько, А. Гендрихівська, А. Гузарій, О. Дойніков, В. Дурдуківський, В. Дюшен, О. Залужний, Т. Лубенець, Я. Мамонтов, О. Музиченко, О. Попов, Я. Ряппо, М. Скрипник, Я. Чепіга, Е. Яновська та ін.). Громадянське формування особистості розглядалось у контексті соціального виховання, метою якого було засвоєння особистістю елементів суспільного досвіду, соціальних норм і цінностей. В умовах сьогодення, на наш погляд, очевидною є важливість розуміння учнями, що соціальні права і свободи людини – це конституційні права та свободи людини і громадянина, які передбачають можливості особи користуватися соціальними благами у сферах соціального виробництва, трудової діяльності, охорони здоров'я, відпочинку і закріплені вони у відповідних статтях Основного закону. Школярі повинні усвідомити, що соціальні права і свободи людини і громадянина в Україні не є другорядними, адже саме матеріальні умови (проживання, медичне обслуговування, соціальне забезпечення) великою мірою визначають якість життя сучасної людини. Без цих прав неможливо забезпечити гідність людської особистості. Майбутні громадяни повинні бути обізнані з тим, що загальна декларація прав людини проголошує, що кожна людина як член суспільства має право на соціальне забезпечення і здійснення прав, необхідних для підтримання її гідності і вільного розвитку її особистості, прав в економічній, соціальній і культурній галузях за допомогою національних зусиль та відповідно до структури і ресурсів кожної держави. При цьому, гармонізація законодавства України завжди буде запорукою успішного розв'язання проблем реалізації соціальних прав і свобод громадян.

Зауважимо, що в сучасній виховній практиці, педагогічна громадськість акцентує увагу на важливості *усвідомлення соціальних прав і свобод* що забезпечується в усіх сферах життєдіяльності людини і громадянина: політичній, екологічній, соціальній, економічній, культурній; дотримання Конституції України, дбайливе ставлення до національних багатств і рідної природи. Безперечно важливим, на наш погляд, є *акцентування активної життєвої позиції* на основі усвідомлення громадянської гідності, обов'язку і відповідальності, що означає переживання людиною позитивного ставлення до самої себе і вимога нею такого ж ставлення від інших з огляду на цінності своєї держави; усвідомлення і переживання своєї багатосторонньої залежності від держави, інтер'юризація тих завдань, які поставила перед нею держава, і які вона повинна реалізувати в своїй діяльності; переживання відповідності наслідків власної діяльності громадянського обов'язку.

Цілком очевидно, що ефективним засобом навчання демократії в учнівському колективі може бути набутий досвід в учнівському *самоврядуванні*. Про важливість цього аспекту, в 1923 році, у праці "Дитяче шкільне самоврядування" наголошував відомий український педагог В. Дурдуківський. Залучення вихованців до самоврядування, на погляд багатьох сучасних дослідників, є одним із найдоцільніших способів формування активу в групі (І. Бех, С. Карпенчук та ін.). Щоб підвищити ефективність учнівського самоврядування у формуванні колективу, на погляд вчених, важливо створити такі умови: надати самоврядуванню більшої самостійності; надати самоврядуванню вихованців реальних прав і обов'язків; поважати самостійні рішення учнівського колективу та його органів; відбирати до самоврядування найавторитетніших лідерів.

Підкреслимо, що вагомий внесок в розробку теорії й практики формування колективу вніс відомий український педагог А. Макаренко. Саме йому належать такі закони і принципи: закон паралельної дії (передбачає не тільки пряму дію педагога на особистість як члена колективу, а й опосередковану дію на неї через громадську думку колективу. Колектив сам виступає суб'єктом виховання, носієм виховної дії); закон розвитку (руху) колективу (діє через постановку нових цілей, завдань, оптимізацію колективних взаємин, постійну динаміку якісних змін у колективі); принцип перспективних ліній (полягає в організації нових перспектив колективної діяльності, які захоплюють увесь колектив і кожного його члена, стають стимулом подальшої діяльності); принцип педагогічної доцільності (зміст життя, діяльності й спілкування в колективі обумовлені цілями та завданнями виховання); принцип відповідальної залежності (характеризує систему взаємин між членами колективу, їх взаємодопомогу,

відповідальність за спільну справу); принцип зміцнення позитивних традицій (це усталені форми колективного життя, які емоційно втілюють норми, звички та бажання вихованців). Зазначимо, що важливість виховної ролі колективу обґрунтовується і багатьма сучасними педагогами. Так, на думку науковця М. Фіцули, виховна роль учнівського колективу підвищується за таких умов: розумне поєднання педагогічного керівництва зі створенням умов для прояву вихованцями самостійності, ініціативи, самодіяльності; колектив вступає у відносини співпраці з вихованцями; контроль за діяльністю членів колективу переходить у самоконтроль; колектив навчився терпляче ставитися до недоліків його членів, прощати необдумані дії, образи; адекватність ролей членів колективу своїм реальним можливостям; своєчасне педагогічне втручання у формування стосунків між членами колективу; створення тимчасових об'єднань з переведенням до них вихованців, у яких не склалися нормальні стосунки в первинному колективі; зміна характеру та видів колективної діяльності, що дозволяє вводити учнів до нових стосунків [8, с. 142–143].

Як зазначав у своїй праці “Учення про колектив” у 1928 році відомий український педагог О. Залужний, великого значення у формуванні колективу повинно належати цілеспрямованій роботі педагога, що дозволяє залучити вихованців до різнопланової діяльності та виявити їх ініціативність і творчість [6].

Залучення вихованців до самоврядування, *оптимізація* колективних взаємин, *зміна характеру та видів колективної діяльності*, що дозволяє вводити учнів до нових стосунків, акцентується у сучасній виховній діяльності з точки зору доцільності й необхідності.

Актуальним на сучасному етапі, є відродження громадсько-політичних клубів старшокласників, дискусійних центрів, шкільних журналів та газет, наповнених принципово новим змістом, що дасть можливість школярам набути важливого досвіду участі в громадському житті, навчитись приймати важливі рішення, вибирати лідерів, делегувати частину прав окремим органам чи особам.

Результативність громадянського виховання, безперечно, великою мірою залежить від того, наскільки ті чи інші форми й методи виховної діяльності стимулюють розвиток самоорганізації, самоуправління дітей, підлітків, юнацтва, молоді. На важливість цього аспекту виховної діяльності звертала увагу видатна українська просвітителька С. Русова. Сучасні науковці у “Концепції громадянського виховання” констатують, що значною мірою ефективність громадянського виховання залежить саме від спрямованості виховного процесу, форм та методів його організації. Серед методів і форм громадянського виховання пріоритетна роль належить активним методам, що ґрунтуються на демократичному стилі взаємодії, спрямовані на самостійний пошук істини і сприяють формуванню критичного мислення, ініціативи й творчості. До таких методів належать: ситуаційно-рольові ігри, соціодрама, метод відкритої трибуни, соціально-психологічні тренінги, інтелектуальні аукціони, метод аналізу соціальних ситуацій з морально-етичним характером, ігри-драматизації тощо. Крім цих методів, підкреслюється доцільність використання також і традиційних: бесіди, диспути, семінари, різні форми роботи з книгою, періодичною пресою, самостійне рецензування тощо. Науковці підкреслюють, що застосування наведених форм і методів громадянського виховання покликане формувати в особистості когнітивні, нормативні та поведінкові норми, що передбачають вироблення вмінь міркувати, аналізувати, ставити питання, шукати власні відповіді, критично розглядати проблему, робити власні висновки, брати участь у громадському житті, набувати вмінь та навичок адаптації до нових суспільних відносин адекватної орієнтації, захищати свої інтереси, поважати інтереси і права інших, самореалізуватися тощо.

#### Список використаних джерел

1. Андрущенко В. Культура. Ідеологія. Особистість / В. Андрущенко, Л. Губернський, М. Михальченко – К., 2002. – С. 75–103.
2. Боришевський М. Й. Духовні цінності в становленні особистості – громадянина / М. Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 144–150.

3. Вербицька П. Теоретико–методичні основи громадянського виховання учнівської молоді у загальноосвітніх навчальних закладах : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.07 / Вербицька П. – К., 2010. – С. 5–20.
4. Громадянин – Держава - Громадянське виховання. Антологія / Упорядники М. П. Рагозін і О. В. Сухомлинська. – Донецьк : Видавництво “Донбас”, 2001. – 262 с.
5. Грушевський М. На порозі нової України / М. Грушевський – К. –1918. – С. 7–15.
6. Залужний О. С. Учення про колектив / О. С. Залужний. – Харків : Держ. видавництво України. –1928. – С. 3–4, 44–75, 84.
7. Кучинська І. О. Виховання громадянськості в Україні (друга половина XIX – XX ст.) : монографія / І. О. Кучинська. – Кам’янець-Подільський : Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2009. – 196 с.
8. Мартиненко С. М. Загальна педагогіка: Навч. посіб. / С. М. Мартиненко, Л. Л. Хоружа. – К. : МАУП, 2002. – 176 с.

*The article lights up the possible variant of actualization of experience of education of gromadyanskosti of children and young people in a projection on the modern tasks of civil education*

**Key words:** actualization, directions, development, ideas, civil education.

УДК 371.134

Луцик І. Г., Бордюг О. Г.\*

## ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ЯК ЧИННИК ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ

*У статті розглядається питання впровадження інтерактивних технологій навчання у систему підготовки майбутніх учителів у педагогічних коледжах.*

**Ключові слова:** інтеракція, інтерактивне навчання, модель, модуль, педагогічна технологія, гра ділова, навчальна робота у групі, дебати, дискусія, рефлексія, співробітництво.

На сучасному етапі в Україні створюються умови для переходу до гуманітарного, особистісно-орієнтованого, спрямованого на формування духовно багатой особистості, навчання. Стрімкий розвиток технологій висуває перед освітою нові завдання, що потребують перегляду змісту освіти, форм, методів, прийомів навчання. Національна доктрина розвитку освіти, Державна програма «Вчитель», Концепція 12-річної загальноосвітньої середньої школи орієнтують на запровадження в навчальний процес таких технологій навчання, які розвивають «уміння самостійно вчитися, критично мислити, здатність до самопізнання і самореалізації особистості в різних видах творчої діяльності [4]».

Сучасна педагогіка відмовляється від твердого «авторитарного керування», де студент є «об’єктом» навчальних впливів, і переходить до системи організації, підтримки і стимулювання самостійної пізнавальної діяльності об’єкта навчання, створення умов для творчості, до навчання творчістю, до педагогіки співробітництва [3]. При такому підході студенти стають співавторами занять, основна ж стратегія полягає у виявленні індивідуальних здібностей і схильностей майбутніх учителів та створенні сприятливих умов для їх подальшого творчого розвитку і професійного зростання.

Це передбачає методологічну переорієнтацію управління освітнім процесом, спрямовану на професійно-особистісний розвиток студентів педагогічних коледжів на основі реалізації принципів гуманізації, диференціації та індивідуалізації освіти.

\* © Луцик І. Г., Бордюг О. Г., 2013

Одними з основних інновацій у галузі освіти є інтерактивні технології навчання. Навчання має бути спрямоване не тільки і не стільки на засвоєння готових науково-практичних знань, а на можливість продукування нових знань, на розвиток креативності, гнучкості мислення, на моделювання нових способів діяльності.

Застосування інтерактивних технологій навчання в освітньому процесі вищого навчального закладу дозволить розвивати основи нестандартного мислення студентів, відхилитися від стереотипності у мисленні, розвиває уяву, навички комунікативного спілкування, інтелектуальну, емоційну, мотиваційну та інші сфери.

Оскільки інтерактивні технології все більше заявляють про себе в загальній системі технологій навчання в освітньому процесі, варто звернутися до історії їх виникнення, досліджень, а також доцільності та перспектив використання.

Теоретичні підходи до інтерактивного навчання, які мають глибоке історичне коріння, привертати увагу багатьох вчених. Їх цікавила як психологічна сторона проблеми – питання активності людини, активізації його навчально-пізнавальної діяльності: Б. Ананьєв, Л. Виготський, Дж. Дьюї, А. Леонт'єв, С. Рубінштейн, Ж.Ж. Руссо та інші, так і педагогічна, – направлена на пошук найбільш ефективних форм і методів навчання: Я. Коменський, А. Макаренко, І. Песталоцці, В.А. Сухомлинський, К. Ушинський та інші. У розробці проблеми інтеракції брали участь Р. Мертон, Дж. Мід, Дж. Морено, К. Фопель, Т. Шибутані та інші. Проте в практиці навчання, їх розробки не набули широкого поширення як з об'єктивних причин історичного розвитку, так і в зв'язку з відсутністю ефективних, технологічних прийомів і методів практичної реалізації.

Помітний поштовх до розширення дидактичного використання технологій інтерактивного навчання, поклали дослідження та розробки ділових та імітаційних ігор таких фахівців, як Н. Анікеєва, І. Абрамова, Л. Борисова, А. Вербицький, І. Іванов, В. Платов, В. Подіновський, В. Рибальський, А. Смолкін, І. Сироєжин, С. Шмаков та інші.

Взаємодія учасників навчального процесу як основа інтерактиву використовувалася ще з давніх часів, що давало позитивні результати, але вона мало запроваджувалася в освітніх закладах, особливо в системі вищої освіти, і здебільшого без належного методичного забезпечення, теоретичного осмислення, експериментальної перевірки та модернізації управлінських процесів.

Сьогодні особливо актуальними є *технологізація процесу навчання*, надання йому особистісно зорієнтованої спрямованості в системі освіти.

Вперше у 20-ті рр. ХХ ст. термін «педагогічна технологія» згаданий у роботах з педології, заснованих на працях з рефлексології (В. Бехтерев, І. Павлов, С. Шацький). Тоді ж розповсюдилося поняття «педагогічна техніка», яка в педагогічній енциклопедії 30-х рр. ХХ ст. була визначена як сукупність прийомів і засобів, спрямованих на чітку й ефективну організацію навчальних занять.

У наш час, аналізуючи поняття «педагогічна технологія», С. Сисоєва нараховує понад 300 його ознак, наприклад: педагогічна система; системно-діяльнісний підхід до освітнього процесу; раціональний спосіб досягнення свідомо сформульованої освітньої мети; наука; педагогічна діяльність; мистецтво педагога; модель; засіб оптимізації та модернізації освітнього процесу; процесуальний компонент розвитку освіти; інтегративний підхід в освіті [10].

Науковцями визначено, що будь-яка педагогічна технологія повинна відповідати основним критеріям технологічності: *системності* (наявність логіки процесу, взаємозв'язку частин, цілісності), *керованості* (можливість діагностики досягнення цілей, планування процесу навчання), *ефективності* (вибиратися відповідно до результатів і оптимальних затрат, гарантувати досягнення певного стандарту навчання), *відтворюваності* (можливості застосування в інших однотипних навчальних закладах іншими суб'єктами).

Концептуальні положення поставленої проблеми розглянуто в роботах М. Кларина, О. Коротаєвої, С. Мухіної, Н. Ничкало, В. Паламарчук, О. Пометун, С. Сисоєвої, А. Хутор-

ського, Н. Юсуфбекової та інших. Філософський аспект висвітлено в роботах В. Андрущенко, Б. Гершунського, І. Зязюна, В. Кременя; дидактики – А. Алексюка, С. Архангельського, С. Гончаренка, І. Жерносека, Ю. Мальваного, О. Савченко, В. Сластьоніна.

Проблему організаційних форм і методів навчання студентів педагогічних коледжів не можна розглядати ізольовано від загальнодидактичної концепції навчання, розробленої в дидактиці (Ю. Бабанський, Н. Верзилич, Є. Голант, М. Данилов, Б. Есипов, Т. Ільїна, І. Лернер, М. Левина, М. Махмутов, П. Підкасистий, М. Скаткін, Г. Щукіна).

Проте в даних роботах поза увагою залишилося питання цілеспрямованого впровадження інтерактивних технологій навчання в систему підготовки майбутніх педагогічних кадрів. Виявлена проблема потребує також поглибленого аналізу, наукового переосмислення та детальнішого дослідження управління впровадженням інтерактивних технологій у систему навчання студентів педагогічних коледжів. За таких вимог підвищення якості та ефективності функціонування системи вищої освіти об'єктивно обумовлює необхідність розробки науково-методичних засад управління впровадженням інтерактивних технологій в освітню діяльність педагогічних коледжів.

Дослідження сучасних науковців (Н. Балицька, К. Баханов, О. Біда, Г. Волошина, О. Єльнікова, Г. Коберник, О. Коберник, Н. Коломієць, Л. Кондрашова, О. Коротаєва, О. Пехота, Л. Пироженко, Н. Побірченко, О. Пометун, Г. Самохіна, Т. Сердюк, М. Скрипник, Н. Суворова, Г. Шевченко, П. Шевчук) показують, що серед існуючих проблем вищої освіти однією із важливих залишається створення умов навчання, які б дали змогу студенту вести самостійний пошук глибинної загальнокультурної суті, відображеної у змісті навчального матеріалу.

Лозунг «Від діяльності - до знань» може стати основою побудови інформаційно-проектних, консалтингово-проектних та ін. моделей навчання. Лекційні заняття повинні входити в освітній процес як результати колективної рефлексії або проблематизації конкретних запитів студентів.

Науковці (Н. Павленко, Г. П'ятакова) вважають, що в основі реалізації суб'єктної позиції учасників освітнього процесу лежить:

- **діалогічна взаємодія** – передбачає насамперед принципову рівноправність сторін у тому, що стосується осмислення фактів, оцінок, відносин, пояснення ціннісних і ідейних позицій один одного, відкрити атмосферу взаємодії, готовність учасників бути в діалозі, неперервне професійне й особистісне становлення осіб, які навчаються;
- **суб'єктна активність** – передумова суб'єктного становлення, характеристика, яка визначає успіх будь-якої діяльності;
- **творче освітнє середовище** – передбачає розвиток структури підвищення кваліфікації, її змісту й освітньої технології, а також забезпечення умов емоційно-ціннісного опрацювання запропонованого матеріалу [6; 9].

*Метою статті* є визначення актуальності, ефективності та особливостей упровадження інтерактивних технологій навчання в систему вищої педагогічної освіти на основі технологізації процесу навчання.

Отже, порівняльний аналіз освітніх технологій різних поколінь показує, що на даний час інтерактивні технології здатні стати інструментом виконання ряду завдань сучасної освіти в ефективному управлінні підготовки майбутніх учителів у педагогічних коледжах.

Інтерактивне навчання означає навчання, засноване і побудоване на міжособистісній взаємодії. Інтеракція виключає домінування однієї думки над іншою. Інтерактивні методи – це методи взаємодії з однокласниками, «з досвідом, який служить центральним джерелом навчального пізнання» (М. Кларін), сприяння налагодженню міжособистісних стосунків у групі, інтенсивному засвоєнню матеріалу й активній участі суб'єкта навчальної діяльності; це система науково обґрунтованих дій учасників процесу соціально-психологічної взаємодії (інтерактивне спілкування й інтерактивний діалог), здійснення яких із великою мірою гарантії призводить до досягнення поставлених цілей навчання [5, с. 70].

Найбільш продуктивними в синергетичній системній організації освітньої діяльності, на наш погляд, є такі інтерактивні методи, як мозкова атака (брейнстормінг), робота в малих групах, ділові ігри, ігри-розминки, вправи зі зворотним зв'язком, кероване обговорення, аналіз конкретних ситуацій, дискусія, тренінг та ін.

У вітчизняній дидактиці виокремлюються форми інтерактивного навчання: «велике коло», «акваріум», «дебати», «мозковий штурм», «метод проєктів», «ділова гра» тощо (за О. Пометун) [8].

У педагогічній практиці також широко використовуються дискусії, полеміки, дебати, які вимагають, щоб майбутні фахівці аналізували, оцінювали факти, наводили аргументи, уважно слухали інших (О. Нікітіна, Т. Сердюк). Подібні методи характеризуються суб'єктивною діяльністю учасників, коли кожен учасник має можливість проявити індивідуальні якості та зафіксувати своє „я” не тільки в уявній ситуації, але й у всій системі міжособистісних відносин: „студент – студент”, „студент – група”, „студент – викладач”.

Інтерактивні методи навчання в системі вищої педагогічної освіти у «чистому» вигляді практично побачити складно. Вони взаємопов'язані. На якомусь етапі метод виступає у вигляді прийому, прийом переростає в метод. Інтерактивні методи навчання з цієї причини, очевидно, і є привабливими, оскільки студенти їх моделюють не з наказу викладача, а самостійно. У результаті вони самі стають суб'єктом-об'єктом пізнавального процесу.

Робимо висновок: *колективна форма організації навчальної діяльності належить до інтерактивних технологій.*

У науковій літературі існують різні погляди щодо класифікації інтерактивних технологій навчання. Оскільки систему форм навчальної діяльності студентів педагогічних коледжів становлять фронтальна (викладач проводить заняття з усім колективом студентів), індивідуальна (навчальна робота проводиться з кожним окремим студентом), групова (робота проводиться з невеликими групами студентів) та парна (навчальна робота організовується в постійних або змінних парах), то всі інтерактивні технології навчання можна умовно поділити на чотири групи залежно від мети та форм (моделей) організації навчальної діяльності студентів.

Загальновідомо, що методи навчання в будь-якій підсистемі освіти тісно пов'язані з метою навчання, його змістом, рівнем підготовки суб'єкта навчання, наявністю й особливостями дидактичних засобів, а також кількістю часу, на який розраховує педагог для вивчення певної теми.

Як доводить наше дослідження, результативність навчання підвищується із застосуванням аудіовізуальних засобів, групових форм діяльності і практичних дій у процесі синергії.

У практиці фасилітаторів позитивно зарекомендували себе методи, які допомагають виробляти вміння самостійно здійснювати пошук нестандартних рішень (метод нових варіантів, метод інформаційної недостатності або навпаки – насиченості). Як правило, вони ведуть до спільної творчої групової діяльності.

Інтерактивні технології навчання не виключають індивідуальну роботу студентів. Традиційна педагогічна підготовка передбачає цілеспрямоване формування навиків роботи з індивідуальними засобами навчання. Одночасно в навчанні майбутніх педагогів важливою є роль викладача, який координує доступність інформаційних каналів для студентів, що в подальшому виходитимуть на рівень інтерактиву.

Поєднання координуючої позиції викладача і самостійності студента дає змогу кожному вирішувати свої завдання як на локальному, так і на метарівні, що в кінцевому результаті веде до вдосконалення педагогічного інструментарію вчителя-практика. Тому *традиційні види навчання доцільно доповнювати інтерактивними технологіями навчання.*

Досвід роботи стосовно ефективної організації навчальної діяльності із впровадженням інтерактивних технологій навчання в систему вищої педагогічної освіти засвідчує, що організаційні форми і методи в синергетичному освітньому процесі навчання студентів

мають відповідати дидактичним вимогам андрагогіки, враховуючи не тільки освітній рівень студента, його досвід, вік, здібності і т.ін., але й сприяти активній взаємодії студента з одногрупниками, його самореалізації у спілкуванні, що має бути провідним мотивом у професійному розвитку.

У результаті спостережень за організацією навчання у педагогічному коледжі із використанням різних моделей навчання: активної, пасивної (за Я. Голантом) та інтерактивної (за О. Пометун, Л. Пироженко) виявлено:

- студенти запам'ятовують 80% матеріалу, який опрацьовували та висловлювали самостійно та 90 % усіх видів навчальної діяльності, у яких були задіяні (інтерактивні вправи);
- поліпшується не тільки запам'ятовування матеріалу, але й його ідентифікація, використання в повсякденному житті;
- робота в малих групах сприяє розвитку таких особистісних якостей як комунікабельність, співробітництво, уміння відстоювати свою точку зору, йти на компроміси.

У цілому інтерактивні технології навчання в системі підготовки майбутніх педагогів можна розцінити як один із найбільш гнучких засобів формування професійних знань, майстерності вчителя, здатності оцінювати і використовувати вдалі методики викладання.

#### Список використаних джерел

1. Використання інтерактивних технологій навчання в професійній підготовці майбутніх учителів : монографія / Н. Г. Баліцька, О. А. Біда, Г. П. Волошина та ін. / Уман. держ. ун-т ім. П. Тичини. – К. : Наук. світ, 2003. – 138 с.
2. Загвязинский В. И. Инновационные процессы в образовании : сб. науч. трудов / Владимир Ильич Загвязинский. – Тюмень : 1990. – 98 с.
3. Кларин М. В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта / Михаил Владимирович Кларин // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 2-18.
4. Концепція 12-річної загальної середньої освіти // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2003. – №21.
5. Лезова Л. В. Активные методы обучения как средство профессионального самоопределения студентов УСПО : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Лезова Лариса Викторовна– М., 2001. – 221 с. : ил.
6. Павленко Н. О. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до використання інтерактивних педагогічних технологій : автореф. дис. на здобуття ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / Н. О. Павленко. – К., 2008. – 21 с.
7. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті / за ред. С. О. Сисоевої; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2001. – 502 с.
8. Пометун О. І. Підготовка вчителів початкових класів : інтерактивні технології у ВНЗ : навч. посібник / Олена Іванівна Пометун, О. А. Комар / Уманський держ. педагогічний ун-т ім. Павла Тичини. – Умань : РВЦ «Софія», 2007. – 66 с.
9. П'ятакова Г. П. Інтерактивні методики та специфіка їх застосування у вищій школі : метод. посіб. для студ. та магістрантів гуманітарних спец. / Галина Павлівна П'ятакова, Олександр Леонідович Глотов / Тернопільський держ. педагогічний ун-т ім. Володимира Гнатюка. Лабораторія славістичних та методологічних студій. – Т., 2002. – 21с.
10. Сисоева С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня : моногр. / Світлана Олександрівна Сисоева. – К. : Поліграфкнига, 1996. – 407 с.

*This article is devoted to the implementation of new teaching interactive methods and techniques in the system of training future teachers in pedagogical colleges.*

**Key words:** *interaction, interactive education, model, module, pedagogical technology, management game, group work, debates, discussion, reflection, cooperation.*



УДК 374(430)

Махия Н. В.\*

## ОСОБЛИВОСТІ ПОГЛЯДІВ НІМЕЦЬКИХ НАУКОВЦІВ НА ОСНОВНІ ДЕФІНІЦІЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В УМОВАХ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

*Стаття аналізує особливості поглядів педагогів Німеччини на основні поняття освіти дорослих із огляду на глобалізаційні процеси в Європі. Автор розглядає можливості реалізації навчання дорослих людей у післядипломний період в лінійному та вертикальному вимірі.*

**Ключові слова:** освіта дорослих, неперервна освіта, глобалізація, підвищення кваліфікації, розширення кваліфікації.

Освіта сьогодення – складне, багатовимірне суспільне явище, сфера передавання, засвоєння та перетворення знань і соціального досвіду. Освіта інтегрує різні види навчальної і виховної діяльності та їх зміст в єдину систему, орієнтує їх на задоволення соціальних потреб суспільства. Соціальний інститут освіти у взаємозв'язку з іншими інститутами – економіки, сім'ї, політики, релігії – виконує одну зі своїх найважливіших функцій: дисемінацію культури в суспільстві, відтворюючи характер відносин особистості із суспільством.

На думку Л. Лук'янової, освіта є способом соціалізації особистості й забезпечення наступності поколінь, середовищем спілкування й залучення людини до світових цінностей; забезпечує формування її духовності, світогляду, ціннісних орієнтацій і моральних принципів [1].

Проблема залучення людей дорослого віку до освітнього контексту в інституційній формі виникла в нашій державі порівняно недавно. Вона зумовлена зміною форм соціального життя, швидкою застарілістю інформації, труднощами міжгенераційної взаємодії, потребою адаптації людей дорослого віку до постійних змін у сучасному суспільстві, що, в свою чергу, зумовлює неперервність освіти та забезпечує природне входження людей дорослого віку в новий етап життя.

На початку ХХІ ст. освіта дорослих перестає бути виключно прерогативою педагогічної науки; вона потребує інтеграції зусиль представників різних галузей фундаментального знання про людину. Освіта дорослих стає перспективним міждисциплінарним напрямом, що привертає увагу педагогів, андрагогів, психологів, соціологів, філософів. Розробляється низка теорій, поява яких зумовлена соціально-економічними, політичними, соціально-культурними та демографічними чинниками.

Освіта дорослих є предметом вивчення відомих вітчизняних учених. Неперервну освіту розглядають І. Зязюн, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, В. Семиченко, С. Сисоєва, Л. Сігаєва, М. Солдатенко. Формуванню самостійності присвячені наукові дослідження І. Зязюна, В. Козакова, Л. Сігаєвої. Інтелектуальний та професійний розвиток особистості вивчають С. Сисоєва, О. Романовський; якість і технологізацію освіти – Н. Борисова, С. Гончаренко, Е. Лузік, Н. Ничкало; особистісно орієнтований підхід – І. Бех, В. Рибалка, В. Семиченко, С. Сисоєва, О. Пехота, М. Чобітько та інші.

Пошук Україною власної моделі розвитку національної політики в сфері освіти дорослих, розробка та впровадження Концепції освіти дорослих, ефективна діяльність різноманітних інституцій у галузі потребує усвідомлення наявних проблем у контексті загальноєвропейської парадигми. Наразі постає необхідність аналізу міжнародних нормативно-правових документів; створення та укріплення власної нормативної бази впровадження стратегічних завдань ефективної національної системи освіти дорослих; системного та детального аналізу теоретичних засад розвитку та практичного досвіду освіти дорослих у розвинених країнах західної Європи;

\* © Махия Н. В., 2013

виявлення тенденцій розвитку сучасної методології освіти дорослих та розроблення критеріїв адаптації практики європейських систем освіти дорослих до вітчизняного досвіду.

На нашу думку, з цієї точки зору особливо перспективним та доречним є звернення до досвіду організації освіти дорослих у Німеччині, оскільки ця країна володіє неабияким педагогічним досвідом: саме німецькі науковці значним чином вплинули на формування світової педагогічної думки.

Ареною політичних дискурсів на підтримку освіти дорослих слугують міжнародні конференції ЮНЕСКО КОНФІНТЕА (CONFINTEA), які починаючи з 40-х років ХХ ст., проводяться раз на 12-13 років. П'ята конференція (CONFINTEA V) в Німеччині, (Гамбург, 14-18 липня 1997 р.) «Освіта дорослих: ключ до ХХІ століття», стала поворотним пунктом в історії міжнародного визнання важливості навчання і освіти і прийняття зобов'язань в цій сфері. На ній увага світової спільноти була спрямована на те, що навчання і освіта дорослих будь-якого віку є необхідною складовою частиною освіти протягом всього життя. В прийнятих двох головних підсумкових документах учасники конференції підсумували, що навчання і освіта дорослих є головними інструментами у вирішенні глобальних проблем ХХІ століття – збереження миру, розширення демократії, дотримання прав людини, врегулювання конфліктів, стійкого розвитку економіки, вдосконалення людських ресурсів та захисту довкілля.

М. Ноулз зазначає, що освіту дорослих варто розглядати у трьох вимірах: у широкому – як процес навчання дорослих; у вузькому – як комплекс організованих дій щодо навчання дорослих; в сукупному, що об'єднує ці процеси в ідею, яка реалізується в соціальній практиці [5].

Базовими функціями освіти дорослих німецькі науковці вважають: *соціальну* – використання соціального досвіду й залучення до розв'язання сучасних проблем суспільства; *адаптивну* – регулювання відносин у швидкозмінному зовнішньому середовищі; *інтегруючу* – сприяння інтернаціоналізації, відтворення певного способу життя; *інформаційну* – доступ до необхідної інформації, її пошук, відбір, систематизація, відтворення, використання; *компенсаційну / компенсаторну* – компенсування недоліків попередніх рівнів освіти й забезпечення балансу власної компетентності і сучасних вимог до професії; *розвиваючу* – оволодіння новими методами, способами дій.

Німецька дослідниця в галузі освіти дорослих С. Каде стверджує, що дорослий вік відзначається надзвичайним різноманіттям навчальних стилів та варіативністю освітнього потенціалу. Вчена ставить часовий вимір навчання в центр дослідження і розробляє дидактику «диференційованої освіти». Вона обстоює думку, що освіта у дорослому віці є частиною біографії. Ця освіта відбувається як у формальному (інституційному) контексті, так і в інформальному (буденному житті). Проектуючи навчальні моделі, С Каде спирається на історичний розвиток категорії «віку» та на дискурс про демографічний розвиток, способи життя, освітні профілі та інституційні пропозиції освіти у віці [4].

Класифікація різноманітних європейських моделей освіти дорослих, яка існує на даний час, характеризується різноманітністю видів: від інтегрованого академічного навчання до навчання в автономних однорідних за складом групах. Аналіз свідчить, що в Німеччині реалізуються програми майже всіх навчальних категорій: генераційні, міжгенераційні, сертифіковано орієнтовані на базі різних інституцій: в коледжах та академіях, соціальних та університетських департаментах, центрах неперервного навчання тощо.

Розглядаючи дві найбільш виразні протилежності в підході до навчання в дорослому віці – автономну самоорганізовану модель та її міжгенераційну альтернативу – можемо констатувати, що в автономній самоорганізованій моделі дорослі виступають як у ролі викладачів, так і в ролі студентів. Це надає власні переваги: необмежені можливості слухачів планувати заняття за самостійно обраною тематикою, фінансувати та організовувати різні види діяльності, проводити теоретичну та науково-дослідну роботу та надавати допомогу місцевій спільноті. Таким чином, група презентує ресурси шляхом мобілізації зусиль. У випадку міжгенераційної моделі контакти дорослих із молоддю, яка має свій власний світогляд, сформований конкретними

історичними суспільними подіями, мають досить продуктивний характер та автоматично інтегруються в їхнє навчання.

Значний інтерес представляють погляди на моделі навчання дорослих німецької дослідниці Х. Найдхардт [6]. Автор досліджує доцільність інтегративного навчання різновікових груп та шляхи оптимізації навчального процесу, підходячи до проблеми з трьох боків: вивчення існуючих теоретично-практичних напрацювань у сфері інтергенеративного навчання; з'ясування аспектів, що зумовлюють принципи відмінності в навчанні груп дорослих; аналізу первинних ключових висновків, які можуть бути використані в дидактиці практичного інтегративного навчання різновікових груп. Х. Найдхардт пропонує перспективні напрями дослідження з даної проблеми.

Керуючись тим, що централізоване керівництво всіма інституціями університетської освіти людей дорослого віку в Німеччині здійснюється Федеральним товариством наукового підвищення кваліфікації людей дорослого віку (BAG-WIW – Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung), розглянемо суспільно-історичні передумови вибору понять, що є складовими назви об'єднання, зокрема поняття «*wissenschaftlich*» (науковий) та «*Weiterbildung*» (подальша освіта).

У сучасному світовому освітньому просторі існує багато термінів для позначення поняття «неперервна освіта». Найпоширенішими є наступні: «пожиттєва освіта» (*lifelong education*), «перманентна освіта» (*permanent education*), «подальша освіта» (*further education*), «поновлювана освіта» (*recurrent education*), «післядипломна освіта» (*postgraduate education*), «компенсаторна освіта» (*remedial education*), «освіта, що продовжується» (*continuing education, continuous education, continued education*) та ін.

У німецькомовних джерелах еквівалентами цим поняттям слугують переважно терміни «продовжена освіта / навчання» (*Weiterbildung*), «подальша (просунута) освіта / навчання» (*Fortbildung*), «навчання впродовж життя», «пожиттєве навчання» (*Lebenslanges Lernen*).

У «Великому німецько-українському словнику» слово «*Weiterbildung*» розглядають як підвищення кваліфікації, підвищення рівня знань, перепідготовка [2].

Варто зауважити, що у німецькомовній фаховій літературі, зокрема в сфері освіти дорослих, поряд з поняттям *Weiterbildung* часто вживається поняття *Fortbildung*. Проте, ці два поняття не є цілком синонімічними. Так, «Глосар дефініцій до Закону про професійну освіту» (§ 53 des Berufsbildungsgesetzes BBIG) визначає *Fortbildung* як діяльність спрямовану на підвищення та розширення професійної кваліфікації, на адаптацію навичок і знань до реальних технічних, економічних і правових умов та професійне зростання. *Fortbildung* передбачає процедуру складання кваліфікаційних іспитів та отримання відповідних сертифікатів [3].

Згідно з цим офіційним джерелом, *Weiterbildung* є однією з чотирьох складових освітньої системи поряд з навчанням, виробничою практикою та вищою школою. Це продовження або відновлення організованого навчання після первинної освітньої фази або періодичної освітньої діяльності. Аналізуючи сфери використання цих двох понять в межах Закону «Про професійну освіту», важко заперечити тісну місцеву взаємодію сфер їх використання. Окрім того, *Fortbildung* як окрема підсистема освіти дорослих ФРН, періодично виступає складовою *Weiterbildung* (іншої окремої підсистеми), особливо щодо професійної сфери застосування. Узагальнюючи ідентифікацію цих двох понять, ми можемо уявити рух процесу особистісного розвитку дорослої людини будь-якого віку в професійній та пост-професійній фазах в двох, періодично змінюваних напрямках: по горизонталі (*Weiterbildung*), та по вертикалі (*Fortbildung*) і остаточно визначити *Fortbildung* як підвищення кваліфікації, просування нагору / вперед до кар'єрного зросту в професійній фазі життя, засвідчене офіційними сертифікатами, а *Weiterbildung* як розширення кваліфікації, перекаваліфікацію, набуття нової кваліфікації, тобто як підвищення рівня знань як в професійній так і в пост-професійній фазах життя, як подальше, подовжене навчання, власне як пожиттєве, неперервне навчання.

Велику увагу феномену *wissenschaftliche Weiterbildung* – науковому / академічному подальшому навчанню приділяли німецькі дослідники в сфері академічної освіти дорослих А. Вольтер, В. Шуленберг, Р. Тіппельт, Г. Гресснер, П. Фаультиш.

Так, у доповіді на черговому з'їзді Об'єднання університетської освіти дорослих (AUE e. V. – der Arbeitskreis Universitärer Erwachsenenbildung) у 1980 р. в Бамбергському університеті В. Шуленберг виокремлює три різних історично послідовно сформованих пласти, на яких ґрунтується зв'язок вищої школи з академічним / науковим подальшим навчанням (*wissenschaftliche Weiterbildung*). Перший він називає пластом *свідомого визначення пріоритетів*, який сформувався в епоху середньовіччя, коли утворені з вищих шкіл університети проголосили себе сукупними інституціями з майже універсальною компетенцією. Така основна настанова властива і науковому подальшому навчанню (*wissenschaftliche Weiterbildung*), із його схильністю належним чином поцінювати інституційні розбіжності між академічною освітою з притаманною їй дидактикою вищої школи порівняно з навчанням дорослих в неакадемічних освітніх закладах підвищення кваліфікації.

Формування другого пласта *ексклюзивності університету*, за В. Шуленбергом, припадає на кінець XVIII – початок XIX ст., час державного абсолютизму та університетських реформ. Визначальним став освітянський ідеал гумбольдтського зразка, згідно з яким університет мав стати передусім місцем чистої науки, вільної від мети досліджень і навчання.

Третім пластом В. Шуленберг називає *суспільну відповідальність*, яка прийшла пізніше в результаті політичної, культурної та суспільної демократизації Німеччини і виразилась в зацікавленості університету суспільними проблемами, потребами, вимогами та запитам. «Така свідомо відповідальність університету за долю суспільств є найважливішим кроком в налагодженні співпраці між вищою школою та подальшою освітою (*Weiterbildung*) [7, с. 79].

У сучасних дослідженнях німецьких науковців Б. Херм, А. Вольтер, У. Баде-Бекер, П. Фаультиша, Г. Гресснера, знаходимо констатацію стрімкого розвитку потенціалу академічного подальшого навчання у вищих школах Німеччини, хоча воно ще не всюди знаходиться на належному рівні інституалізації.

На думку А. Вольтер, наукове подальше навчання (*Wissenschaftliche Weiterbildung*) можна розглядати за трьома критеріями. Це:

- 1) адресанти, тобто особи, які мають закінчену вищу освіту;
- 2) інституція, яка пропонує продовження навчання та підвищення рівня знань, тобто науковий заклад;
- 3) рівень навчально-освітніх пропозицій, які мають відповідати науковим вимогам і, як правило, забезпечуватись науково кваліфікованим персоналом.

Другий критерій надає привілейоване становище закладам вищої школи та виключає інших провайдерів освітніх послуг. Перший та третій критерії можуть допускати поміж іншим залучення до процесу *Wissenschaftliche Weiterbildung* інституції, які не є безпосередньо складовою частиною системи вищої та наукової освіти [8].

На нашу думку, з огляду на можливість дорослого віку та завдання андрагогіки у світлі реформ Болонського процесу і в контексті сучасних процесів інтеграції, глобалізації, інформатизації суспільства, всі наведені вище сучасні визначення поняття «*Weiterbildung*» точно відображають сутність процесу підвищення рівня знань та адекватно характеризують відношення німецьких науковців до основних напрямів здійснення освіти дорослих.

Фахівці в галузі освіти дорослих постійно стикаються з низкою актуальних проблем-запитань:

- Як слід планувати програми для дорослих людей?
- Чим вони відрізняються від інших форм навчання?
- Як збалансувати навчання та соціальні вигоди?
- Як зберегти правильний баланс між формальним та неформальним навчанням?

Ці та інші проблеми, пов'язані з навчанням та освітою людей дорослого віку неминуче виникатимуть і надалі, вони дають вагомий привід для подальших наукових розвідок.

#### Список використаних джерел

1. Лук'янова Л. Б. Соціокультурна функція освіти дорослих у сучасному суспільстві / Л.Б. Лук'янова // Вісник Черкаського національного ун-ту. Серія: Педагогічні науки : [зб. наук. ст.]. – Черкаси, 2010. – Вип. 183. – Ч. I. – С. 6–12.
2. Мюллер В. Великий німецько-український словник / В. Мюллер. – К. : Чумацький шлях, 2005. – 792 с.
3. Checkliste Qualität beruflicher Weiterbildung. / Bundesinstitut für Berufsbildung. – Bonn, 2008. – 58 s.
4. Kade S. Altersbildung. Ziele und Konzepte. . Deutsches Institut für Erwachsenenbildung / S. Kade. – Frankfurt am Main, 1994.
5. Knowles M. S. The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy / M. S. Knowles. – London: Cambridge book Company, 1980. – 400 p.
6. Neidhardt H. Wenn jüngere und ältere Erwachsene gemeinsam lernen... Altersintegrative Erwachsenenbildung. Monographie URL des Volltextes [Електронний ресурс] / H. Neidhardt. – Режим доступу : <http://www.die-bonn.de/doks/neidhardt0801.pdf>. – Заголовок з екрану 12-10.2010.
7. Schulenberg W. Erwachsenenbildung / W. Schulenberg, H.-H. Groothoof Fischer-Lexikon Pädagogik. – Frankfurt/Main. – S. 64–72.
8. Wolter A. Wissenschaftliche Weiterbildung und Bologna-Prozess: Randelement oder Entwicklungschance? / A. Wolter, E. Cendon, D. Marth // Wissenschaftliche Weiterbildung in Hochschulraum Europa. – Hamburg, 2006. – S. 299–324.

*The article deals with specific points of view among the German scientists on the main terms concerning adult education. The author analyses the possibility to distinguish between linear and vertical post-graduate training.*

**Key words:** *adult education, life-long education, globalization, linear training, vertical training.*

УДК 377.3.046 (043.5)

Мося І. А. \*

## МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ

*У статті охарактеризовано основні складові процесу формування самоосвітньої компетентності майбутніх кваліфікованих робітників та подано модель означеного процесу як структуру, що об'єднує три блоки: методологічно-цільовий, технологічний, діагностико-корегувальний.*

**Ключові слова:** *самоосвітня компетентність, майбутній кваліфікований робітник, самоосвіта, модель, діяльність.*

Сучасні динамічні зміни технологій, машин, інформації вказують на те, що дати знання учневі навіть у найкращому професійно-технічному училищі на все життя неможливо. Якщо кваліфікований робітник не буде постійно і системно оволодівати новими професійними знаннями, то скоро він стане функціонально недієздатним і, як наслідок, не буде конкурентоспроможним на ринку праці. Тому виникає нагальна потреба вироблення в учнів професійно-технічних навчальних закладів умінь працювати із сучасними джерелами знань, здатностей

\* © Мося І. А., 2013

інтенсивно та ґрунтовно розвивати свій інтелектуальний потенціал. Мова про цілеспрямоване формування самоосвітньої компетентності випускників професійно-навчальних закладів як освітнього результату, що є визначеним стандартами складником професійної підготовки сучасного фахівця.

Крім того, сьогодення професійно-технічної освіти пов'язане з активним впровадженням у педагогічний процес нової освітньої концепції – компетентнісного підходу. За вимогами цієї методології, самоосвітня компетентність є тією ключовою здатністю, що забезпечує «навчання впродовж життя». Зважаючи на ці позиції, проблема формування самоосвітньої компетентності, моделювання цього процесу для глибшого вивчення структурно-функціональних особливостей феномену нині є актуальною науковою задачею.

Проблема самоосвітньої діяльності людини завжди була в центрі уваги науковців. Вивченню проблем самоосвіти приділяли належну увагу такі вчені, як М.Скаткін, Б.Єсіпов, Г.Закіров, І.Наумченко, Л.Аристова, А.Айзенберг, А.Авдеев, Г.Коджаспірова, М.Князева та ін.

Теоретичні і методичні аспекти формування самоосвітньої компетентності досліджувалися такими ученими, як І. Барсуков, Н. Бібік, Н. Бухлова, Л. Ващенко, С. Єлканов, І.Зимня, В. Корвяков, М.Косенко, Н. Кубракова, О.Локшина, Г.Марковець, О. Найн, І.Наумченко, Н.Сидорчук, Г. Серіков, В.Скнар, Р. Скульський, О. Фоміна, В.Шпак та ін.

Однак, аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про недостатню розробку теоретичних засад формування компетентності самоосвіти у майбутніх кваліфікованих робітників, що негативно впливає на якісні характеристики їхньої професійної підготовки.

Метою даної статті є обґрунтування та побудова структурно-функціональної моделі процесу формування самоосвітньої компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів у перебігу загальноосвітньої підготовки.

Насамперед зазначимо, що модель (фр. *modele* – зразок) – це уявна або матеріально-реалізована система, котра відображає або відтворює об'єкт дослідження (природний чи соціальний) і здатна замінювати його простішим прототипом так, що її вивчення дає нову інформацію стосовно цього об'єкта [2]. Іншими словами, процес моделювання як метод, засіб, форма наукового пошуку, уможливорює детальне вивчення обраного об'єкта дослідження, дозволяє створити нову теорію, служити засобом її обґрунтування, перейти від емпіричного пізнання до теоретичного і навпаки, вибрати найбільш раціональну стратегію і тактику педагогічної діяльності.

Зважаючи на те, що "... за властивостями моделі ми можемо дізнатися про властивості об'єкта" [2, с. 516], у нашому дослідженні пропонується ідеальне уявлення про процес формування самоосвітньої компетентності відображає логіку наукового пошуку і є засобом розв'язання поставленого наукового завдання.

Коротко зупинимося на основних складових розробленої моделі (рис. 2). У структурі пропонованої моделі формування самоосвітньої компетентності учнів виділяємо три блоки: *методологічно-цільовий, технологічний, діагностико-корегувальний*.

Структурно до *методологічно-цільового* блоку моделі входять: *мета* – забезпечити цілеспрямоване формування самоосвітньої компетентності майбутніх кваліфікованих робітників як складної, інтегрованої якості особистості, що характеризується наявністю пізнавальних мотивів, продуктивних самоосвітніх знань, умінь і навичок, досвіду самоосвітньої діяльності, цінностей, що зумовлюють готовність і здатність особистості ефективно здійснювати самоосвітню діяльність; *завдання* – систематичний розвиток пізнавальних можливостей учнів ("умінь навчатися") в контексті долучення їх до методів проблемно-розвивального навчання; педагогічне керівництво процесами самоосвіти, самовиховання для всебічного розвитку особистості майбутнього кваліфікованого робітника; забезпечити зростання успішності оволодіння учнями дисциплінами загальноосвітньої підготовки; сталий розвиток мотивації учнів до самоосвітньої діяльності. Мета і завдання розробленої методичної системи підпо-

рядкуюються сучасним соціальним вимогам до професійної компетентності випускників професійно-технічних навчальних закладів.

До складу методологічно-цільового блоку входить низка методологічних підходів та принципів. Системний підхід до формування самоосвітньої компетентності дає можливість вивчати цю здатність як складне, інтегративне утворення особистості, яке має певну структуру (мотиваційно-ціннісний, практично-діяльнісний, організаційний і особистісно-рефлексивний компоненти).

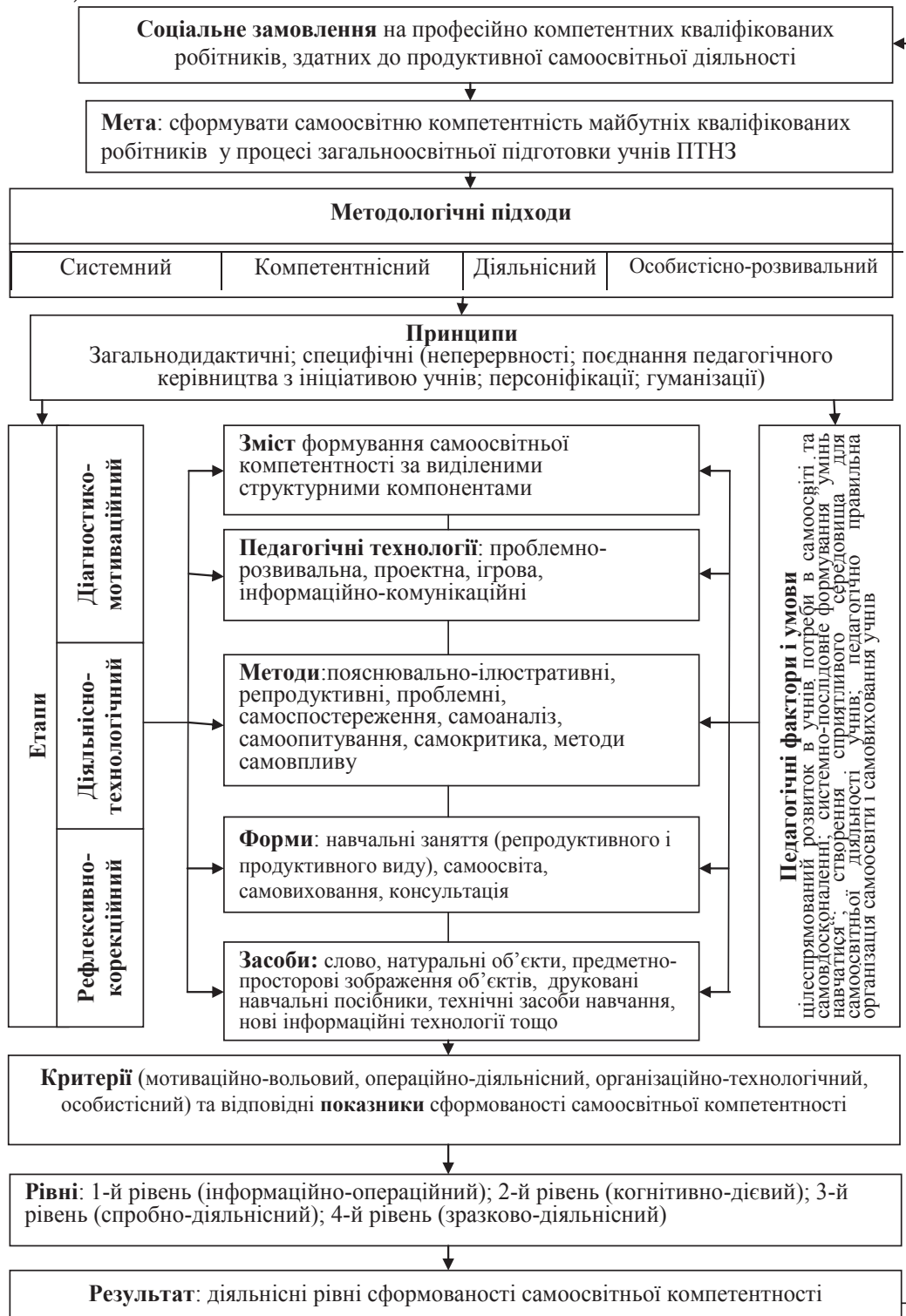


Рис. 2.1. Модель формування самоосвітньої компетентності майбутніх кваліфікованих робітників у процесі загальноосвітньої підготовки

З іншого боку, застосування системного підходу передбачає поєднання в єдине ціле методичних напрямів, технологій, методів, прийомів, форм і засобів формування самоосвітньої компетентності майбутніх кваліфікованих робітників та створює можливість побудови структурно-функціональної моделі системи досліджуваного процесу.

Таким чином, застосовуючи системний підхід, маємо можливість виявити компоненти системи та відповідні зв'язки між ними; визначити основні фактори впливу на систему формування самоосвітньої компетентності майбутніх кваліфікованих робітників; оцінити місце системи як підсистеми у загальній системі формування професійної компетентності; визначити окремі елементи системи, на які буде здійснено вплив; вивчити процес управління системою; створити систему з ефективнішим функціонуванням; впровадити одержані результати в практику. Крім цього, застосування системного підходу передбачає, що відносно самостійні компоненти педагогічного процесу формування самоосвітньої компетентності майбутніх кваліфікованих робітників розглядаються не ізольовано, а в їх взаємозв'язку. Вказана технологічна процедура дозволяє виявити системні властивості й якісні характеристики окремих елементів, які складають систему [1; 3].

*Діяльнісний підхід* до формування самоосвітньої компетентності майбутніх кваліфікованих робітників передбачає дослідження цієї інтегративної властивості особистості як синтезу знань, умінь, навичок, якостей, здатностей здійснювати самоосвітню діяльність певного рівня. Крім того, вказаний методологічний підхід спрямовує практичну роботу щодо розвитку самоосвітньої компетентності в напрямі формування мотивації учіння майбутніх кваліфікованих робітників, умінь вчитися, усвідомлювати навчальні завдання, визначати способи їх розв'язання, здатностей здійснювати самоосвіту та самовиховання. Зазначена методологія спрямовує педагогічний загал на безпосереднє залучення учнів до самоосвітньої діяльності як при формуванні самоосвітньої компетентності, так і при її діагностиці.

*Особистісно-розвивальний підхід* дає можливість розвинути загальні, міжпредметні уміння учнів, їх пізнавальні інтереси, потреби та мотивацію до самоосвіти та самовиховання. У практиці розвитку самоосвітньої компетентності учнів професійно-технічного навчального закладу в перебігу вивчення загальноосвітніх дисциплін особистісно-розвивальний підхід центрує навчально-виховний процес на особистості вихованця, створює сприятливе для самоосвіти учнів освітнє середовище, надає можливість майбутнім кваліфікованим робітникам ґрунтовно оволодіти технологіями і методиками розвитку власного творчого потенціалу.

Реалізація *компетентнісного підходу* передбачає зміщення акцентів з накопичення у майбутніх фахівців нормативно визначених знань, умінь та навичок до формування і розвитку здатностей творчої професійної діяльності. Щодо предмета нашого наукового пошуку, то реалізація компетентнісної концепції: гарантує високий рівень і результативність підготовки фахівця; сприяє оновленню змісту дисциплін загальноосвітньої підготовки; посилює професійну орієнтацію загальноосвітньої підготовки, вийшовши за рамки обмежень "зунівського" освітнього простору; забезпечує спроможність випускника професійно-технічного навчального закладу відповідати новим запитам ринку праці, мати відповідний потенціал для самостійного оволодіння суміжними інноваційними знаннями; створює умови для забезпечення орієнтації освітніх програм на особистість учня, тобто акцент у навчанні зміщується з того, що знає, хоче й може викладач, на те, що потрібно учневі; орієнтує на побудову навчального процесу відповідно до очікуваного чи бажаного результату загальноосвітньої підготовки.

Зазначена методологія формування самоосвітньої компетентності учнів реалізується при дотриманні певних принципів. Теоретичний аналіз проблеми, результати дослідно-експериментальної роботи дозволили виділити такі провідні принципи формування самоосвітньої компетентності учнів:

- *принцип неперервності* впливає з того, що самоосвіта і самовиховання є багатограничними і багатофакторними процесами, які не можуть обмежуватися ні часовими, ні віковими рамками [4]; самовдосконалення людини здійснюється з часу народження і триває впродовж усього життя; соціальне і природне середовище, діяльність особистості так чи інакше впливають на формування певних якостей; процес самоосвіти – важливий чинник виховання як через зміст навчального матеріалу, так і через організацію діяльності; тільки



неперервна самоосвітня діяльність учня протягом його підготовки у професійно-технічному навчальному закладі допомагає йому розвивати ключові компетентності до рівня, що забезпечує випускнику конкурентоспроможність на ринку праці;

- *принцип поєднання педагогічного керівництва з ініціативою та самодіяльністю учнів.* Цей принцип унормовує позицію, згідно з якою учасники педагогічного процесу є рівноправними партнерами, враховують думку партнера, визнають право на її відмінність від власної. Проте це не значить, що процеси самоосвіти та самовиховання учнів мають бути поза увагою педагогічних працівників. Навпаки, варто погодитися з М.Фіцулою у тому, що «Ефективність самовиховання майбутнього фахівця значною мірою залежить від педагогічного керівництва цим процесом» [5. С. 55]. Під педагогічним керівництвом самоосвітньої діяльності учнів розуміємо оптимальну організацію їх життєдіяльності, акцентування уваги вихованців на питаннях самоосвіти, саморозвитку, стимулювання самостійної навчально-пізнавальної діяльності в перебігу навчально-виховного процесу;
- *принцип персоніфікації,* який передбачає створення індивідуального стилю самоосвітньої діяльності учнів, коли вихованці самостійно вибудовують свій власний освітній маршрут. Відомо, що стиль виникає тоді, коли є свобода самовираження. Відомо, що чітко регламентована діяльність не сприяє формуванню індивідуального стилю того, хто навчається. Тому оптимальне поєднання регламентованих і нерегламентованих самостійних дій учня є одним із шляхів формування його індивідуального стилю. Крім того, формуванню стилю самоосвітньої діяльності сприяє Критерієм правильного вибору стилю відповідно до своїх індивідуальних особливостей служить відчуття комфорту, зняття напруги в процесі самоосвітньої діяльності.
- *принцип гуманізації* процесу формування самоосвітньої компетентності майбутніх кваліфікованих робітників передбачає реалізацію концепції, засадовими ідеями якої є побудова педагогічної системи на принципах гуманізму, забезпечення найсприятливіших умов для всебічного розвитку особистості, диференціацію та індивідуалізацію навчання й виховання на основі активізації творчого саморозвитку учня. До провідних напрямів реалізації цього принципу у дослідженні віднесено: формування відносин співробітництва між усіма учасниками педагогічного процесу; виховання в учасників педагогічного процесу морально-емоційної культури взаємовідносин; формування у суб'єктів навчання емоційно-ціннісного досвіду розуміння людини; створення матеріально-технічних умов для нормального функціонування педагогічного процесу, що виховує гуманну особистість.

Реалізація мети та завдань формування самоосвітньої компетентності учнів професійно-технічного навчального закладу здійснювалася протягом трьох послідовних етапів: *діагностико-мотиваційного, діяльнісно-технологічного та рефлексивно-корекційного.* Структурно ці етапи відображають *технологічний блок* моделі.

На першому, підготовчому, *діагностико-мотиваційному* етапі головним завданням було визначення стану сформованості у першокурсників здатності самостійно оволодівати знаннями та стимулювання їхньої самоосвітньої діяльності. Після детального вивчення шкільних освітніх результатів, інтересів, нахилів та уподобань учнів (вивчення документації, анкетування, педагогічне спостереження, бесіди тощо), було проведено діагностування рівня розвитку мислення, пам'яті, уваги, уяви тощо. Крім того, в експериментальних групах виконувалися завдання творчого характеру.

Кожний учень, що брав участь в педагогічному експерименті, долучався до роботи факультативу «Самоосвіта і самовиховання особистості». Учасники факультативу отримали методичні рекомендації «Розвиток здатностей до самоосвітньої діяльності учнів професійно-технічних навчальних закладів» і засобами тестування визначали власний рівень розвитку пізнавальних здібностей та умінь. За отриманими результатами розроблялася комплексна програма самоосвіти учнів. У педагогічному консультуванні учнів брали участь майстри виробничого навчання, класні керівники, викладачі дисциплін загальноосвітньої підготовки.

На цьому етапі в учнів формувалися уявлення про власний рівень розвитку пізнавальних здібностей, потреба в самоосвітній діяльності, інтерес до самостійного оволодіння знаннями, уміння планувати свою роботу, організовувати робоче місце. Крім того, програмою експери-

ментальних досліджень передбачалося створення кожним учасником педагогічного експерименту особистого творчого «портфеля» (портфоліо). Зауважимо, що поєднання програми самоосвіти та самовиховання учня з веденням "портфоліо" надає процесу формування самоосвітньої компетентності цілеспрямованості і системності.

Основним, робочим етапом формування самоосвітньої компетентності майбутніх кваліфікованих робітників був другий етап, – *діяльнісно-технологічний*. Провідний напрям педагогічних дій на цьому етапі – систематичний розвиток пізнавальних можливостей учнів ("умінь навчатися") в контексті долучення їх до методів проблемно-розвивального навчання. У свою чергу, реалізація програми самоосвіти та самовиховання передбачала використання таких прийомів, як самоперекопування (учень в конкретній ситуації відшукує аргументи, щоб переконатися в правильності чи неправильності своїх дій), самонавіювання (психічний вплив учня на себе шляхом повторення подумки чи вголос певних суджень до повного оволодіння собою), самозаохочення (при необхідності подолати негативні риси характеру, наприклад, лінощі, незібраність, відволікання, небов'язковість тощо), самоосуд (прояв незадоволення своїми діями, вчинками, поведінкою) та ін.

При цьому реалізовувалися завдання щодо оволодіння учнями теоретичними знаннями (факультатив) та уміннями самоосвітньої діяльності. Слід зазначити, що на цьому етапі, як і на попередньому, також здійснювався цілеспрямований розвиток ціннісно-мотиваційної сфери особистості учнів.

Для вирішення поставлених завдань використовувалися вправи на інтелектуальний розвиток, ігри, тренінги, екскурсії до бібліотеки, центру комп'ютерних технологій тощо. При оволодінні учнями дисциплінами загальноосвітньої підготовки викладачі поряд з узвичаєними способами (розповідь, пояснення, бесіда, вправи, самостійна робота тренувального типу) застосовували проблемні методи навчання, метод проектів, імітаційно-ігрові методи, дискусію, самостійну роботу пошукового характеру з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. На цьому етапі створювалися умови для поступового просування учнів від епізодичних самоосвітніх дій до стійкої системи самоосвіти. Учні мали можливість самостійно обирати для себе комфортний ритм самоосвітніх занять, вибудовувати власну самоосвітню траєкторію, здійснювати самоменеджмент.

Провідним завданням третього, *рефлексивно-корекційного* етапу було формування здатностей учнів до рефлексії, до постійного самовдосконалення. Зміст діяльності вихованців на цьому етапі полягав у закріпленні умінь та навичок самоосвіти та самовиховання, удосконаленні здатностей аналізувати, оцінювати, корегувати та прогнозувати результати самоосвіти. На цьому етапі застосовувалися прийоми самоконтролю, самозвіту, самооцінки.

Узагальнюючи, можна сказати, що у дослідженні до форм і методів самоосвітньої діяльності учнів професійно-технічного навчального закладу віднесено: *форми* – самоосвіта, самовиховання, самооцінка власних видів діяльності, консультування; *методи* – самоспостереження, самоаналіз, самоопитування, самокритика, методи самовпливу (самоорганізація, самопідбадьорення, самонаказ, самозвіт, самонавіювання, самопрограмування, самообстеження, самокорекція, аутогенне тренування, самозаспокоєння, самозобов'язання, самосхвалення).

Запропонована модель враховує обґрунтовані провідні педагогічні умови формування самоосвітньої компетентності майбутніх кваліфікованих робітників у процесі загальноосвітньої підготовки, зокрема: цілеспрямований розвиток в учнів потреби в самоосвіті та самовдосконаленні; системно-послідовне формування "умінь навчатися" у майбутніх кваліфікованих робітників; створення сприятливого середовища для самоосвітньої діяльності учнів; педагогічно правильна організація самоосвіти і самовиховання майбутніх кваліфікованих робітників.

*Діагностико-корегувальний блок* моделі відображає процеси оцінювання, аналізу і корекції результатів системного формування самоосвітньої компетентності майбутніх кваліфікованих робітників як цілісного конструкту чотирьох структурних компонентів (*мотиваційно-ціннісного, практично-діялісного, організаційного, особистісно-рефлексивного*) і поєднує критерії (мотиваційно-вольовий, операційно-діялісний, організаційно-технологічний, особистісний) з відповідними показниками, що в комплексі характеризують чотири рівні сформованості

цієї складної інтегративної властивості особистості майбутнього кваліфікованого робітника: 1-й рівень (інформаційно-операційний); 2-й рівень (когнітивно-дієвий); 3-й рівень (спробно-діяльнісний); 4-й рівень (зразково-діяльнісний).

Висновок. Запропонована модель є ідеальним уявленням про процес формування самоосвітньої компетентності майбутніх кваліфікованих робітників, передбачає послідовну реалізацію певних етапів педагогічної дії і при дотриманні методологічних засад (підходи, принципи, умови) запропонованим методичним інструментарієм забезпечує досягнення діяльнісних рівнів сформованості досліджуваного феномену.

Перспективи подальшого наукового пошуку пов'язуємо з експериментальною перевіркою методики реалізації моделі системного формування самоосвітньої компетентності учнів професійно-технічного навчального закладу в перебігу загальноосвітньої підготовки.

#### Список використаних джерел

1. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем: проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем / В.П. Беспалько. – Воронеж : Изд-во Воронежского ун-та, 1977. – 304 с.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Лузан П.Г. Системний підхід до формування навчально-пізнавальної активності студентів вищих аграрних закладів освіти / П.Г. Лузан // Теоретичні питання освіти і виховання: Збірник наукових праць. Випуск 13. – К. : Вид. центр КДЛУ, 2000. – С. 83-87.
4. Осипов П.Н. Стимулирование самовоспитания учащихся. Монография / П.Н. Осипов. – Казань : Карпол, 1997. – 216 с.
5. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи : Навчальний посібник / М.М. Фіцула. – К. : Академ-видав, 2010. – 456 с.

*The basic constituents of process of forming of selfeducational competence of future skilled workers are described in the article and the model of the marked process as structure which unites three blocks is given: metodologichno-having a special purpose, technological, diagnostiko-koregiruyuschiy.*

**Key words:** *selfeducational competence, future skilled worker, self-education, model, activity.*

УДК 371.132

Ніколаєску І. О.\*

## ПРАКТИЧНІ ОСНОВИ АКМЕОЛОГІЧНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА В УМОВАХ ОСВІТНЬО-ІНФОРМАЦІЙНОГО ПРОСТОРУ

*Актуальність викладеного у статті матеріалу обумовлена розглянутими у ній питаннями акмеологічного зростання сучасного педагога в закладах післядипломної освіти. У дослідженні обґрунтовано доцільність практичної складової навчального процесу, який сприяє досягненню та успішній реалізації особистісно-професійного потенціалу вчителя в різних видах діяльності. Запропоновано різноманітні форми і методи навчання педагогів у системі післядипломної освіти щодо стимулювання досягнення акме.*

**Ключові слова:** *акмеологія, акмеологічний розвиток педагога, післядипломна освіта, пасторальний тренінг.*

В умовах зростання конкуренції на ринку праці сучасні стратегії післядипломної освіти враховують уміння сучасного педагога мобільно адаптуватися до навколишнього середовища, здатність приймати складні рішення в професійній діяльності, використовуючи інформаційно-

\* © Ніколаєску І. О., 2013

освітні ресурси, необхідність активізації особистісно-професійної зрілості, стимулювання досягнення акме спеціаліста.

Удосконалення підготовки та підвищення кваліфікації педагога пов'язане з усвідомленням необхідності досягнення особистості найвищого рівня компетентності й відповідно прагнення до максимально повної самореалізації в професії. Цьому слугує використання знань з основ педагогічної акмеології як нової інтегративної галузі знань у системі підготовки педагогічних працівників по досягненню ними вершин у творчості, освіті, професіоналізмі. Оперування відповідними знаннями з цієї галузі можливе при застосуванні в практичній діяльності закладів післядипломної освіти акмеологічного підходу, який орієнтує на досягнення вершин у цілісному розвитку особистості в умовах освітніх систем, вершин педагогічної майстерності педагога і його творчості та на досягнення "акме" викладацького колективу в цілому [3, с. 42].

Відзначимо, що увага науковців до проблем цілісного розвитку особистості (В. Андрущенко, С. Гессен, І. Зязюн, В. Кремень, В. Лутай та ін.), теорій вищих досягнень людини і цивілізації (О. Бодальов, А. Деркач, Н. Кузьміна, В. Максимова та ін.), формування творчої особистості (В. Ареєв, І. Бех, Д. Богоявленська, С. Моляко, С. Сисоева, М. Поташнік та ін.), професійної підготовки й становлення майбутнього педагога (О. Дубасенюк, А. Капська, В. Кузь, Н. Ничкало, О. Савченко, В. Сластьонін та ін), синергетичного та акмеологічного підходів (В. Бранський, В. Вакуленко, Т. Григор'єва, Г. Данилова, С. Пальчевський та ін.) дещо активізувалась.

У рамках нашого дослідження актуальними є наукові студії, присвячені проблемам підготовки та перепідготовки сучасного педагога з точки зору розкриття основних способів набуття професіоналізму, педагогічної майстерності (Є. Барбіна, Н. Бібік, М. Васильєва, В. Гриньова, М. Гриньова, Л. Гребьонкіна, Є. Кулик, Л. Малаканова, П. Решетніков, А. Суценок та інші); формування готовності вчителя до здійснення педагогічної діяльності, її видів (В. Буряк, К. Дурай-Новакова, М. Дьяченко, З. Ісаєва, Л. Кандибович, Л. Кондрашова, О. Кривильова, Є. Кулик, Г. Троцко, Д. Узнадзе, О. Ухтомський, Л. Філімонюк та інші).

Пошук шляхів удосконалення системи фахової підготовки педагогів у закладах післядипломної педагогічної освіти ведуть багато вчених з різних позицій, проте акмеологічний розвиток педагога на засадах практичної діяльності в теорії й практиці післядипломної освіти вивчено недостатньо.

Метою статті слугує вивчення питання практичних основ акмеологічного розвитку сучасного педагога в умовах освітньо-інформаційного простору інститутів післядипломної освіти педагогічних працівників.

У сучасній системі післядипломної освіти гостро постає питання інтеграції освіти і виховання, знань і моралі, інтелектуального і соціального розвитку людини. Вирішення цих проблем повинно знайти відображення в новітніх освітніх концепціях, однією з яких є акмеологічна. Вона спирається на нову галузь інтегративних знань – акмеологію. Акмеологія, як узагальнено відмічає Н. Кузьміна, досліджує цілісну людину як суб'єкта творчої, навчально-пізнавальної, професійної і управлінської діяльності [2].

З позиції акмеології як методологічної основи сутність професійної освіти можна розуміти як цілісний розвиток людини в умовах освітніх систем, розвиток педагогічної майстерності, професіоналізму та творчого потенціалу педагога, готовність учителя до професійно-педагогічної самореалізації.

Метою самореалізації особистості, на думку Л. Рибалко, є досягнення акме, яке відбувається в процесі розвитку та саморозвитку; найвищий ступінь самореалізації характеризується професіоналізмом, майстерністю, готовністю до виконання діяльності, тобто певними акме-формами; самореалізація особистості має бути продуктивною, оскільки саме з такої позиції людина максимально розкриває і реалізовує творчий потенціал у діяльності [5]. .

Одним із головних завдань післядипломної освіти є розвиток та удосконалення особистісно-професійних якостей педагога, завдяки яким особистість педагога має здатність розви-

ватися, самоудосконалюватися, самореалізовуватися в подальшій професійній діяльності. Тому заклади післядипломної освіти, у першу чергу, забезпечують спрямування внутрішнього потенціалу педагога на досягнення акме в педагогічній діяльності; оволодіння основами професіоналізму, педагогічної майстерності в процесі професійно-педагогічної перепідготовки; якісне самовдосконалення власного педагогічного потенціалу в процесі формування професійного акме; організація саморозкриття внутрішнього потенціалу в різних видах педагогічної діяльності.

Проте будь-який розвиток фахівця не можливий без здійснення практичної діяльності, яка, у свою чергу, сприяє усвідомленню ним власних потенційних можливостей, виявленню і реалізації їх з найменшими людськими енергетичними витратами і в прискорений час. З позиції педагогічної акмеології професійно-педагогічну діяльність учителя визначено як цілеспрямовану, спеціально організовану самодіяльність, механізмами якої є розпредметнення педагогічного досвіду, трансформація (перероблення та набуття власного досвіду), опредметнення сутнісних сил у процесі підготовки, постійне самозростання до акме.

Доведено, що практична діяльність навчального процесу закладів післядипломної освіти щодо акмеологічного розвитку педагога здійснюється не лише з урахуванням функціональності професійно-педагогічної діяльності вчителя (виховна, навчально-пізнавальна, дослідницька, самоосвітня та інші функції), а й відповідно до зрілості педагога, а саме: особистісної, професійної та духовної.

Вивчення праць науковців (Г. Данилова, Г. Кримська, В. Панчук, В. Максимова) дає підстави стверджувати, що особистісна зрілість педагога виявляється в його здатності визначити свою "зону найближчого розвитку" в професійному просторі, виокремленні перспективних напрямів професійно-особистісної траєкторії щодо саморозвитку.

Професійна зрілість педагога, за М. Максимовою [3], це готовність спеціаліста до інноваційної професійно-педагогічної діяльності. До професійної зрілості педагога відносимо:

- професійну компетентність як систему знань і умінь педагога;
- педагогічну майстерність як здатність до творчого, креативного розв'язання педагогічних завдань;
- педагогічну спрямованість як систему домінуючих мотивів роботи у навчальному закладі, стійкої мотивації педагогічної діяльності.

Особливого значення під час здійснення практичної діяльності щодо акмеологічного розвитку педагога займає його духовна зрілість. Духовну зрілість сучасний педагог може досягати, лише володіючи певними знаннями з основ людинотворчих технологій, психології особистості, психології пізнання і спілкування тощо. Духовну зрілість педагога М. Максимова розглядає, як готовність до духовного саморозвитку, як домінування вищих потреб і цінностей у структурі ціннісної свідомості педагога, яка регулює його поведінку і діяльність [3].

Зміна поглядів сучасного світу на спеціаліста вплинула на зміну принципу оцінки його професійної придатності. Якщо раніше фахівець оцінювався згідно з рівнем своєї кваліфікації, яка включала в себе переважно набуті теоретичні знання, то тепер йдеться про компетенцію як здатність та вміння вирішувати постійно виникаючі під час професійної діяльності завдання. Тому перенесення акценту на "креативність особистості" педагога призвело до застосування в навчальній діяльності закладів післядипломної освіти інноваційних форм і методів навчання, які сприяють розвитку акме особистості.

З метою розвитку акме вершин сучасного педагога зміст практичних занять науковці рекомендують реалізовувати на основі акмеологічного підходу, який акумулює сукупність принципів, методів, прийомів, засобів організації й побудови теоретичної та практичної діяльності, орієнтованих на прогноз якісного результату в підготовці педагога, високий рівень продуктивності й професійної зрілості [1]. Дослідниця В. Вакуленко вважає, що основною сутнісною характеристикою акмеологічного підходу є прагнення до відновлення цілісності суб'єкта, який проходить ступінь зрілості, коли його індивідуальні, особистісні й суб'єктно-

діяльнісні характеристики вивчаються в усіх взаємозв'язках для того, щоб сприяти досягненню вищих професійних рівнів [1]. Тому заняття будуються з урахуванням так званих "універсалій" (Л. Пермінова) професійно-педагогічної діяльності педагога, як-то діагностичних, дидактичних, комунікативних, методичних, організаторських, педагогічної техніки, прогностичних, проєктувальних, прикладних, рефлексивних вмінь, котрі формуються в усіх видах діяльності, але з урахуванням їх особливостей. Так, у практичних вправах, які мають *виховний зміст* формуються вміння складати самохарактеристику, реалізовувати принцип виховуючого навчання, дотримуватися мовленнєвої етики у виховній роботі, розробляти план проведення класної години, брати участь у студентському самоврядуванні, залучати школярів до самодіяльності у виховній роботі, прогнозувати саморозвиток школярів, складати план самовиховання.

У *навчально-пізнавальній діяльності* необхідними є вміння вчителя виявляти власний потенціал научуваності й можливості його розвитку в подальшій навчально-пізнавальній діяльності, долати комунікативні бар'єри в процесі навчання, використовувати знання з основ самоменеджменту, тобто правильно організовувати й раціонально використовувати робочий час, управляти мімікою і жестикуляцією на заняттях, працювати в інтернеті та правильно відбирати навчальну інформацію, передбачати позитивні зрушення в процесі учіння, планувати послідовне виконання конкретних дій у процесі вирішення педагогічних завдань.

*Дослідницька діяльність* передбачає виявлення вчителем власного дослідницького потенціалу і можливості руху до акме, поглиблене опрацювання навчального матеріалу, дотримання етики дослідника під час проведення й обговорення результатів дослідження, підбір додаткової літератури та занесення її до власного каталогу науково-методичної літератури, здійснення бібліографічних робіт за допомогою сучасних інформаційних засобів, розвиток нестандартного мислення в дослідницькій діяльності, складання наукових тез та статей, прогнозування поліпшення якості самопідготовки та підготовки школярів через залучення до дослідницької діяльності, перенесення прийомів власної дослідницької діяльності в педагогічну практику.

У *самоосвітній діяльності* педагог має вивчати власний самоосвітній потенціал, визначати мету і завдання самонавчання, опанувати прийоми впливу на аудиторію, організувати процес самонавчання, бути уважним у процесі виконання самостійної роботи, залучати школярів та їхніх батьків до самоосвіти, передбачати позитивний вплив самоосвіти на розвиток учнів, розробляти індивідуальний проєкт самоосвіти.

Останнім часом широкого поширення набули різноманітні психолого-педагогічні семінари (наприклад, „Професійне зростання і самовдосконалення особистості соціального педагога як умова гуманізації навчально-виховного процесу”, „Кар'єрне зростання сучасного педагога як запорука успішного професійного іміджу”, „Особливості сприймання учнями особистості педагога”) з проблем „розширення професійної компетентності”, а отже професійної та особистісної зрілості; складання педагогом індивідуальної програми професійної діяльності.

За допомогою ізотерапії відбувається розвиток духовної зрілості особистості. Ці заняття будуються таким чином: спочатку за допомогою кольорових олівців, фарб, фломастерів слухачі курсів підвищення кваліфікації на альбомних листах малюють все, що в них асоціюється з минулим. Із кількох малюнків відбирають найбільш інформативні, яскраві і потім представляють перед групою. Формування духовної сфери та відповідних цінностей детермінується значущим досвідом минулих переживань, тому за малюнком можемо навіть спостерігати динаміку цих вартостей, адже основні ціннісні досягнення найкраще запам'ятовуються. Ці первинні події і переживання, що з ними пов'язані, мають великий вплив на особистість, оскільки зумовлюють закритість до нового досвіду, мінімізуючи результативність життєвої і пізнавальної активності.

Вивчення особистісної проблематики дає можливість педагогу діяти особистісного зростання, відбувається гармонізація внутрішнього стану особистості, що натомість сприяє вивільненню креативного потенціалу та формуванню ціннісної сфери особистості. Такому вивільненню сприяють різні види тренінгу (тренінг комунікативності, тренінг особистого росту, тренінг формування навичок, тренінг сенситивності, просвітницький тренінг). Найпо-

ширенішим у практиці соціально-педагогічної діяльності щодо розкриття акме вершин особистості, її духовної зрілості є новий вид тренінгу – пасторальний, завданням якого є формування поваги до творчої діяльності, мистецтва, розвиток духовної сфери особистості. Основна ідея тренінгу полягає в уявленні авторів про єдність формування та корегування мислення і свідомості під впливом досвіду.

Пасторальна програма є досить великою програмою у межах відомого напрямку “Навчання через досвід”. У 1954 році термін “пасторальний” був вперше використаний оксфордськими дослідниками і означає в перекладі з англійської “вирощування”, “плекання”.

Змістом тренінгу є розробка певних життєво важливих умінь: *індивідуальні вміння*, значущі для особистості у системі стосунків; *групові* (пов’язані з необхідністю діяти і працювати у групі); *управлінські* (пов’язані з питаннями самоорганізації особистістю своєї життєдіяльності). Важливими у пасторальному тренінгу є ще 2 групи вмінь: уміння, пов’язані з самореалізацією особистості (орієнтація на себе) та уміння, що забезпечують ефективний взаємозв’язок з іншими людьми (орієнтація на інших).

Серед апробованих у процесі навчання інтерактивних форм і методів навчання, спроможних оптимізувати акмеологічний потенціал педагогів, особливе місце посідають літературні, поетичні твори за запропонованою чи вільною темою. Особистісної орієнтації такий вид роботи набуває тоді, коли перед дорослими учнями ставиться завдання відтворити власні внутрішні переживання, своєрідне бачення та відчуття навколишнього світу.

У процесі роботи над викладом літературного твору педагога мимоволі актуалізують досвід минулих переживань, намагаються визначити його вплив на своє становлення, на особливості життєвих цінностей. Соціально-педагогічний аналіз таких творів розкриває та оптимізує особистісний духовний потенціал унаслідок виявлення та вирішення певних особистісних проблем.

Результативність вище зазначених форм навчання можливе за наявності в інститутах післядипломної освіти таких умов:

- *організації особливого акмеологічного середовища*, у якому розвиток професіоналізму педагога є цінністю, традицією, вимогою, реальністю та ідеалом;
- *утвердженні власної акмеологічної позиції*, тобто орієнтація на досягнення високих результатів у власній професійній діяльності за умови дотримання морально-правових норм поведінки й духовно-моральних цінностей;
- *самореалізації власного творчого потенціалу*, яка відображає можливості педагога в повній мірі презентувати свої можливості та застосовувати їх у процесі продуктивної діяльності. Самореалізація педагогом власного особистісного та професійного потенціалу має різні форми прояву: розкриття свого творчого потенціалу під час практичної діяльності, наполегливість у здійсненні життєвих та професійних планів, умінні відстоювати власну позицію;
- *розвитку корпоративної культури*, тобто участь у колективних та групових інноваційних формах роботи, як-то: співпраця у творчих групах, науково-дослідній діяльності, організація консультативно-методичних груп, педагогічні чи психологічні тренінги, участь у чатах, форумах щодо розробки актуальних проблем, методичних фестивалів, панорамах, презентаціях, у діяльності Шкіл (Школа молодого вчителя, Школа передового педагогічного досвіду, Школа професійної майстерності, Школа молодого методиста), методичних дискусіях, методичних аукціонах, методичних діалогах, проблемних столах, педагогічних консилиумах тощо;
- *складанні плану-проспекту самовиховання*, удосконалення методів, прийомів і форм навчально-виховної взаємодії з учнями; вироблення індивідуально-творчого стилю роботи;
- *розробка власної самопрезентації*, укладання *творчого портфоліо вчителя* – колекція власної бази кращих сценарію уроків, цікавих прийомів, знахідок, засобів наочності, дидактичних матеріалів, продуктивних педагогічних технологій, що відображають зусилля вчителя, успіхи або досягнення з тієї чи іншої проблеми, індивідуальної творчої теми.

Таким чином, на основі викладеного, доцільно зробити певний висновок, зокрема: застосування акмеологічного підходу в післядипломній освіті уможлиблює не лише підвищення ефективності та професійного самовдосконалення сучасного педагога, а й дозволить спрямовувати сучасного педагога на досягнення акме завдяки упровадженню відповідних технологій, оптимізувати і якісно вдосконалити післядипломну освіту, націлити її на забезпечення високого рівня професіоналізму педагогічного працівника. Предметом подальших наукових розвідок є розвиток акмеологічної позиції вчителя та розробка педагогічних умов професійно-педагогічної самореалізації педагога в міжкурсовий період.

#### Список використаних джерел

1. Вакуленко В. М. Розвиток теорії й практики вищої педагогічної освіти України, Росії, Білорусі на основі акмеологічного підходу : [монографія] / В. М. Вакуленко. – Луганськ : Альма-матер, 2007 – 496 с.
2. Кузьмина Н. В. Предмет акмеология / Н. В. Кузьмина. – СПб. : Политехника, 2002. – 189 с.
3. Максимова В. Н. Акмеология последипломного образования педагога / В. Н. Максимова, Н. М. Полетаева. – СПб. : Изд-во ГНУ “ИОВ РАО”, 2004. – 226 с.
4. Ніколаєвська Р. Післядипломна освіта педагога в контексті акмеологічних ідей / Р. Ніколаєвська // Післядипломна освіта в Україні. – 2012. – № 2. – С. 9–11.
5. Рибалко Л. С. Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект): монографія / Л. С. Рибалко. – Запоріжжя : ЗДМУ, 2007. – 442 с.
6. Романова О. В. Модель формирования профессиональной компетентности учителя / О. В. Романова // Педагогика. – 2012. – № 2. – С. 63–70.

*Actuality of the material revealed in the article is conditioned the questions of modern teacher's akmeologich growth the it in establishments of after-diploma education. In the research the expedience of practical constituent of educational process is grounded which is instrumental in achievement and successful realization of the personality and professional potential of the teacher in different types of activity. Various forms and methods of after diploma of teachers are offered in the system of pisyadiplomnoy education in relation to stimulation of achievement of akme.*

**Key words:** *a smeology, a smeological development of the teacher, after-diploma education, pastoral training.*

УДК 37.016:347.122

Осипенко С. І.\*

## ФУНКЦІОНАЛЬНЕ НАВЧАННЯ У СФЕРІ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ: ЗАВДАННЯ, СТРУКТУРА, ТЕХНОЛОГІЯ

*У статті розглядаються завдання, структура та технологія функціонального навчання як особлива форма підвищення кваліфікації керівних кадрів і фахівців органів державного управління та суб'єктів господарювання з метою набуття ними компетентностей у сфері цивільного захисту.*

**Ключові слова:** *функціональне навчання, технологія навчання, форми навчальних занять, етапи навчання, керівний склад органів державного управління та суб'єктів господарювання.*

Згідно з чинним законодавством України [1] до рівня професійної компетентності керівників, професіоналів, фахівців і робітників висуваються певні кваліфікаційні вимоги, регламентується рівень володіння ними необхідним обсягом спеціальних знань, умінь, відповідальності,

\* © Осипенко С. І., 2013



автономності, комунікації в межах виконання посадових обов'язків. Невід'ємною частиною посадових обов'язків зазначених фахівців є виконання завдань, які пов'язані з безпекою в надзвичайних ситуаціях (НС). Ці завдання виконуються переважною більшістю працівників не на професійній (штатній) основі, а як окрема функція професійної діяльності, що поширюється Кодексом цивільного захисту на їх штатні посади у складі певного органу влади або суб'єкта господарювання [2]. Враховуючи пряму залежність між рівнем компетентності працівника і ефективністю виконання ним своїх обов'язків і поставлених завдань, можна стверджувати, що соціально-економічний ефект від функціонування в державі сучасної системи управління з протидії НС значною мірою визначається ступенем розвитку її кадрового потенціалу.

Саме наявність окремої функції щодо виконання завдань цивільного захисту в професійній діяльності керівника будь-якого органу влади, суб'єкта господарювання та відсутність в системі післядипломної освіти спеціалізованих програм з їх підготовки до дій в надзвичайних ситуаціях обумовило необхідність створення системи функціонального навчання [3].

Системний аналіз актуальних досліджень, що подані в наукових і періодичних виданнях [4] дозволяють стверджувати, що дослідження, присвячені підготовці населення з питань цивільного захисту розв'язують окремі питання професійної підготовки фахівців спеціальних підрозділів Міністерства надзвичайних ситуацій, питання викладання навчального предмета «Безпека життєдіяльності» в навчальних закладах різного рівня акредитації (Бикова О.В., Бут В.П., Козяр М.М., Кондрацька Г.Д., Пуляк О.В., Сидорчук Л.А., Фастовець О.О., Хрипунова А.Л., Чернишова Є.Р. та ін.). Проблема організації підготовки керівних кадрів і фахівців органів державного управління та суб'єктів господарювання, безпосередньо не пов'язаних з професійною діяльністю у сфері цивільного захисту, а виконуючих ці функції за посадою, визначається автором вперше.

Отже, метою статті є визначення завдання, структури та технології функціонального навчання у сфері цивільного захисту.

Державним стандартом України визначено, що функціональне навчання – це форма підвищення кваліфікації керівних кадрів і фахівців у сфері цивільного захисту, що забезпечує своєчасне та систематичне оновлення, поглиблення спеціальних знань і практичних навичок, необхідних для виконання певних функцій щодо запобігання виникнення і реагування на НС та здійснення ефективного управління у сфері ЦЗ [5].

Слід зазначити, що система управління з протидії НС у порівнянні з традиційними системами управління має низку особливостей – це і різні режими функціонування та зміни форми організаційної структури, що значною мірою визначаються процесом перебігу стану компонентів формуючих НС, і широке коло суб'єктів управління та частково непередбачена область дії залежно від генезису джерела небезпеки і сценарію розвитку НС. Це висуває певні вимоги до побудови структури кадрового забезпечення єдиної системи цивільного захисту з двох рівнозначних компонентів: 1) з підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців для професійної діяльності у сфері цивільного захисту (спеціальна професійна підготовка в системі вищої освіти України фахівців за напрямом підготовки «Цивільна безпека»); 2) з навчання керівних кадрів і фахівців, безпосередньо не пов'язаних з професійною діяльністю у сфері цивільного захисту, а виконуючих ці функції за посадою у різних галузях економіки, державного управління, місцевого самоврядування тощо (система функціонального навчання).

Результатом підготовки і в системі вищої освіти, і системі функціонального навчання є досягнення достатнього рівня компетентності спеціаліста для виконання завдань в сфері цивільного захисту.

Проведений аналіз свідчить, що на сьогодні законодавчо закріпленого механізму отримання керівними кадрами базових знань з цивільного захисту немає. На рівні підзаконних актів передбачено, вивчення в рамках традиційної системи професійної підготовки у вищих навчальних закладах освіти нормативних дисциплін «Безпека життєдіяльності», «Цивільний захист» на підґрунті отриманих початкових знань з безпеки життєдіяльності в системі загальної середньої освіти [6].

Зазвичай базові знання з цивільного захисту, орієнтовані на первинні посади, що формуються в умовах дефіциту навчального часу на початку кар'єри керівних кадрів, принципово не можуть забезпечити їх упродовж всього періоду роботи, державної служби необхідним рівнем професійної компетентності з проблем цивільного захисту. Тому нами розроблена технологія функціонального навчання, яка призначена розв'язати зазначену вище проблему.

Важливою тенденцією розвитку системи національної освіти в цілому, що підтверджує введення стандартів освіти і поява великої кількості "навчальних технологій" на ринку освітніх послуг, є її технологізація. Враховуючи цю тенденцію, ми обґрунтували і розробили технологію функціонального навчання в сфері цивільного захисту. За означенням ЮНЕСКО, технологія навчання – це в загальному розумінні системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання і засвоєння знань, з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти [7, с. 252]. Педагогічна технологія – сценарій організації навчально-виховного процесу, «...мінімально абстрагований опис педагогічної дійсності, якою вона повинна бути відповідно до педагогічних принципів. У своєму конкретному вигляді педагогічна технологія є передбаченою моделлю системи дій викладача та слухача, які необхідно виконати під час оптимально організованого навчально-виховного процесу з метою отримання високого рівня професіоналізму [8, с. 7].

Технологія формування компетентності, яка необхідна керівним кадрам для успішного виконання функцій за позаштатними посадами у складі єдиної системи цивільного захисту, розширення й оновлення здобутих ними раніше знань і умінь на основі вищої школи та практичного досвіду, носить безперервний характер, і включає такі етапи: навчання за функціональними програмами курсів удосконалення керівних кадрів у сфері цивільного захисту; навчання за програмами практичної підготовки з проведення спеціальних об'єктових тренувань, навчань цивільного захисту; участь у навчально-методичних зборах з питань цивільного захисту, а також конференціях, семінарах з проблем запобігання і реагування на надзвичайні ситуації; самостійну підготовку.

Курси вдосконалення керівних кадрів у сфері цивільного захисту проводяться один раз на 3-5 років за очною чи очно-заочною формою з відривом від виробництва у мережі спеціалізованих навчально-методичних установ. Програмою цього етапу функціонального навчання передбачено оновлення та поглиблення спеціальних знань і умінь у сфері цивільного захисту за такими її складовими: загальною – загальнодержавні проблеми з побудови та нормативно-правового забезпечення системи цивільного захисту, сутність, функції та основні заходи щодо реалізації завдань із запобігання та реагування на НС; профільною – виконання обов'язків згідно з посадою у складі певної структурної ланки єдиної системи цивільного захисту в різних режимах її функціонування; регіональною – враховує природно-кліматичні та техногенно-екологічні особливості територій та практику ведення цивільного захисту.

Основними формами функціонального навчання на цьому етапі є лекції; консультації; семінарські та виїзні заняття; ділові й імітаційні ігри; аналіз конкретних виробничих ситуацій та тренінги; групові заняття та вправи.

Окремою продуктивною формою функціонального навчання є практичні заняття на навчальній або реальній матеріально-технічній базі, яку закріплено за установами, організаціями, підприємствами та навчальними закладами. Ці заняття, як правило, проводяться майстрами виробничого навчання на певному об'єкті (органі управління) перед проведенням етапу практичної підготовки.

Навчання за програмами практичної підготовки з проведення спеціальних об'єктових тренувань, навчань з цивільного захисту відбувається безпосередньо на виробництві у формі тренінгів або тренувань виконавців за планами реагування на НС, на об'єктах підвищеної небезпеки – планами локалізації та ліквідації аварійних ситуацій.

У процесі практичної підготовки, в силу її специфічності, відбувається зміщення акцентів із передачі знань на забезпечення умов, необхідних для пошуку слухачем необхідних дій і

самостійного оволодіння способами захисту від НС і ліквідації їх наслідків. Викладач виступає в ролі консультанта відносно слухача та посередника при відповідному органі управління з проведення тренування, навчання, орієнтованого на задоволення практичних потреб суб'єкта господарювання.

Враховуючи специфіку контингенту слухачів, застосовуючи принципи індивідуалізації, диференціації та самостійності навчання дорослих [9], вимоги Національної рамки кваліфікацій щодо автономності й відповідальності фахівця як здатності самостійно виконувати завдання, розв'язувати завдання і проблеми та відповідати за результати своєї діяльності [1], нами визначено пріоритетність організації самостійної підготовки керівних кадрів і фахівців в процесі професійної діяльності. Як етап технології функціонального навчання, вона має наскрізний характер, є основою навчально-пізнавальної діяльності слухачів як в процесі теоретичної та практичної підготовки, так і під час виконання конкретних посадових обов'язків. Самостійна підготовка реалізується через участь в наукових і представницьких заходах в рамках єдиної системи цивільного захисту, виконання слухачами квазіпрофесійних індивідуальних завдань. Позиція викладача при цьому полягає у тому, що "педагог (рівнозначно як і весь комплекс дидактичних засобів, що ним використовується) виконує не роль "фільтра" пропускання через себе навчальної інформації, а є помічником (консультантом) у роботі слухача, одним із джерел інформації" [10, с. 27]. Він, в ідеалі, стає організатором самостійної навчально-пізнавальної діяльності слухачів, не головною дійовою особою в аудиторії, а режисером їх взаємодії з навчальним матеріалом, один з одним і з педагогом.

Висновки. 1. Функціональне навчання це одна із моделей безперервного навчання дорослих, що вміщує в себе формальні і неформальні форми професійної підготовки до певного виду діяльності (компетенції в сфері цивільного захисту), завдяки яким навчальна діяльність слухачів чергується з практичною у різних режимах діяльності єдиної системи цивільного захисту та відповідно до потреб органів влади та суб'єктів господарювання.

2. Створена технологія функціонального навчання дозволяє досягти діагностично визначеного результату – набуття керівним складом і фахівцями органів державного управління та суб'єктів господарювання компетентності у сфері цивільного захисту.

3. Подальший розвиток функціонального навчання вимагає створення належних правових, організаційних, матеріально-технічних та фінансових умов, а саме: формування необхідної нормативно-правової бази та визначення функціонального навчання, як обов'язкової невід'ємної складової частини професійної діяльності осіб, на яких поширюється дія Кодексу цивільного захисту та забезпечення гарантованих державою умов для такого навчання; розроблення методик визначення потреб у кадровому забезпеченні єдиної системи цивільного захисту та упорядкування на цій основі мережі установ і закладів післядипломної освіти, які реалізують програми функціонального навчання поєднавши територіальний і галузевий принцип її організації; розвиток зв'язку програм функціонального навчання з системою стандартів для вищої освіти та визначення конкретних цільових функцій функціонального навчання співвідносно до різних рівнів, ланок та структур системи післядипломної освіти та навчання кадрів на виробництві; запровадження системи атестації керівних кадрів шляхом тестування на предмет їх вміння оперативно приймати адекватні управлінські рішення з цивільного захисту; розвиток та удосконалення організаційно-структурних форм навчально-методичних установ цивільного захисту, професійно-педагогічної освіти їх кадрового потенціалу, системи моніторингу якості функціонального навчання.

#### Список використаних джерел

1. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій / Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341 [Електронне видання] / Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>
2. Кодекс цивільного захисту». Закони України [Електронне видання] / Режим доступу: [http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb\\_n/webproc4\\_1?id=&pf3511](http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb_n/webproc4_1?id=&pf3511)

3. Про удосконалення системи підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації керівних кадрів і фахівців у сфері цивільного захисту» / Постанова Кабінету Міністрів України від 26 липня 2001 р. № 874 // Урядовий кур'єр. – 2001. – № 141. – 29 липня.
4. Каталог дисертацій. Національна бібліотека України ім. В.І. Вернадського. Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua/>
5. Державний стандарт України. Безпека у надзвичайних ситуаціях. Навчання населення діям у надзвичайних ситуаціях. Основні положення. ДСТУ 5058 :2008 [Електронне видання] // Держспоживстандарт України. Режим доступу: . [http://otipb.at.ua/load/civilna\\_bezpeka](http://otipb.at.ua/load/civilna_bezpeka)
6. Про організацію та вдосконалення навчання з питань охорони праці, безпеки життєдіяльності та цивільного захисту у вищих навчальних закладах України / Наказ МНС, МОНмолодьспорт, Держпромгірнагляд від 21 жовтня 2010 р. № 969/922/216 [Електронне видання] / Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/z1057-10>
7. Сисоєва С.О. Технологізація освіти і професійної діяльності в умовах неперервної професійної освіти // Педагогічні технології у неперервній освіті: Монографія [Текст] / Сисоєва Світлана Олександрівна та ін. – К. : Віпол, 2001. – 457 с.
8. Смолюк І.О. Педагогічні технології: дослідження соціально-особистісного аспекту [Текст] / Смолюк Іван Олександрович. – Луцьк, 1999 – 295 с.
9. Громкова М.Т. Андрагогика. Теория и практика образования взрослых: Учеб. пособие для системы доп. проф. образования / Громкова Майя Тимофеевна. – М. : Юнити-Дана, 2005. – 496 с.
10. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Наук.-метод. посіб.[Текст] / Зязюн Іван Андреевич. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.

*The article considers the tasks, structure and technology of functional studying as a peculiar form of leading stuff, state authorities specialists and managing subjects of further training aimed at attaining their competence in the field of civil protection.*

**Key words:** functional training, the technology of training, forms of classes, stages of learning, leading stuff of state authorities specialists and managing subjects.

УДК 371.162

Поперечна Л. Ю.\*

## ЕТАПИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

*Висвітлюється проблема організації професійного розвитку вчителів початкових класів. Представлено етапи професійного розвитку вчителя початкових класів в системі неперервної педагогічної освіти. Проаналізовано зміст та сутність окремо кожного з етапів професійного розвитку вчителя початкових класів.*

**Ключові слова:** професійний розвиток, етапи професійного розвитку вчителя початкових класів.

Зміст освіти – це система наукових знань, вмінь, навичок та способів діяльності, світоглядних, моральних, естетичних ідей та відповідної поведінки, якими людина повинна оволодіти шляхом навчання у навчальному закладі або самостійно. Українська освіта має повніше, швидше і точніше реагувати на виклики часу, розвивати людину, здатну жити і ефективно діяти у глобальному середовищі. Актуальною проблемою у цьому контексті є особистість учителя, який має бути провідником ідей людиноцентризму й демократичності, толерантності й помір-

\* © Поперечна Л. Ю., 2013

кованості [2, с. 4]. Нагальним та беззаперечним сьогодні є питання професійного розвитку вчителя. Загально відомо, що процес навчання може тривати протягом усього життя людини, він є невід'ємною складовою успішного життя, розумова праця – одна з передумов психічного розвитку людини. Але навчання не повинно бути примусовим, інакше професійний розвиток відбуватися не буде. Аналіз психолого-педагогічних досліджень Н.Кузьміної, В.Кричевського, Б.Тонконової, В.Розумович свідчить, що найбільш успішний професійний розвиток вчителя здійснюється тоді, коли реалізується ряд таких умов: вчителі мають однакове матеріально-технічне забезпечення, гарні соціально-побутові умови, можливості реалізації власних ідей; наявність перспективи службового росту; організація навчально-виховного процесу таким чином, щоб результати праці вчителя початкових класів залежали б, в першу чергу, від самого вчителя, його здібностей та особливостей; в державі повинна бути чітка система атестації, основою якої повинні стати два головних принципи: доброзичливе проходження атестації і відсутність протиріч між мотивами, стимулами безперервної освіти і умовами її здійснення; матеріальна і соціальна сторони відповідали б кількості і якості енергії і часу, затрачених вчителями з врахуванням нервової напруги та відповідальності.

Загально відомо, що професійний розвиток – необхідна умова зростання професіоналізму педагогів. Саме тому існує потреба теоретичного обґрунтування етапів професійного розвитку вчителя початкових класів, що і зумовлює актуальність теми дослідження.

Різноманітні аспекти професійного розвитку особистості виступали предметом наукових досліджень як вітчизняних (Б.Федоришин, В.Моляко, Є.Мілерян, Г.Балл, П.Перепелиця, К.Платонов), так і зарубіжних вчених (Д.Супер, С.Балей, Д.Міллер, Й.Лінгарт, Л.Бандура). З кожним роком посилюється увага дослідників до проблем професійної підготовки й становлення майбутнього педагога, формування особистості вчителя, вивчення шляхів та етапів професійного розвитку (С.Архангельський, Т.Дмитренко, О.Дубасенюк, Н.Кузьміна, О.Мороз, Н.Ничкало, О.Савченко, В.Сластьонін). Аналіз науково-педагогічної думки дає підстави для висновку, що заслугоує на особливу увагу та є недостатньо вирішеним питання етапів професійного розвитку вчителя початкових класів.

Метою статті є дослідження та теоретичне обґрунтування етапів професійного розвитку вчителя початкових класів.

Професійний розвиток – це безперервний процес набуття вчителем нових знань, умінь та навичок, які він використовує чи буде використовувати у своїй професійній діяльності. Генезис поняття професійний розвиток поєднує етапи професійного розвитку. Зокрема, розрізняють такі етапи професійного розвитку вчителя початкових класів: оптація (тобто професійне самовизначення, усвідомлений вибір професії), професійна підготовка, професійна адаптація, первинна і вторинна професіоналізація (формування професійного менталітета, інтеграція професійно значущих умінь та якостей особистості в стійкі констеляції та ін.) і, нарешті, професійна майстерність (самоздійснення особистості у творчій професійній діяльності) [3, с. 68].

Визначимо та теоретично обґрунтуємо кожен з етапів професійного розвитку вчителя початкових класів. Професійна орієнтація та адаптація – складові елементи системи професійного розвитку вчителя початкових класів, які є регулятором зв'язку між системою освіти та професійною діяльністю.

Професійна адаптація – це повне і успішне оволодіння новою професією, тобто звикання, пристосування до змісту й характеру праці, її умов та організації [1, с. 93].

Результатом професійної адаптації вчителя початкових класів є адаптованість, що виявляється у включенні людини в соціальне середовище в процесі її діяльності, інтеграції зі спільнотою і самовизначення в ній. Адапована особистість готова до професійної діяльності, не відчуває психологічного дискомфорту, має позитивне ставлення до навколишнього світу та самої себе. Від успішної діяльності в період адаптації залежить зміцнення професійної мотивації, подальший професійний розвиток педагога. Некомпетентність вчителя, відсутність

досвіду, небажання прийняти допомогу зі сторони керівництва можуть призвести до дезадаптації, що проявляється в незацікавленості у професії, психологічному дискомфорті, нервозності, конфліктності, що може призвести до зміни робочого місця і професійної діяльності.

Виділяють такі види професійної адаптації:

- професійно-педагогічна (перекваліфікація, профмобільність);
- психофізична (санітарно-гігієнічні умови, режим роботи, комфорт, зручність робочого місця, зміст і характер праці);
- соціально-психологічна (входження в структуру педагогічної діяльності).

Успішність адаптації залежить від низки умов, головними з яких є якісний рівень роботи з профорієнтації педагогів; об'єктивність ділової оцінки вчителів; відпрацьованість організаційних механізмів управління процесом адаптації; особливості організації праці, які реалізують мотиваційні установки вчителя; наявність відпрацьованої системи впровадження нововведень; гнучкість системи навчання та кваліфікації вчителів; особливості соціально-психологічного клімату, що склалися в колективі; особистісні якості вчителя, пов'язані з його психологічними особливостями, віком, сімейним станом тощо.

Таким чином, ми розглядаємо адаптацію вчителів до професійної діяльності як складний динамічний довготривалий процес систематичного занурення педагога у професію, що передбачає формування професійних знань, умінь, професійно важливих якостей, необхідних для подальшого розвитку. Тому період професійної адаптації є необхідною умовою, етапом професійного становлення і розвитку професіонала, на якому відбувається засвоєння ним професійних цінностей, оволодіння професійною діяльністю, формування готовності до її успішної реалізації.

Становлення професіонала – другий етап професійного розвитку вчителя початкових класів – це процес прогресивної зміни особистості внаслідок соціальних впливів, професійної діяльності та власної активності, спрямованої на самоудосконалення; це формування професійної спрямованості, компетентності, соціально значущих та професійно важливих якостей особистості та їх інтеграція, готовність до постійного професійного зростання, пошук оптимальних прийомів якісного і творчого виконання діяльності у відповідності до індивідуально психологічних особливостей людини.

Доктор психологічних наук Е.Зеер визначає становлення особистості як «безперервний процес цілеспрямованих прогресивних змін особистості під впливом соціальних впливів і власної активності» [3, с. 196]. Зовнішніми факторами, що впливають на процес становлення особистості, на думку автора, є умови життя, зовнішні впливи, які визначають становлення особистості через взаємодії людини з іншими за допомогою її діяльності у середовищі. Узагальнюючи власні дослідження в галузі професійного становлення, вчений відзначає, що професійне становлення характеризується тим, що в навчально-професійній діяльності крім знань, умінь і навичок формуються «професійно важливі особистісні якості», такі як ерудиція, практичне і діагностичне мислення, інтуїція, спостережливість, передбачення та рефлексія. Тому навчання, що супроводжує професійне становлення, на думку автора, має будуватися на діяльнісній основі [3, с. 198].

Відповідно, визначимо рівні професійного становлення педагога:

- перший рівень – несформованість потреб у самовихованні (як правило, на цьому рівні професійне становлення здійснюється під впливом зовнішніх умов та об'єктивних вимог);
- другий рівень – постановка цілей та завдань (вчитель ставить перед собою певні завдання із саморозвитку);
- третій рівень - аналіз та формулювання цілей власного професійного розвитку, самостійне планування засобів та прийомів роботи над собою, самоконтроль проміжних та кінцевих результатів, уточнення цілей та корекція дій.

Отже, на етапі становлення вчителя початкових класів професійна активність поступово стабілізується, рівень її прояву індивідуалізується залежно від психологічних особливостей

особистості. У кожного працівника формується індивідуальний рівень професійної активності та індивідуальна траєкторія професійного розвитку.

Третій етап професійного розвитку вчителя початкових класів – професійна майстерність – це синтез особистісно-ділових якостей і властивостей особистості, що визначає високу ефективність педагогічного процесу. Сутність майстерності – в особистості вчителя, в його позиції, здатності виявляти творчу ініціативу на ґрунті реалізації власної системи цінностей.

Педагогічна майстерність охоплює спеціальні знання, уміння, навички та звички, в яких реалізується досконале володіння основними прийомами того чи іншого виду діяльності. Якби приватні завдання не вирішував педагог, він завжди є організатором, наставником і майстром педагогічного впливу. Виходячи з цього, у майстерності педагога можна виділити чотири відносно самостійні складові: майстерність організатора колективної та індивідуальної діяльності дітей; майстерність переконання; майстерність передачі знань і формування досвіду діяльності і, нарешті, майстерність володіння педагогічною технікою. У реальній педагогічній діяльності ці види майстерності тісно пов'язані, переплітаються і взаємно підсилюють один одного [4, с. 35]. Отже, у структурі педагогічної майстерності загалом відображається особистість та діяльність педагога.

В.Ягупов основними критеріями майстерності педагога вважає такі ознаки його діяльності: доцільність (за спрямованістю), ефективність (за результатами), гуманність, демократичність і діалогічність (за характером спілкування), оптимальність (у виборі змісту і засобів), творчість і оригінальність (за змістом діяльності), науковість (за змістом матеріалу, що викладається та характером діяльності) [6, с. 268]. Загальними критеріями педагогічної майстерності є гуманність, науковість, педагогічна доцільність, оптимальний характер, результативність, демократичність, творчість (оригінальність).

Особливе місце в структурі професійної майстерності вчителя займає педагогічна техніка. Це та сукупність умінь та навичок, які необхідні для ефективного застосування системи методів педагогічного впливу на окремих учнів і колектив: вміння вибрати правильний стиль та тон під час розмови з вихованцями, зосереджувати їх увагу, почуття темпу, навички управління та демонстрації свого ставлення до вчинків учнів та ін. Володіння основами педагогічної техніки – необхідна умова оволодіння технологією спілкування.

До перерахованих вище умінь та навичок педагогічної техніки необхідно віднести також такі: управління своїм тілом, зняття м'язової напруги в процесі виконання педагогічних дій; управління особистим психічним станом; володіння технікою тону розмови; управління ініціативою в процесі спілкування; користування мімікою та жестами з метою вираження позитивних та негативних вимог; вміння викликати прихильність співрозмовника; образна передача інформації; мобілізація творчого самопочуття перед майбутнім спілкуванням та ін.

Дозволимо узагальнити структуру майстерності вчителя, до складу якої входять найбільш загальні вміння: мовні навички, міміка та жести, вміння управляти власним психічним станом та емоційно-творчою напругою, акторські вміння, що дозволяють впливати на почуття вихованців, передавати їм досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу.

Таким чином, педагогічна майстерність – це найвищий рівень педагогічної діяльності та вияв творчої активності особистості педагога, тобто, комплекс якостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності.

Професіоналізм – четвертий етап професійного розвитку вчителя початкових класів – це інтегральна психологічна характеристика людської праці, що відображає рівень та характер оволодіння людиною професією.

А. Маркова визначила такі рівні професіоналізму:

1. Допрофесіоналізм. На цьому рівні людина виконує певні трудові дії, але не є професіоналом. Це вчитель, який ще не опанував трудові навички, не знає норм та правил професії.

2. Професіоналізм. Цей рівень характеризується набуттям професійних якостей. Вчитель засвоює норми та правила професії, виконуючи роль виконавця та працюючи за інструкцією, пізніше, опанувавши спеціальність та кваліфікацію, здійснює професійну діяльність. Засвоївши професійні норми, вчитель підвищує результативність особистої праці, усвідомлює себе як професіонал, самостверджується як фахівець і прагне підвищити свою кваліфікацію.
3. Суперпрофесіоналізм. На цьому рівні вчитель у власній діяльності досягає значних творчих успіхів, стає творцем та справжнім професіоналом.
4. Непрофесіоналізм (псевдопрофесіоналізм). На цьому рівні створюється враження зовні досить активної діяльності, однак вчитель або неефективно виконує роботу, або його робота може не відповідати нормам та вимогам, характеризується відсутністю професіоналізму.
5. Післяпрофесіоналізм. Цього рівня досягають всі люди пенсійного віку та переживають його по-різному. Вчитель стає просто «професіоналом у минулому», або бажаним консультантом, порадиником, наставником, експертом, відкриває нові грані професіоналізму, допомагає іншим людям [5, с. 184].

Стає очевидним, що професійна діяльність неодмінно супроводжується змінами у структурі особистості педагога: відбувається посилення та інтенсивний розвиток якостей, що сприяють успішному здійсненню діяльності, а також придушуються і навіть руйнуються структури, що не беруть участі в цьому процесі. Позитивний вплив професії на особистість учителя виявляється у формуванні професійної самосвідомості, педагогічної спрямованості, педагогічного мислення, у розвитку професійно важливих якостей, оволодінні педагогічним досвідом тощо. Проте вплив професії на особистість може мати деякі негативні прояви, наприклад різке загострення небажаних особистісних якостей, винесення назовні стереотипів поведінки, мислення, спілкування. Усе це спричиняє ускладнення у взаємодії з іншими людьми і робить поведінку таких людей неадекватною ситуаціям. Ідеться про професійні деформації особистості. Професійні деформації (лат. *deforma* - перекручую, спотворюю) – деструктивні зміни особистості в процесі професійної діяльності. Професійні деформації мають такі ознаки: авторитарність, емоційна індиферентність, експансіонізм, поведінковий трансфер, самовпевненість, пряmlinійність, низький рівень критичного мислення; відсутність комунікативної гнучкості; орієнтація на соціальне схвалення та ін.

Таким чином, професійний розвиток - це не лише зростання та вдосконалення, а й руйнування та професійні деструкції, які характеризуються змінами психологічної структури особистості в процесі педагогічної діяльності. Професійні деформації – зворотній шлях та етап професійного розвитку вчителя початкових класів.

Отже, основними етапами професійного розвитку вчителя початкових класів є професійна орієнтація та адаптація, становлення професіонала, професійна майстерність та професіоналізм. Поетапний професійний розвиток веде до принципово нового способу життєдіяльності вчителя – творчої самореалізації в професії, яка дає змогу виявити свої індивідуальні та професійні можливості. Найкоротша формула професійної діяльності та розвитку педагога – постійна праця, творчість, гармонія знань, почуттів і поведінки.

#### Список використаних джерел

1. Балл Г. А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности / Г.А.Балл // Вопросы психологии. – 1989. – №1. – С. 92-99.
2. Біла книга національної освіти України / Акад. пед. наук України; за ред. В.Г.Кременя. – К., 2009. – 219 с.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебн. пособие / Э.Ф.Зеер. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательский центр “Академия”, 2007. – 240 с.



4. Коромов В. М. Загальна методика навчально-виховного процесу: Навч. посіб. / В.М.Коромов – М., 1983, 285 с.
5. Маркова А. К. Психологія професіоналізму. / А.К.Маркова – М. : Знання. – 1996. – 308 с.
6. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посібник / В.В.Ягупов – К. : Либідь, 2002. – 560 с.

*The research is devoted to the problem of organization of the professional development of the primary school teachers. We present the stages of the professional development of the primary school teacher in the system of continuous pedagogical education. The contents and the essence of each stages of professional development of the primary class teachers are analyzed.*

**Key words:** professional development, stages of professional development of the primary school of teachers.

УДК 371.14

Проценко О. Б.\*

## РОЗВИТОК НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ РЕСПУБЛІКИ КІПР: ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ

*У статті досліджено проблему становлення освіти педагогічних кадрів Республіки Кіпр в історичному аспекті; визначено напрями та соціально-економічні умови розвитку неперервної педагогічної освіти країни; проаналізовано особливості професійної педагогічної підготовки та післядипломного навчання фахівців початкової, середньої та вищої освіти.*

**Ключові слова:** неперервна педагогічна освіта, професійна педагогічна підготовка, післядипломна освіта.

Сучасний етап реформування системи освіти в Україні характеризується орієнтацією на інтеграцію в загальноєвропейський геополітичний та освітній простір й рівноправні партнерські стосунки з європейськими державами. Процес інтеграції зумовлює нові підходи до професійної підготовки спеціалістів нової генерації, що відповідають європейському стандарту. В першу чергу мова йде про педагогічні кадри, які готують сучасне молоде покоління до майбутньої професійної діяльності в умовах ринкової економіки. Головною метою при цьому є створення життєздатної системи неперервного навчання для забезпечення можливостей постійного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального потенціалу як найвищої цінності нації. Тому, особливої актуальності набуває дослідження неперервної педагогічної освіти зарубіжних країн, зокрема Республіки Кіпр.

Дослідженню проблеми розвитку освіти Республіки Кіпр присвячені наукові роботи таких учених, як Х. Арістодіму, С. Бузакіс, М. Кефала, А.С. Папаставру, П.К. Персіаніс, Х.А. Софіанос, Х. Теофілідіс тощо. Вітчизняні науковці звернули увагу на такі аспекти, як виявлення особливостей підготовки вчителів-філологів у Республіці Кіпр (І.В. Соколова); історичний розвиток та сучасний стан системи педагогічної освіти Республіки Кіпр (Н.В. Воевутко). Однак, неперервна педагогічна освіта Республіки Кіпр ще не була предметом спеціального наукового дослідження, а тому основні тенденції її розвитку не знайшли осмислення й відображення у вітчизняній системі освіти.

Мета статті полягає у визначенні напрямів розвитку неперервної педагогічної освіти Республіки Кіпр.

Освіта як один з провідних суспільних інститутів завжди зумовлена динамікою суспільних процесів, недоліками того чи іншого суспільства, тією метою, яку воно ставило перед своїми громадянами. Так, система освіти Республіки Кіпр складалася в колоніальний період під контролем британської адміністрації, що, безперечно, вплинуло на її розвиток. Упродовж

\* © Проценко О. Б., 2013

всього періоду англійської колонізації острова (1878-1960рр.) спостерігався політичний та освітній конфлікт між православною церквою Кіпру та колоніальною владою. Він виявляв себе у протистоянні англійського керівництва країни та церкви, яка прагнула до панування грецької культури у життєдіяльності кіпріотів [3, с. 27].

Освітня політика, якої дотримувалися протягом ста років на Кіпрі, була зорієнтована на систему освіти Греції. Шляхом навчання прищеплювалася любов та повага до традицій, культури, до національних ідеалів Греції й самої країни, яку греки-кіпріоти вважають своєю Батьківщиною, адже громадяни обох держав поєднані між собою походженням, мовою та релігією [8, с. 205]. Але після невдалої спроби возз'єднання країн у 1960 році, коли Республіка Кіпр отримала статус незалежної держави, грецька спільнота намагалася дотримуватися освітньої політики з орієнтацією на Грецію, щоб не втратити освітні та культурні зв'язки з нею.

В процесі аналізу історико-педагогічної літератури (А.С. Папаставру, П.К. Персіаніс), було встановлено, що з моменту отримання країною незалежності і до сьогодні на Кіпрі існують дві протилежні думки щодо ролі Греції у становленні системи освіти країни загалом [7; 8]. Перша позиція спрямована на врахування досвіду грецького народу у формуванні кіпрської системи освіти, інша позиція має ідеалогічну спрямованість, і наголошує на розробці нових, відмінних від грецьких, концепцій навчання. Слід додати, що такі різні погляди учених знаходять своє втілення у системі освіти Республіки Кіпр, тим самим підкреслюючи наявність у ній грецьких традицій і кіпрських нововведень [3, с. 31].

Після завоювання Кіпром незалежності в системі освіти відбулися вагомні зміни, продиктовані специфікою соціального й економічного розвитку острова. Згідно з Конституцією Кіпру 1960-го року національні палати спільнот (грецької та турецької) отримали право законодавчої ініціативи в питаннях культури і соціального життя. Інші національні спільноти у вирішенні освітніх питань стали одержувати фінансову допомогу від грецької палати спільнот і в адміністративному відношенні підпорядковуватися безпосередньо керуючим інстанціям цієї палати.

30 березня 1965 року палата представників голосами депутатів-греків ратифікувала урядовий законопроект про створення Міністерства освіти, яке мало здійснювати управління всією системою народної освіти. Керівництво турецької спільноти відмовилося визнавати цей законодавчий акт, проголосивши, що й надалі буде здійснювати роздільне керівництво школами турецької національної меншини за допомогою відповідних органів своєї палати спільнот [2, с. 113].

На даний момент Міністерство освіти і культури Кіпру, яке було створено у 1965 році, виконує обов'язки ліквідованої палати грецької спільноти щодо управління освітою. Міністерство складається з п'яти відомств, які контролюють та координують діяльність навчальних закладів всіх ланок освіти та державних служб культури. На місцевому рівні роботу педагогічних працівників та закладів освіти перевіряють інспектори відповідних відомств. Особлива увага приділяється підвищенню кваліфікації вчителів та викладачів [4, с. 22].

А.С. Папаставру, співробітник Міністерства освіти та культури Кіпру, наголошує на особливості організації управління освітою, яке полягає у діяльності Комісії служби освіти. Це незалежний орган управління, який обирається безпосередньо президентом Республіки та складається з п'яти членів. До його функцій належать: призначення, переведення, просування по службі педагогічних працівників, вирішення дисциплінарних питань у галузі освіти [7, с. 41].

Великого занепаду освіта Кіпру зазнала у 1974 році під час Турецької окупації північної частини острова. Але уряд Кіпру обрав правильний курс у вирішенні складної проблеми. Країна переборола кризу освітньої системи [9, с. 3]. Особливо важливо зазначити, що основна робота щодо підвищення рівня освіти була проведена під час роботи уряду Г. Васіліу (1989-1999 рр.). В цей період було прийнято важливі рішення, які стосуються різних аспектів діяльності системи освіти, а саме: розробка навчальних програм для державних шкіл, реалізація плану обов'язкової єдиної дев'ятирічної освіти, уніфікація системи іспитів, покращення професійної підготовки учителів та їх післядипломної освіти [2, с. 114].

Слід зауважити, що в умовах відродження й розвитку незалежної держави особливо гостро постала потреба суспільства у висококваліфікованих педагогах, які б легко могли адаптуватися до нових відкриттів у науці та змін у соціальному житті. Доцільно зазначити, що змінився статус педагогічної освіти, вона стала університетською.

Звернемося до витоків педагогічної освіти Республіки Кіпр. Становлення кіпрської педагогічної освіти припадає на 1871 рік, коли архієпископом Філотеосом було засновано Школу грецької грамоти та музики в м. Нікосія, яка стала першим центром підготовки учителів. Адже під час турецького володарювання (1571-1878 рр.) вчителями, у більшості випадків, були священики або інтелігенція, які не мали базової педагогічної освіти. Взагалі, сфера освіти знаходилася в монопольному веденні церкви [1, с. 219].

Відомі кіпрські дослідники М.І. Марафевтис та М. Іоанніду-Кутселіні в своїй науковій праці «Діяльність та програмне забезпечення Педагогічної академії Кіпру» наголошують, що підготовка педагогів, зокрема вчителів початкової школи, почалася у 1893 році у Всекіпрському чоловічому училищі, яке було прикріплено до Всекіпрської гімназії та працювало до 1935 року [5, с. 49].

Вчителі-священослужителі отримували освіту у Всекіпрському педагогічному училищі для священослужителів у м. Ларнака (1910-1933рр.), а, в свою чергу, вчительки здобували знання у Жіночому педагогічному училищі у м. Фанеромені, яке існувало на базі жіночої гімназії з 1903 року по 1937 рік. На зміну цим навчальним закладам було засновано педагогічні коледжі для чоловіків і жінок, які було об'єднано у 1958 році та за ініціативою палати грецької спільноти реорганізовано у Педагогічну академію (1959-1993 рр.) за грецьким прототипом [8, с. 197]. Навчання в академії тривало 3 роки та було спрямоване на підготовку вчителів початкової школи та вихователів дитячого садка з високим рівнем знань, розвиненим критичним мисленням та здатністю до співпраці з колегами, учнями та їх батьками.

Доцільно додати, що одним із завдань студентів Педагогічної академії Кіпру було налагодження співробітництва з педагогічними академіями Греції та розвиток грецької педагогічної думки на острові [5, с. 77]. Випускники, які успішно завершували навчання, отримували диплом, який обов'язково реєструвала служба освіти Кіпру і Греції, що давало їм можливість викладати за межами країни, а також продовжувати підвищувати професійну кваліфікацію [1, с. 220].

У ході аналізу наукової літератури було визначено, що у Педагогічній академії Кіпру належна увага приділялася підвищенню кваліфікації новопризначених викладачів, адже вони не мали досвіду роботи в таких навчальних закладах. З цією метою проводилися семінари та конференції із залученням відомих науковців і викладачів Греції та інших країн. Педагогічні академії двох країн завжди підтримували тісний зв'язок і проводили всегрецькі конференції для обговорення спільних проблем професійної підготовки вчителів. Педагогічна академія припинила свою роботу в червні 1993 року у зв'язку з заснуванням Кіпрського університету (і в його складі — педагогічного відділення), де проходили підготовку вчителі та вихователі дитячих садків [9, с. 48].

Створення університету є важливим кроком у розвитку системи освіти Республіки Кіпр, тому що до недавнього часу випускники середніх шкіл продовжували навчання у зарубіжних країнах (у Греції, Туреччині, Англії, Франції) в основному за свій рахунок. Згідно з даними статистичних досліджень, у 1988 році у вищих навчальних закладах європейських країн навчалася приблизно 12000 греків-кіпріотів, а в приватних інститутах Республіки Кіпр — 3500 студентів [8, с. 263]. Згідно з Законом № 144 від 26 липня 1989 року «Про діяльність Кіпрського університету» почалося заснування першого вищого навчального закладу в країні [4, с. 79].

У вересні 1992 року Кіпрський університет розпочав свою роботу. До його складу входять такі факультети: гуманітарних та суспільних наук; теоретичних та прикладних наук; економіки та управління. Тільки найкращі взірці світової системи освіти, традиції та новітні досягнення відомих університетів країн Європи стали основою для організації навчання в Кіпрському

університеті. Характерно, що створення університету призвело до зменшення кількості студентів, вихідців з Кіпру, в зарубіжних закладах освіти. Так, у 1994 році з 58% випускників шкіл продовжили своє навчання за кордоном 25%, на Кіпрі — 33% [2, с. 115].

Вищу освіту можна також отримати в інших державних коледжах та інститутах. Важливо зауважити, що в 1987 році Кіпрський парламент прийняв закон, який регламентує створення приватних навчальних закладів вищої освіти та здійснює контроль за їх діяльністю. Згідно з цим законом приватні навчальні заклади повинні зареєструватися в Міністерстві освіти і культури та пройти акредитацію навчальних планів і програм [1, с. 220]. Однак з 1999 року постало питання щодо надання існуючим приватним інститутам статусу університетів, оскільки це необхідно для покращення якості освіти в країні [9, с. 55].

Таким чином, уряд Кіпру, створюючи нові вищі навчальні заклади, дає можливість молоді отримати вищу освіту в рідній країні, і тим самим забезпечити її конкурентоспроможними фахівцями.

Багаторівнева система університетської освіти представляє собою профорієнтацію абітурієнтів (підготовчі курси), проходження трьох циклів університетської підготовки (загальнонаукової, професійної та післядипломної) і подальше підвищення кваліфікації. Упровадження технології модульного навчання дозволило здійснювати блочне засвоєння навчальної інформації, підвищити відповідальність студентів за якість і терміни виконання індивідуального плану [1, с. 220].

В Університеті Кіпру здійснюється підготовка майбутніх вчителів початкової та середньої освіти, викладачів вищих навчальних закладів. Вчителі початкової освіти набувають знань на педагогічному відділенні, заснованому з метою навчання дисциплін педагогічного циклу, визначення напрямів дослідження проблем в області освіти, організації підвищення кваліфікації учителів. Особлива увага приділяється аспірантським програмам, створеним спеціально для того, щоб готувати науково-педагогічні кадри, які були б спроможні викладати у вищих навчальних закладах та очолювати управлінські посади в освітній галузі [6, с. 127].

На думку Г. Філіппу? функціонування педагогічного відділення Кіпрського університету сприймається як відмова від грецької моделі підготовки фахівців та впровадження власної концепції та філософії. Іншими словами, воно концентрує в собі ті функції, які в Греції виконуються трьома відділеннями: педагогічним відділенням початкової освіти; педагогічним відділенням дошкільної освіти; відділенням філософії, педагогіки та психології. Г. Філіппу пояснює це як спробу науковців Кіпру осмислити та визначити систему освіти єдиним і неперервним процесом [10, с. 6].

Протягом багатьох років в усій Європі укорінилася ідея щодо вимог до сучасного учителя. Безперечним є той факт, що незалежно від рівня зайнятості, вчитель повинен знаходити час для оновлення знань з теоретичних основ педагогіки, організації наукового дослідження. Вимоги до вчителя нового століття не обмежуються тільки передачею учням набутих знань та практичних вмінь, він має бути спроможним організувати навчальний процес таким чином, щоб розвивати в дітях здатність критично мислити, адекватно сприймати навколишнє середовище і осмислювати своє місце в ньому, аналізувати та оцінювати свої вчинки. З цією метою? навчальною програмою педагогічного відділення передбачено підготовку учителя-науковця, рефлексивного педагога, який володів би навичками проведення педагогічного дослідження та паралельно застосовував би на практиці основоположні принципи педагогіки [10, с. 7].

У межах вищеописаної концепції перед професорсько-викладацьким складом педагогічного відділення постають такі завдання:

- вивчення педагогічних проблем та способів їх вирішення у процесі академічного навчання;
- підготовка дипломованих фахівців в галузі педагогіки та забезпечення їх необхідними матеріалами для підвищення кваліфікації та професійної діяльності;
- педагогічна підготовка випускників інших факультетів університету, які висловили бажання займатися надалі викладацькою діяльністю;

- організація підвищення кваліфікації вчителів різних рівнів освіти, задоволення соціальних та економічних потреб суспільства та держави [6, с. 127].

Підготовка вчителів середньої та середньотехнічної освіти здійснюється на інших факультетах Кіпрського університету. Так, наприклад, учителі іноземних мов, які мають право викладати в гімназіях та ліцеях (середній ланці освіти Кіпру), здобувають знання, розвивають професійні вміння та навички за своєю спеціалізацією в Кіпрському університеті на факультеті гуманітарних та суспільних наук (відділення іноземних мов та філології). В організації навчання на факультеті відчувається вплив грецької освітньої системи. Навчальний процес триває 8 семестрів (4 роки). В кінці кожного з них проводяться екзамени. Програма занять будується на основі кредитних годин (до 2005 року — дидактичних монад). Кожного семестру студенти вивчають обов'язкові предмети, дисципліни на вибір, запропоновані навчальним закладом, і предмети на вільний вибір студента, які не входять до навчальної програми цього відділення.

Серед обов'язкових дисциплін для викладачів іноземної мови можна виділити такі, як загальне мовознавство, граматики, морфологія та синтаксис англійської мови, основи вивчення поезії та прози, література Англії, переклад, методика викладання англійської мови як іноземної. На вибір університет пропонує студентам більш детально вивчати лінгвістику, літературу або другу іноземну мову. Для педагогічного відділення характерними обов'язковими предметами є теорія та методика викладання, методологія проведення наукового дослідження, розвиваюча психологія, новогрецька мова, викладання новогрецької мови, педагогічна практика, фізика тощо. На вибір пропонуються: історія освіти, соціальна педагогіка, порівняльна педагогіка, педагогічна психологія, сучасна математика та інші [6, с. 138].

Випускники педагогічного відділення мають право викладати в початковій школі або працювати вихователями в дитячих садках Республіки Кіпр та Греції. Слід зазначити, що дипломи випускників відділення іноземних мов та філології дозволяють працювати у галузі викладання та професійного перекладу в державних і приватних організаціях. Але при прийомі на роботу в середні навчальні заклади освіти до них висуваються різні вимоги, адже в процесі навчання вони не набули знань з дисциплін психолого-педагогічного циклу і не володіють практичними навичками викладання іноземної мови. Саме тому, особливої уваги в Республіці Кіпр надається підвищенню кваліфікації новопризначених вчителів та перепідготовці науково-педагогічних кадрів, яке здійснюється на базі Педагогічного інституту Кіпру.

Інститут пропонує програми підвищення кваліфікації для вчителів всіх ланок освіти, в тому числі обов'язкові програми та факультативні семінари. Співпрацюючи з Кіпрським університетом, Педагогічний інститут організовує програми підвищення кваліфікації для майбутніх учителів середньої школи, проводить атестаційні програми для педагогічних кадрів. В свою чергу, університет пропонує програми перепідготовки для вчителів початкової та середньої освіти з метою отримання наукового ступеня магістра та доктора наук [10, с. 7].

Беручи до уваги вищезазначене, можна дійти висновків, що розвиток неперервної педагогічної освіти в Республіці Кіпр здійснювався за такими напрямками, як удосконалення професійної майстерності вчителів з урахуванням позитивного європейського досвіду; формування рефлексивного вчителя-аналітика; підтримка новопризначених вчителів; співробітництво навчальних закладів Республіки Кіпр щодо організації неперервної педагогічної освіти.

До подальших напрямів дослідження належить визначення змісту професійної педагогічної підготовки майбутніх викладачів вищого навчального закладу.

#### Список використаних джерел

1. Воевутко Н. Ю. Генезис профессиональной подготовки учителей на Кипре / Н. Ю. Воевутко // Развитие еллінізму в Україні у XVIII – XXI ст. : зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф., 21-23 травня 2007 р. — Маріуполь, 2007. — С. 219-220.
2. Софоклис Я. С. Просвещение и подготовка кадров в Республике Кипр / Я. С. Софоклис // Педагогіка. — № 1. — 1997. — С. 112-115.

3. Η εκπαίδευση της Κύπρου μπροστά στην πρόκληση της Ευρώπης / Παναγιώτη Κ. Περσιάνη. — Λευκωσία : Τυπογραφεία Στέλιου Λειβαδιώτη, 1996. — Σ. 26-75.
4. Η παιδεία μας σήμερα. — Λευκωσία : Υπουργείο παιδείας, 1992. — 142 σ.
5. Μαραθεύτης Μ. Ι. Η λειτουργία και τα προγράμματα της Παιδαγωγικής ακαδημίας Κύπρου (1959-1993). Ιστορική έρευνα / Μ. Ι. Μαραθεύτης, Μ. Ιωαννίδου-Κουτσελίνη. — Λευκωσία, 2000. — 250 σ.
6. Οδηγός προπτυχιακών σπουδών 2006-2007. — Λευκωσία : Εκδοση του Πανεπιστημίου Κύπρου, 2006. — 267 σ.
7. Παπασταύρου Α. Στ. Γνωριμία με το Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα / Α. Στ. Παπασταύρου // Σύγχρονη εκπαίδευση. — 1995. — τ. 62/83. — Σ. 39-48.
8. Περσιάνης Π.Κ. Συγκριτική ιστορία της εκπαίδευσης της Κύπρου (1800-2004) / Π. Κ. Περσιάνης. — Αθήνα : GUTENBERG, 2006. — 311 σ.
9. Το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου / Εποπτεία και επιμέλεια έκδοσης Χ. Παντελίδης. — Λευκωσία, 2003. — 67 σ.
10. Φιλίππου Γ. Το τμήμα Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου / Γ. Φιλίππου // Σύγχρονη εκπαίδευση. — 1995. — τ. 84. — Σ. 6-11.

*The article deals with the problem of the development of educational system of the Republic of Cyprus. The main tendencies, the social and economic conditions of the life-long pedagogical education in the country are defined. The features of teachers' vocational training and postgraduate education are analyzed.*

**Key words:** *life-long pedagogical education, teachers' vocational training, postgraduate education.*

УДК 378. 371

Резван О. О.\*

## ПРОФЕСІЙНІ УМІННЯ ВИПУСКНИКА АВТОМОБІЛЬНО-ДОРОЖНЬОЇ ГАЛУЗІ

*У статті, на основі завдань діяльності, аналізується зміст професійних умінь випускників автомобільно-дорожньої галузі, визначаються групи умінь згідно з напрямом підготовки фахівця відповідної спеціальності.*

**Ключові слова:** *професійні уміння, професійна діяльність, напрям підготовки, автомобільно-дорожня галузь.*

Тенденції оновлення курсу економічних відносин України, пов'язаних з автомобільно-дорожньою галуззю, вимагають особливої уваги до особистості молодого фахівця, який би не лише виявляв високий рівень професійних знань і умінь, але й був компетентним у споріднених з основним фахом сферах, спроможний ефективно вирішувати професійні завдання, володіти прийомами ділового спілкування, а також усвідомлювати необхідність професійного самовдосконалення протягом усього життя.

Особливо важливою проблема підготовки сучасних фахівців автомобільно-дорожньої галузі вважається в аспекті спрямованості України до Євросоюзу, оскільки якість парку автомобілів, доріг, сфери управління транспортним процесом, обслуговування туристичних агенцій є неодмінною умовою входження нашої держави до спільноти європейських держав. Таким чином проблема відповідності українських фахівців загальноєвропейським стандартам та вимогам створює необхідність оновлення змісту вищої професійної освіти у сфері автомо-

\* © Резван О. О., 2013

більно-дорожньої галузі, визначення та узагальнення вимог до умінь випускників, які мають забезпечити продуктивність їхньої професійної діяльності згідно з потребами міжнародного суспільства.

Оскільки сформованість умінь визначає ефективність будь-якої діяльності, доцільним вважаємо аналіз наукових досліджень з цієї теми. У науковій літературі характеристика діяльності розглядається з точки зору психологічного аналізу її структури, змісту та регуляції (А. Волков, В. Давидов, Н. Завалова, Е. Ільїн, О. Леонтьєв, Б. Ломов), системного аналізу (М. Каган), навчального процесу (В. Гриньова, В. Кулешова, А. Линенко, В. Лозова,), трудової професійної діяльності (Г. Зараківський, Е. Іванова, А. Карпов), професійної інженерної діяльності (О. Ігнатюк), управлінської діяльності (В. Корнєщук, Т. Рогова). Досліджувались проблеми індивідуального стилю діяльності у залежності від типологічних властивостей нервової системи (Е. Клімов), оптимізації адаптаційних можливостей людини в аспекті психофізіологічного забезпечення діяльності (О. Кокун, М. Корольчук), самооцінки як механізму саморегуляції професійної діяльності (Л. Корнеєва).

Проблема професійних інженерних умінь досліджувалась О. Гладішевою, О. Гулай, Є. Івашовим, Ю. Міщук, В. Шадріковим, В. Ягуповим, С. Ячиним та іншими науковцями.

Однак характеристика професійних умінь випускника автомобільно-дорожньої галузі залишається поза увагою вчених. Водночас слід зазначити, що високий рівень сформованості зазначених умінь у фахівців сприяє забезпеченню якості надання транспортних послуг, обслуговування автопарку України, безпеці життя та здоров'я на дорогах нашої держави. Тож **метою статті** визначаємо аналіз обсягу і змісту професійних умінь випускника автомобільно-дорожньої галузі.

Основою для оновлення змісту освіти мають стати освітньо-кваліфікаційні характеристики. Освітньо-кваліфікаційна характеристика випускника ВНЗ є державним нормативним документом, у якому узагальнюється зміст освіти, тобто відображаються цілі освітньої та професійної підготовки, визначається місце фахівця в структурі господарства держави і формулюються вимоги до його компетентності, інших соціально важливих властивостей та якостей. Цей стандарт є складовою галузевих компонентів державних стандартів вищої освіти, в якій узагальнюються вимоги з боку держави, світового співтовариства та замовників випускників до змісту освіти й навчання. Освітньо-кваліфікаційна характеристика відображає соціальне замовлення на підготовку фахівця з урахуванням аналізу професійної діяльності й вимог до змісту освіти й навчання з боку держави та окремих замовників фахівців. Освітньо-кваліфікаційна характеристика встановлює галузеві кваліфікаційні вимоги до соціально-виробничої діяльності ВНЗ з певних спеціальностей та освітньо-кваліфікаційного рівня і державні вимоги до властивостей та якостей особи, яка здобула певний освітній рівень відповідного фахового спрямування [1, с. 4].

Основними завданнями підготовки фахівців автомобільно-дорожньої галузі є підготовка спеціалістів у напрямках будівництва, експлуатація та обслуговування автомобільного транспорту, проектування та будівництва автомобільних доріг, мостів, тунелів та аеродромів, а також транспортних систем та технологій. Тож у даній статті будемо розглядати професійні уміння фахівців саме цих спеціальностей.

*Уміння* – здатність людини виконувати певні дії при здійсненні тієї чи іншої діяльності на основі відповідних знань [1, с. 18].

Згідно зі змістом, уміння поділяються за видами:

- *Предметно-практичні* – уміння виконувати дії щодо переміщення об'єктів у просторі, зміни їх форми тощо. Головну роль у регулюванні предметно-практичних дій виконують перцептивні образи, що відображають просторові, фізичні та інші властивості предметів і забезпечують керування робочими рухами відповідно до властивостей об'єкта та завдань діяльності.

- *Предметно-розумові* – уміння щодо виконання операцій з розумовими образами предметів. Ці дії вимагають наявності розвинутої системи уявлень і здатність до розумових дій (наприклад, аналіз, класифікація, узагальнення, порівняння тощо).
- *Знаково-практичні* – уміння щодо виконання операцій зі знаками та знаковими системами. Прикладами цих дій є письмо, прокладання курсу по карті, одержання інформації від пристроїв тощо.
- *Знаково-розумові* – уміння щодо розумового виконання операцій зі знаками та знаковими системами. Наприклад, дії, що є необхідні для виконання логічних та розрахункових операцій. Ці дії дозволяють вирішувати широке коло задач в узагальненому вигляді.

Уміння виявляються у діяльності, характер якої визначається цілями, умовами, ресурсами та іншими чинниками. Діяльність (діяльність людини) – динамічна система взаємодій людини із всесвітом, в яких вона досягає свідомо поставлених цілей, що з'являються в наслідок виникнення у неї певних потреб. У процесі діяльності людина перетворює природу, роблячи тим самим з себе суб'єкт діяльності, а з явищ природи, якими вона оволоділа, об'єкти своєї діяльності.

У процесі історичного розвитку суспільства формуються та розвиваються різні види діяльності людини – характеристики діяльності з точки зору способів і форм її здійснення. Вид діяльності визначається станом взаємодії фахівця з узагальненим об'єктом діяльності протягом всього циклу його існування [2].

Задача діяльності становить її мету, яка задана в певних умовах і може бути досягнута в результаті визначеної структури діяльності, до якої віднесено:

- предмет діяльності (праці) – те, що суб'єкт має до початку своєї діяльності і що підлягає трансформації в продукт;
- засіб діяльності (праці) – об'єкт, що опосередковує вплив суб'єкта на предмет діяльності, або те, що звичайно називають “знаряддям праці”, і стимули, що використовуються, наприклад, у діяльності управління;
- процедура діяльності (праці) – це технологія (спосіб, метод) одержання бажаного продукту. Інформація про спосіб діяльності фіксується у вигляді програми або алгоритму на деяких матеріальних носіях;
- умови діяльності (праці) – характеристика оточення суб'єкта в процесі діяльності (температура, склад повітря, рівень акустичних шумів, пристосованість приміщення до праці, меблі, а також соціальні умови та час);
- продукт діяльності (праці) – те, що одержано в результаті трансформації предмета в процесі діяльності.

За змістом виробничої функції визначають такі види діяльності:

- *Технічну*, яка виявляється у створенні технічних пристроїв (від їх проектування до виготовлення та експлуатації). У структурі такої діяльності першою стадією є винахід та проектування, потім – створення технічного продукту та упровадження його в промисловості.
- *Технологічну*, що виявляється у поетапному здійсненні процесу виготовлення продукту діяльності.
- *Організаційну*, яка визначає вимоги до здійснення певного процесу, організаційні заходи перебігу цього процесу.
- *Контрольну*, що встановлює тип, мету, засоби та методи контролю визначеного процесу.

У підготовці фахівців автомобільно-дорожньої галузі кожній типовій задачі визначеної діяльності відповідає низка умінь, які забезпечують цю діяльність. Так, для фахівців напряму транспортних систем та технологій уміннями технічної діяльності будуть уміння *правового циклу*: встановлювати правила регулювання, ліцензування діяльності, сертифікації автомобільного транспорту, а також права, обов'язки та відповідальність транспортних та експедиторських підприємств; вибирати форму і складати міжнародні і внутрішні договори, а також вести облік виконання договорів на автотранспорті – прокату, оренди, лізингу, страхування,



переведення вантажу та пасажирів, багажу, пошти. Виконання контрольної діяльності в галузі права цим фахівцям забезпечать уміння встановлювати відповідальність працівників, величину і порядок відшкодування збитків від забруднення оточуючого середовища, а організаційна діяльність у цій же галузі забезпечується уміннями встановлювати порядок виконання рятувальних робіт, права, обов'язки та відповідальність сторін при виконанні рятувальних робіт. Таким чином визначаємо, що для підготовки фахівців напряму «транспортні системи та технології» значне місце посідають дисципліни правового циклу, отже вимоги до професійних компетентностей випускника цього напряму містять обізнаність у галузі права, сформованість умінь керуватись цими знаннями.

Основними уміннями, які є необхідними для професійної діяльності фахівця з транспортних систем та технологій, є уміння:

- *аналізу* продуктивності транспортних засобів, ефективності використання енергоносіїв, експлуатаційних показників рухомого складу, попиту на перевезення, транспортних послуг, просування послуг;
- *здійснювати статистичну обробку інформації* щодо пасажиропотоків, транспортних процесів;
- *розробляти графіки руху*, схем доставки вантажів;
- *розробляти ціни* на транспортні послуги, сервісне обслуговування, товарну марку;
- *організовувати* перевезення пасажирів та вантажів, роботу системи складів;
- *здійснювати контроль* маркетингової діяльності, управління сервісом, безпеки дорожнього руху.

Зміст професійної діяльності фахівця напряму «проектування та будівництво автомобільних доріг, мостів, тунелів та аеродромів» пов'язаний з технологічним процесом забезпечення якості дорожніх покриттів та конструкцій, що забезпечують рух автотранспорту. Тому основними профільними уміннями цієї діяльності визначили такі:

- *проводити топографічні роботи*, необхідні для розробки проектів будівництва;
- *визначати параметри вантажного і швидкісного режимів автомобільних доріг*, що експлуатуються отримувати необхідні вихідні дані для проектування будівельних об'єктів;
- *встановлювати можливість застосування відповідних будівельних матеріалів*;
- *обирати конструкційні будівельні матеріали за їх структурою та фізико-механічними характеристиками*;
- *визначати і враховувати силові навантаження від тиску рідини або газу на споруди та їх окремі елементи*;
- *враховувати розміщення обладнання та комунікацій систем опалення, вентиляції, кондиціонування повітря, газопостачання при проектуванні мереж теплопостачання і газопостачання*;
- *вибирати машини, механізми та інженерне обладнання для виконання технологічного процесу будівельного виробництва*;
- *забезпечувати комплектування будівельного майданчика будівельною технікою: машинами, механізмами, пристроями, механізованим інструментом*;
- *виконувати розрахунки основ і фундаментів та несучих конструкцій транспортних споруд на міцність, стійкість, витривалість, тріщиностійкість і жорсткість тощо*.

Аналіз змісту умінь фахівців дорожньо-будівельного напряму дозволяє зробити висновки щодо основних навчальних дисциплін, функцією яких є формування цих умінь. Такими дисциплінами, крім профільних, є хімія, геодезія, геологія та охорона здоров'я людини.

Професійна діяльність фахівця напряму «будівництво, експлуатація та обслуговування автомобільного транспорту» пов'язана з технологічним процесом створення видів автомобільного транспорту та його подальшою експлуатацією. Основними профільними уміннями цієї діяльності визначаємо такі:

- розраховувати стійкість механізмів автомобіля до експлуатаційного напруження та здатність витримувати навантаження, а також безпечний рівень деформацій;
- визначати режими виконання технологічних процесів створення та ремонту деталей та механізмів автотранспорту;
- виконувати експериментальні лабораторні випробування нових моделей автотранспорту та його деталей та механізмів;
- контролювати якість комплектуючих до автотранспорту;
- здійснювати проектно-конструкторські роботи і силові розрахунки взаємодії механізмів автомобіля;
- здійснювати оцінку відповідності виду палива та змащувальних речовин маркам та технічного стану автомобіля;
- вибирати та обґрунтовувати тепловий режим утримання та зберігання запасних частин автомобіля, а також паливних та змащувальних рідин тощо.

Крім професійних фахових умінь кожного з проаналізованих напрямів підготовки автомобільно-дорожньої галузі, визначаємо загально професійні уміння фахівця з вищою освітою:

*Психолого-педагогічні:* в умовах виробничої або побутової діяльності за результатами аналізу продуктів власної діяльності та самоспостережень за емоціями, почуттями, станом і характером перебігу пізнавальних процесів, що супроводжують діяльність, встановлювати рівень відповідності (здійснювати корекцію) власних індивідуально-типологічних особливостей, рис характеру, інтересів, здібностей, переконань та цінностей наявним умовам професійної і побутової діяльності; формулювати цілі власної діяльності з урахуванням суспільних, державних і виробничих інтересів; організувати та контролювати власну поведінку з метою забезпечення гармонійних стосунків з учасниками спільної діяльності, враховуючи психологічні особливості її членів, зумовлені віком, статтю, політичними та релігійними уподобаннями, рівнем розвитку психічних функцій, можливими життєвими кризами; користуватися прийомами саморегулювання та самоконтролю, розвитку вольових властивостей особистості; проводити обговорення проблем загальнонаукового та професійно-орієнтованого характеру, що має на меті досягнення порозуміння тощо.

*Фізичної підготовленості та здоров'єзберігаючі:* використовувати різноманітні види фізичних вправ та психофізичний тренінг для профілактики захворювань, зміцнення здоров'я та підвищення розумової і фізичної працездатності; використовувати засоби фізичної культури з метою нівелювання впливу шкідливих чинників професійної діяльності, профілактики захворювань та протистояння хибним звичкам.

*Суспільно-культурні:* на основі аналізу результатів самоспостережень, використовуючи процедури соціологічного аналізу, встановлювати власний соціальний статус, встановлювати соціальний статус учасників спільної діяльності; здійснювати аналіз і коригувати тексти відповідно до норм української літературної мови; використовувати українські виробничо-професійні фразеологізми та номенклатурні назви; з урахуванням визначеної належності себе та оточуючих до певного етносу підтримувати сприятливий психологічний клімат при здійсненні спільної діяльності; з урахуванням визначених моральних переконань та смакових уподобань знаходити компромісні рішення при здійсненні спільної діяльності.

*Економічні:* прогнозувати оптимальні витрати на виробництві та максимальні прибутки за короткотерміновий та довготерміновий періоди; на основі аналізу наявних економічних та природних ресурсів, використовуючи моделі альтернативних витрат, за допомогою співставлення та порівняння визначати альтернативні варіанти використання економічних ресурсів.

*Інформатико-операційні:* використовувати сучасну комп'ютерну техніку і програмне забезпечення для зберігання, обробки та передачі інформації; застосовувати сучасні пакети прикладних програм для створення ділової графіки, використання графічних засобів аналізу та апроксимації даних.

Отже, на основі аналізу основних загальних умінь, які мають бути сформовані у випускника автомобільно-дорожньої галузі, можна схарактеризувати його професійну діяльність, створивши при цьому професіограму за напрямами підготовки. Визначаючи метою отримання профільної освіти успіх випускника у майбутній професійній діяльності, одне з основних завдань у процесі його підготовки розглядаємо як необхідність свідомо, оперативно і постійно здійснювати саморефлексію сформованості професійних умінь у ході оволодіння кожною дисципліною курсу.

Зміст професійних умінь випускника автомобільно-дорожньої галузі визначає зміщення акцентів на окремі навчальні дисципліни згідно з особливостями професійної діяльності певного напрямку підготовки. При цьому визначаємо групу умінь, які є спільними для виконання будь-якої діяльності фахівця з вищою освітою (комунікативні, психолого-педагогічні, суспільно-культурні, економічні тощо).

#### Список використаних джерел

1. Освітньо-кваліфікаційна характеристика та освітньо-професійна програма бакалавра напрямку підготовки 1004 – «Транспортні технології» / Кол.авт. за аг.керівн. М.Ф. Дмитриченка. – К. : НТУ, 2004. – 172 с.
2. [http://filosofiya-v.narod2.ru/tehnicheskaya\\_deyatelnost/](http://filosofiya-v.narod2.ru/tehnicheskaya_deyatelnost/)

*In the article on the basis of tasks of activity, the maintenance of professional abilities of graduating students of automobile and highway industry is analysed. The groups of abilities are determined accordingly with the direction of the specialist' preparation in the definite sphere.*

**Key words:** professional abilities, professional activity, direction of preparation, automobile and highway industry.

УДК 373.015.31:502/504

Роман С. В.\*

## ПАРАДИГМАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГО-ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ

*Обґрунтовується важливість застосування парадигмального підходу до екології як частини культури і як унормованого знання про ставлення людини до довкілля для формування еколого-гуманістичних цінностей школярів, становлення їх екологічної свідомості екоцентричного типу як умови гармонійного розвитку суспільства і природи. Показано, що соціально-екологічні знання за шириною охопту і наявністю оціночних моментів близькі до філософського рівня і мають розглядатися як специфічний аспект світогляду.*

**Ключові слова:** парадигмальний підхід, екологія, формування цінностей, еколого-гуманістичні цінності, шкільна освіта.

В умовах морально-екологічного кризового стану українського суспільства основною метою освіти повинно стати формування особистості з екоцентричним типом екологічної свідомості, відповідною екологічною культурою, яка передбачає екофільну рефлексивну взаємодію з природою, а в межах Землі – біосферою, на базі природничо-наукових і соціальних знань. Під екофільною мається на увазі взаємодія, заснована на виділенні й перевазі серед інших об'єктів і цінностей саме екологічних. Передбачається, що кожна людина повинна знати і розуміти закони розвитку біосфери, змінити сам спосіб своєї індивідуальної життєдіяльності, співвідносячи її з цими законами. Екологічна безпека стає більш фундаментальним крите-

\* © Роман С. В., 2013

рієм ефективності суспільного розвитку, найважливішим аспектом якості життя, усуваючи на другий план навіть економічні показники. Тому екологічні знання людини набувають сьогодні не тільки теоретично вагомому, але й практично необхідного характеру. Само поняття парадигми зумовлює ставлення до екологічного знання не тільки як до наукових розробок у галузі навколишнього середовища чи збереження біосфери, а поступове втілення в щоденну практику цього знання на рівні усвідомленого стилю життя.

Теоретичний аналіз проблеми формування еколого-гуманістичних цінностей підрастаючого покоління у загальноосвітніх навчальних закладах засвідчив, що в сучасній педагогічній науці вона є найбільш розробленою на рівні змісту, форм і методів. Так, найбільш ефективними і раціональними технологіями формування еколого-гуманістичної позиції учнів у системі глобальної освіти, на думку С. Аниськіна, є традиційні природовідповідні технології, що ґрунтуються на методах народної педагогіки. До них відносяться: технологія саморозвитку особистості М.Монтессорі; технологія вільної праці С.Френе; технології майстерень Л.Толстого, Ж.Руссо, Л.Виготського, в основі яких лежать ідеї вільного виховання; а також вальдорфська педагогіка Р. Штейнера, яка за своєю суттю є однією з різновидів гуманістичної педагогіки. Особливе місце у формуванні бережливого ставлення до навколишнього середовища і до визначення людиною свого місця у природі відіграють валеологічні технології й, насамперед, система природного оздоровлення П.Іванова. Важливе місце в системі екологічно-ціннісних освітніх технологій займають і сучасні, зокрема: модульне навчання, проблемне навчання, метод проектів, метод динамічних пар, нові інформаційні технології та ін. Таке твердження С.Аніськін обґрунтовує тим, що зазначені технології відіграють істотну роль в екологічній мотивації учнів і пов'язані з «системою типових для особистості відношень, що виражають як спрямованість суб'єкта у життєдіяльності, так і обраний ним спосіб здійснення життя у ціннісному й психологічному відношеннях» [2, с. 45].

У той же час ми цілком погоджуємося з О. Кравчук, що причини неефективності всіх засобів щодо формування екологічної свідомості в суспільстві криються в безсистемній «екологізації» змісту освіти та заміні дидактичного підходу до формування змісту освіти на окремі заходи з екологічного виховання, неузгодженості змістовних ліній окремих навчальних предметів щодо екологічних знань. Все це потребує пошуку нових каналів трансформації сучасних соціально-екологічних знань в освітню методологію, що містить програмні основи розв'язання складних проблем взаємодії людства і природи.

Метою статті є обґрунтування важливості застосування парадигмального підходу до екології як частини культури і як унормованого знання про ставлення людини до довкілля для формування еколого-гуманістичних цінностей школярів, становлення їх екологічної свідомості екоцентричного типу як умови гармонійного розвитку суспільства і природи.

За ступенем конкретності соціально-екологічні знання мають спеціальний характер, проте за шириною охоплення і наявністю оціночних моментів вони близькі до філософського рівня і мають розглядатися як специфічний аспект світогляду. Тому визначення екологічної парадигми як системи уявлень про стан навколишнього середовища почнемо із визначення саме поняття „парадигма” відповідно до екології. Основоположником парадигмального підходу до характеристики науки, що сформувався на постмодерністських засадах, вважається Т. Кун. Він таким чином визначає парадигму: «визнані всіма науковими досягненнями, які протягом певного часу дають модель постановки проблеми та її вирішення науковому співтовариству» [5, с. 11], тобто парадигма є (найкращий на даний час) спосіб пояснення устрою всесвіту. Кун виділяє дві найбільш суттєві ознаки наукової парадигми: 1) здатність «привернути на тривалий час групу послідовників із конкуруючих напрямів наукових досліджень» і 2) парадигми «повинні бути достатньо відкритими, аби нові покоління вчених могли в їх рамках знайти для себе невирішені проблеми будь-якого виду» [5, с. 28, 44-45]. Отже, поняття парадигми можна трактувати двояко: як базовий елемент процесу наукового пізнання законів природи і суспільства та як деякий соціальний і культурний імператив соціальної активності.

Виходячи з того, що сьогодні, за визначенням багатьох дослідників (Е.Гіурсова, М.Кисельова, Ю.Клімова, Ю.Олейнікова, М.Романенко, М.Хілько та ін.), екологія стала інтегральною міжнауковою, міждисциплінарною галуззю, яка розглядає не тільки закономірності існування біоти, а й залучається до глобального соціально-природного аналізу буття взагалі, В. Акоюн визначив поняття екологічної парадигми як життєтворчості особистості й такого унормованого знання екобезпечного розвитку, що формується загальним уявленням про місце і роль людини в світі та досягненнями її соціальної практики [1, с. 71, 75].

Можна цілком погодитись з В. Крисаченко в тому, що екологічний підхід перетворюється на парадигмальну епістимологічну систему, яка має велику синтетичну спроможність та евристичність, а «повсюдність» екологічних положень та імперативів, своєрідна мода на них доводить нашу думку про утвердження екологічної парадигми як основи нової єдиної парадигми постнеокласичної науки.

Треба зазначити, що не завжди екологічна парадигма, тобто ставлення людини до довкілля набувало глобального характеру, переважну більшість часу людство сприймало навколишнє середовище як належний невичерпний ресурс власного існування. Сплеск екологічної проблематики як загрозової для життєдіяльності цивілізації в середині 70-х років ХХ століття пов'язаний з діяльністю Римського клубу – міжнародної міждисциплінарної громадської спільноти вчених і гуманітаріїв (У.Беренс, Д.Габор, А.Кінг, Е.Ласло, Е.Манн-Боргезе, Д.Медоуз, М.Месарович, Е.Пестель, А.Печчеї, Я.Тінберген, Дж.Форрестер, Б.Шнайдер та ін.). Його члени обґрунтували існування меж та потенцій розвою людства, засвідчили вразливість довкілля від зростання антропогенного тиску на нього й окреслили шість цілей для людства: визначення зовнішніх меж діяльності, визначення внутрішніх меж людини, захист культурного спадку, світове співтовариство, якісне впорядкування життєвого середовища і гуманізація економіки.

Нагальна необхідність парадигмального осмислення взаємовідносин людства і біосфери призвела до того, що американські соціологи В.Каттон і Р.Данлеп у 1980 році проголосили «нову інвайронментальну парадигму» (від англ. environment – навколишнє середовище), пов'язану з необхідністю врахування екологічних обмежень: людина є однією з багатьох живих істот, включених в екосистему; діяльність зумовлена не тільки соціокультурними факторами, а й складними природними зв'язками, тому доцільність може мати непередбачені наслідки; біофізичне середовище створює обмеження на людську діяльність тощо. Проте дана парадигма не стала загальноновизнаною, оскільки була суто обмежувальною концепцією без окреслення способів подолання обмежень або альтернативних форм життєвого укладу.

Становить інтерес й інша спроба побудувати «нову екологічну парадигму», зроблена у 1984 році Л.Мілбресом. Виділимо декілька значущих її положень: висока цінність природи, охорона середовища є пріоритетною у порівнянні з економічним ростом; генералізоване співчуття по відношенню до інших живих істот, інших людей, наступних поколінь; ретельне планування й діяльність з метою уникнення ризиків; ресурси обмежені, існують межі для росту та ін. Цю парадигму також піддають критиці, проте на відміну від попередньої вона дозволяє розвивати її підходи в різних соціокультурних контекстах [9].

Серед дослідників екологічних парадигм на сучасному етапі розвитку системи відносин людини та природи відзначимо В. Зубакова, який обрав для свого глобального аналізу метод теоретичної історичної геоєкології – новий метод осмислення еволюції суспільства, біосфери і всієї планети в межах максимальних часових інтервалів, можливих для об'єктивного розгляду. Застосування даного методу для порівняння параметрів сучасної цивілізації стихійно-ринкового «самопливу» і пропонованої ним екогеософської парадигми («Майбутнього, яке ми самі створюємо») дозволило автору висвітлити принципові основи «Стратегії» виживання людства і конкретні міжнародні дії щодо її реалізації. Кінцевою метою слідування обраній стратегії російський дослідник вважає «жорстко регульоване Колек-

тивним Розумом формування гомеостазу – ноосимбіозу об'єднаного людства з біосферою, що ним підтримується» [4].

Розкриваючи сутність екологічної парадигми як науково вивіреного способу освоєння людиною природи, соціального світу і культури, слід зазначити, що своєрідною теоретичною базою сучасної науки про оптимізацію відносин суспільства і природи й передумовою виникнення екологічної парадигми можна вважати вчення про біосферу і ноосферу, яке було сформульовано В. Вернадським ще на початку ХХ ст. Основу його вчення становить поняття біосфери як цілісної оболонки Землі, населеної життям і якісно перетвореною живою речовиною планети (сукупністю живих тіл). Унікальність даного визначення в тому, що в поняття біосфери включені й організми. «Живі речовини» як частини більш складного можуть існувати лише в цілому – біосфері – єдиній області планети, де повністю представлені у взаємодії всі відомі форми руху і структури: фізичні, хімічні і біологічні. Сталість такої взаємодії і визначає її організованість як стійкої рівноважної, динамічної системи. Видатний науковець дійшов висновку, що людство зможе забезпечити своє майбутнє лише тоді, якщо візьме на себе відповідальність за розвиток біосфери взагалі і розвиток суспільства і природи, частиною якої воно є. Вчення про біосферу В. Вернадського визнано світовою громадськістю, оскільки воно науково переконує берегти біосферу як найвищу загальнолюдську цінність, доводить, що людина і навколишнє середовище єдині, завдяки чому найкраще сприяє вихованню ціннісного ставлення до себе, до інших осіб і колиски життя – біосфери, що відповідає концепції гуманітаризації освіти.

Окрім вчення В. Вернадського, серед теорій, які можуть забезпечити природно-наукову основу екобезпечного розвитку, варто назвати теорію біологічної стабілізації і регуляції навколишнього середовища (І. Шмальгаузен), яка доводить необхідність збереження природних співтовариств і біосфери в цілому. Наступні філософсько-екологічні дослідження пов'язані з вивченням проблем впливу перетвореного навколишнього середовища на людину і її здоров'я (Р.Парк, Е.Берджес). Розвиток екологічного підходу до соціуму пов'язують також із роботами французьких науковців (П.Видаль де ла Бланш, Ж.Брюн, О.Конт та ін.). У вітчизняній науці велике значення для розвитку екології людини зіграли дослідження в галузі «біології людини» (І.Мечников, А.Остроумов, І.Сеченов, М.Голубец та ін.) [8, с. 47].

У межах конструкту «людина – природа» досить вагомою є також концепція коеволюції (дослівно означає сумісність, узгодженість), з якою першим виступив М.Тимофєєв-Ресовський (1968). Коеволюційна стратегія націлює на глибинне осмислення шляхів спільної еволюції біосфери і ноосфери, природи і людини. Відповідно до цієї концепції, людство для того, щоб забезпечити своє майбутнє, повинне не лише змінювати біосферу, пристосовуючи її до свої потреб, а й змінюватись самому, пристосовуючись до об'єктивних вимог природи. Людство повинно перестати кидати виклик природним законам і процесам, а замість цього знайти шлях адаптації до них. У цьому випадку слухним є зауваження Н.Моїсєєва, який називає центральною проблемою теорії розвитку ноосфери – забезпечення коеволюції як спільного гармонійного розвитку природи і суспільства. Загалом ноосферний підхід – це втілення в життя розумної організації взаємодії суспільства і природи, відмова від стихійного, хижачького ставлення до неї.

Саме коеволюційний перехід системи «людина – біосфера» до стану динамічної сталої цілісності, симбіозу, як зазначає сучасний дослідник В. В'язовкін, і означає реальне перетворення біосфери в ноосферу. Для забезпечення цього процесу людство має дотримуватись передусім екологічного та морального імперативів. Перший імператив означає сукупність табу на ті види людської діяльності (особливо виробничої), які спричиняють необоротні зміни, несумісні з існуванням людства. Другий імператив вимагає зміни світогляду людей, повороту до загальнолюдських цінностей (зокрема, почуття поваги до будь-якого життя), до вміння ставити понад усе не приватні, а загальні інтереси, до переоцінки цінностей.

Українські вчені Ф.Вольвач і М.Дробноход запропонували екологічний імператив у таких вимірах: біосферному, еволюційному, екзистенційному (буттєвому), що дозволить педагогам вибудувати відповідну тематичну лінію і логічно перейти до гуманітарної складової екології. Екологічний імператив автори визначили як «комплекс умов, необхідних і достатніх, щоб сформувалася біосфера і безкінечно довго тривало життя в ній у його нинішніх формах і біологічному різноманітті, включаючи різноманіття етносів і культур» [3, с. 48]. А тому, на думку В.Скляра, екологічний імператив має фактично ключове значення для формування екологічного світогляду й відповідної освіти, і не може розглядатися окремо від глобального соціального контексту.

Як бачимо, процес розвитку людської цивілізації нерозривно пов'язаний з пошуком і формулюванням законів, морально-етичних принципів людської поведінки – заповідей, звичаїв, традицій, парадигм, імперативів, права та ін. Зупинимось серед них на Всесвітній хартії природи, що пройшла свій двадцятирічний шлях становлення й була прийнята на 55-й сесії Генеральної Асамблеї ООН в 2002 році. За висновком одного з ідеологів цього документу, Стівена Рокфеллера, Декларація Землі повинна стати універсальним кодексом поведінки держав і людей та зробити з галузі охорони навколишнього середовища те, що зробила Загальна декларація прав людини ООН в галузі прав людини. Суть цього документу полягає в тому, що людина має зобов'язання і обов'язки перед Землею, біосферою, котрі вона повинна свято виконувати задля збереження життя на Землі. Ми вважаємо, що кожен учитель повинен пропагувати в процесі викладання свого предмета ідеї Хартії Землі, серед яких: у світі все взаємопов'язано; збереження єдності екосистем забезпечує цілісність й непохитність миру; особлива увага – біологічному різноманіттю і природним процесам підтримки життя; кращий спосіб екологічного захисту – запобігання нанесенню шкоди навколишньому середовищу; забезпечення відкритості і доступності інформації в галузі екологічної політики держав; побудова глобального громадянського суспільства – реальний шлях виходу з екологічної кризи [7].

Історичною подією з точки зору екологізації людської свідомості й утвердження екологічної парадигми вважається Концепція сталого розвитку, що утверджується завдяки всесвітнім самітам ООН з проблем довкілля і розвитку в 1992 р. в Ріо-де-Жанейро та 2002 р. в Йоганнесбурзі, за участю понад 180 країн світу. Згідно з цією концепцією, центр уваги переноситься на людину: люди повинні мати право на здорове й плодотворне життя в гармонії з природою, а охорона навколишнього середовища має стати невід'ємним компонентом процесу розвитку й не може розглядатися у відриві від нього. При цьому задоволення потреб розвитку і збереження довкілля має розповсюджуватися не лише на сучасність, але й усі наступні покоління людства.

Прийнявши цю установку, ми повинні, на думку В.Мантатова, визнати й необхідність розробки філософської програми морального виховання з наступними положеннями: освіта молодого покоління повинна включати і інтелектуальний, і моральний розвиток особистості; у новій системі ціннісної ієрархії повинні домінувати морально-естетичні цінності, а не матеріально-гедонічні; свобода (як особистості, так і соціуму) не повинна виявлятися у відриві від відповідальності; закони повинні регулювати належний баланс між конкуруючими претендуваннями на користування суспільними благами; відношення людини до природи повинно бути гармонійним; поняття «якість життя» має включати не тільки рівень життя, але й рівновагу матеріальних і духовних цінностей; кожна особистість повинна керуватися системою вищих цінностей [6, с. 33].

Хоча жодної з цілей, задекларованих у Концепції стійкого розвитку, досі не досягнуто, під її впливом після тривалого часу відкидання і ігнорування досвіду гармонійного співжиття з природою, нагромадженому в історії цивілізації, ряд держав (Японія, Сінгапур, Тайвань,

Швейцарія, Данія, Німеччина, Австрія та ін.) повертаються до давніх архетипів мислення і поведінки, і додають їх до ціннісної системи сучасного життя. Не винятком є й Україна, в усій ланці освітньої системи якої активно впроваджується аксіологічний підхід.

Аналіз досліджуваної проблеми засвідчив, що на сьогодні гуманізм знову постає центральним поняттям у освіті і науці, а соціально-екологічні знання за шириною охопту і наявністю оціночних моментів наближаються до філософського рівня і мають розглядатися як специфічний аспект світогляду. На підставі зазначеного поняття гуманізм слід розглядати не тільки як відношення між людьми, але й відношення людей до природи, це визнання не тільки гідності і свободи особистості, її всебічного розвитку, але й цілісності середовища існування людини, її нерозривної єдності з природним середовищем, це не тільки людяність суспільних відносин, але й людяність по відношенню до природи, розуміння органічного взаємозв'язку природи і суспільства. Спираючись на дослідження науковців, ми дійшли висновків, що суттєвою проблемою для України є низький рівень екологічної свідомості молоді, системи екологічної освіти і просвіти. Саме застосування парадигмального підходу до екології як частини культури і як унормованого знання про ставлення людини до довкілля забезпечить формування еколого-гуманістичних цінностей школярів, становлення їх екологічної свідомості екоцентричного типу як умови гармонійного розвитку суспільства і природи.

#### Список використаних джерел

1. Акопян В. Екологічна парадигма як унормоване знання про ставлення людини до довкілля / В. Акопян // Вища освіта України. – 2010. – № 3. – С. 70-74.
2. Аниськин С. В. Эколого-гуманистические приоритеты в системе глобального образования / С. В. Аниськин // Ціннісні пріоритети освіти у ХХІ столітті : міжнар. наук.-практ. конф., 11-13 лист. 2003 р. : матеріали конф. : в 4 ч. – Луганськ, 2003. – Ч. 2. – 2003. – С. 43-49.
3. Дробноход М. Екологічний імператив та його виміри / М. Дробноход, Ф. Вольвач // Освіта і управління. – 2004. – Т. 7, № 2. – С. 47-59.
4. Зубаков В. А. Куда идем: к экокатастрофе или экореволюции? (Контуры экогеософской парадигмы) / В. А. Зубаков // Философия и общество. – 1998. – № 1. – С. 191-239; 1998. – № 6. – С. 77-102; 2000. – № 2. – С. 44-79; 2001. – № 4. – С. 127-155.
5. Кун Томас. Структура наукових революцій / Томас Кун; [пер. с англ. О. Васильев]. – К. : Port-Royal, 2001. – 226 с.
6. Мантатов В. Устойчивое развитие как нравственная проблема. Онтология устойчивого развития: эйдос космической гармонии / В. Мантатов // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2006. – № 8. – С. 29-34.
7. Назаренко В. М. Хартия Земли – поиск нового пути / В. М. Назаренко, Н. Ф. Церцек // Химия в школе. – 2001. – № 2. – С. 7-15.
8. Семенюк Н. Філософія екобезпечного розвитку як складова філософії людини / Н. Семенюк // Вища освіта України. – 2008. – № 4. – С. 44-52.
9. Яницкий О. Н. Экологическая парадигма как элемент культуры / О. Н. Яницкий // Социологические исследования. – 2006. – № 7. – С. 83-93.

*Importance of application of paradigm approach to ecology as parts of culture and as to conceptual knowledge of the relation of the person to environment for formation of ecologo-humanistic values of school students, to formation of their ecological consciousness of ecocentric type as conditions of harmonious development of society and the nature locates. It is shown that social-and-ecological knowledge of width of coverage and existence of the estimated moments is close to philosophical level and has to be considered as specific aspect of outlook.*

**Key words:** paradigm approach, ecology, formation of values, ecologo-humanistic values, school education.



УДК 371.134:371.315.6

Талаш І. О.\*

## ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЇ СИСТЕМИ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

*У статті зроблено спробу узагальнити теоретичні відомості щодо становлення модульно-рейтингової технології навчання, виокремити особливості впровадження цієї технології у вищих педагогічних навчальних закладах.*

**Ключові слова:** вища педагогічна освіта, модульно-рейтингова технологія, модульна програма, блоки модульної програми, модульно-блочне структурування навчальної інформації.

Сучасний розвиток вищої педагогічної освіти пов'язаний безпосередньо з реалізацією принципів Болонського процесу, учасницею якого є й Україна. У вищих навчальних закладах почали впроваджувати модульно-рейтингову технологію навчання, яка найбільш ефективно дозволяє реалізовувати ідеї оптимізації й інтенсифікації навчального процесу, формувати конкурентоспроможних фахівців на ринку праці, забезпечувати відповідність університетської підготовки майбутніх учителів запитам сучасних загальноосвітніх закладів, розвивати творчий потенціал студентів. Разом із тим, специфіка національної освіти, особливості змісту підготовки майбутніх учителів зумовлюють необхідність пошуку шляхів модифікації модульно-рейтингової технології. Крім того, в теорії і методиці модульного навчання існують різні підходи до його реалізації, зокрема, модульно-розвивальне (А. Фурман), модульно-евристичне (М. Лазарев), модульно-рейтингове (І. Сікорський) навчання, що зумовлює багатоаспектність і неоднозначність проблеми впровадження технології модульно-рейтингового навчання у вищій школі, необхідність формування навчально-методичного комплексу предмета нового типу.

Теоретичні основи модульного навчання розроблені в працях таких учених, як О. Аніщенко, І. Богданова, С. Гончаров, Н. Гузій, В. Гурин, Т. Козак, В. Нагаєв, В. Стрельников, П. Юцявичене та ін. Досить ґрунтовно розроблені методичні рекомендації щодо структурування модульних програм з навчальних дисциплін, що викладаються для студентів економічних спеціальностей (С. Гончаров, В. Гурин, В. Нагаєв, І. Сікорський). Однак, методичних рекомендацій із організації модульно-рейтингового навчання в педагогічних вузах обмаль (праці Л. Кондрашової, Н. Шиян).

Узагальнюючи теоретичні відомості щодо становлення модульно-рейтингової технології навчання, визначимо особливості проектування модульних програм дисциплін психолого-педагогічного спрямування.

Ідея інтенсифікації й оптимізації навчання не нова. Так, ще в 60-ті роки ХХ століття з появою ефективних технічних засобів навчання почалися інтенсивні пошуки можливостей оптимізації процесу навчання. У цей час ученими активно генеруються концепції інтенсифікації й оптимізації навчального процесу, зокрема саме тоді була запропонована концепція одиниць змісту навчання, що стала основою ідей модульного навчання. Згідно з концепцією одиниць змісту навчання, невелику порцію (одиницю) навчального матеріалу можна вважати автономною темою й вільно інтегрувати в програму занять. Спочатку їх називали «мікрокурсами», потім – «мінікурсами». Їх зміст й обсяг визначалися дидактичними задачами. Уперше мінікурси були запроваджені у 1969 році в університетах і коледжах США, де виникло багато їх різновидів: «поняття в пакеті», «навчальний пакет», «пакет», «пакет індивідуалізованого навчання» тощо. Модульне навчання у навчальних закладах США застосовувалося при викладанні інженерних дисциплін, хімії, психології, педагогіки, соціології, лінгвістики, англійської мови тощо.

\* © Талаш І. О., 2013

Із появою узагальнень педагогічного досвіду застосування концепції одиниць змісту навчання було сформульовано узагальнене поняття «модуль», і відповідно, «модульне навчання», «принцип модульності». Принцип модульності вимагав не лише поділу навчального матеріалу на частини для тієї чи іншої категорії учнів. Він, ґрунтуючись на автономних порціях адаптованого до інтелектуально-особистісних можливостей учнів навчального змісту, надавав їм змогу більш самостійно або й зовсім самостійно працювати із запропонованою індивідуальною навчальною програмою, яка містила цільовий план дій, банк інформації і методичне керівництво щодо шляхів досягнення поставлених дидактичних цілей. При цьому функції педагога варіювалися від інформаційно-контролюючої до консультативно-координуючої. Корекція навчального процесу проводилася тільки після визначення рівня досягнення учнями вагомих, узагальнених фрагментів змісту, що забезпечувало ґрунтовний індивідуальний підхід до кожного. За визначенням А. Фурмана, первинно модульне навчання являло собою пакет науково адаптованих навчальних програм для індивідуального навчання, що оптимізувало на практиці академічні та особистісні досягнення учня з певним рівнем попередньої підготовки [6, с.104]. Воно здійснювалося за окремими, функціонально автономними вузлами, відображеними у змісті, організаційних формах і методах, тобто за модулями, призначення яких – розв'язання конкретного кола психолого-педагогічних завдань.

Дидактичні системи, курси на основі модульного навчання у 80-х роках ХХ століття були створені в університетах Канади. Практика застосування в Україні модульного навчання починається з кінця 80-х років ХХ століття, коли були розроблені модульні системи для підготовки керівників нижчої й середньої ланки управління, дипломного проектування, навчання англійської мови.

Наступний етап розвитку ідей модульного навчання та впровадження технології модульно-рейтингового навчання у вищих освітніх закладах України пов'язаний із приєднанням України до Болонського процесу 19 травня 2005 року на конференції міністрів країн Європи, відповідальних за сферу вищої освіти, у м. Берген (Норвегія). Конференція європейських міністрів освіти, яка поклала початок Болонському процесу, відбулася у 1999 році в італійському місті Болоньї. На ній 29 країн задекларували наміри про створення єдиного європейського простору вищої освіти, було сформульовано 6 основоположних принципів Болонського процесу. Найбільш ефективним шляхом реалізації основних принципів Болонського процесу визнано запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих закладах освіти, оскільки в передових країнах Заходу, які, власне, є ініціаторами створення Зони європейської вищої освіти (див. Сорбонську декларацію, підписану 25 травня 1998 року чотирма міністрами, які представляли Великобританію, Німеччину, Францію, Італію), переважає саме модульно-тьюторна система підготовки спеціалістів.

На відміну від країн Західної Європи, в Україні поширена лекційно-семінарська система навчання у вищих закладах освіти, тому визначальною педагогічною умовою запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу визнано технологію модульно-рейтингового навчання. Уведення кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації ґрунтується на низці документів, розроблених у Міністерстві освіти і науки України, а саме: рішення колегії МОН №5/5 від 24.04.2003р. «Про проведення педагогічного експерименту щодо запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації»; наказ МОН №740 від 06.11.2003р. «Про проведення науково-практичного семінару з питань запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу»; наказ МОН №48 від 23.01.2004р. «Про проведення педагогічного експерименту з кредитно-модульної системи організації навчального процесу» та затверджене цим же наказом «Тимчасове положення про впровадження кредитно-модульної системи підготовки фахівців»; наказ МОН №812 від 20.10.2004р. «Про особливості впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу»; наказ МОН №774 від 30.12.2005р. «Про впровадження

кредитно-модульної системи організації навчального процесу». Аналіз змісту нормативних документів свідчить про недостатність навчально-методичного, матеріально-технічного та інформаційного забезпечення кредитно-модульної системи організації навчального процесу, відсутність гнучкості в системі підготовки фахівців. Розробка теоретичних основ адаптації кредитно-модульної системи до запитів і можливостей національної вищої школи, методичних рекомендацій із впровадження кредитно-модульної системи організації навчання на окремих спеціальностях з урахуванням специфіки підготовки фахівців сприятимуть подоланню означених проблем.

Основоположник модульного навчання в Україні А. Алексюк відзначає низку переваг модульної системи, яка головним своїм призначенням повинна мати таку зміну організаційних засад педагогічного процесу у вищій школі, яка б забезпечила суттєву його демократизацію, умови для дійсної зміни місця студента в навчанні (перетворення його з об'єкта в суб'єкт цього процесу), надала б навчально-виховному процесу необхідної гнучкості, запровадила б у дію принцип індивідуалізації навчання.

Крім того, при впровадженні модульно-рейтингової технології у вищі педагогічні навчальні заклади слід брати до уваги особливості змісту підготовки вчителів, специфіку їх майбутньої професійної діяльності. Специфіка педагогічної діяльності полягає в тому, що вчитель, крім навчальної і виховної, виконує багато функцій: лідера, керівника, організатора, дослідника, новатора. Разом із тим, традиційна лекційно-семінарська система дозволяє майбутнім фахівцям набути досвіду лише звичайних виконавців, які не беруть участі у визначенні, обговоренні й розв'язанні навчальних задач. У ситуації репродуктивного відтворення на заняттях раніше засвоєних теоретичних знань унеможлиблюється розвиток креативності як важливої характеристики професійного становлення студентів. Щоб подолати цей недолік, на нашу думку, при формуванні модульної програми, а також в процесі навчальних занять доцільно акцентувати увагу не лише (і не стільки) на інформативному (реалізації пізнавальних модулів), а на процесуальному (реалізація операційних модулів) аспекті навчального процесу. Звісно, абсолютизація одного аспекту навчального процесу призведе до негативних наслідків, тому мова йдеться лише про зміщення акцентів з інформативного на процесуальний аспект навчальної діяльності студентів.

Модульно-блочне структурування навчальної інформації повинно передбачати постановку мети і задач у формі рольової перспективи; структурування змістового й технологічного аспектів педагогічної підготовки з урахуванням професійних установок, мотивів і ціннісних орієнтацій студентів; моделювання ситуацій, розв'язання яких сприятиме набуттю студентами досвіду з використання педагогічної теорії як інструмента практичних дій у цих ситуаціях. Відповідно, доцільно формувати структуру заняття так, щоб воно містило теоретичну й практичну частини.

У теоретичній частині повинні міститися фундаментальні знання, що розкривають теоретичні основи педагогічної професії і педагогічної діяльності.

Практична частина має бути присвячена творчому розв'язанню навчальних задач, наприклад, розгляд і вирішення педагогічних ситуацій. Крім того, варто враховувати те, що певні професійні якості, зокрема комунікативні, прогностичні, елементи педагогічної техніки тощо, можна формувати лише в процесі безпосередньої взаємодії з аудиторією, з викладачем у процесі обговорення певної проблемної ситуації, під час дискусій, у процесі рольової гри.

Нам імпонує варіант структури заняття, запропонований Л. Кондрашовою. Вона пропонує, щоб структура кожного заняття містила кілька блоків, а саме: інформаційно-дискусійний (передбачає засвоєння й обговорення теоретичних понять); практично-перетворювальний (студенти «занурюються» у різноманітні види навчально-пізнавальної діяльності); рефлексивний (передбачає роботу студентів з власним досвідом, самоідентифікацію із ситуацією взаємодії, що склалася, самооцінку досягнень з теми); блок вільного обміну інформацією (оцінка навчальних досягнень, загального враження від заняття); блок самоосвіти (самостійне

вивчення літературних джерел з проблеми заняття) [5, с.383-384]. Наприклад, практичне заняття на тему «Педагогічна технологія «Створення ситуації успіху» (дисципліна «Педагогічні технології в початковій школі») було поділено на три блоки.

Інформаційно-дискусійний блок містив такі питання теоретичного характеру: розкрити основні концептуальні положення технології; назвати категорії учнів, на яких орієнтована технологія, охарактеризувати кожну категорію; назвати риси, які повинен мати учитель, користуючись у роботі технологією «Створення ситуації успіху», думку обґрунтувати. Крім того, в інформаційно-дискусійному блоці подаються завдання на розвиток умінь студентів аналізувати теоретичну інформацію (пропонуємо скласти тези до текстів підручників і наукових статей), зіставляти (скласти порівняльні таблиці), узагальнювати і систематизувати одержану інформацію (складання багатоекранних схем, класифікацій тощо). При цьому встановлюємо зв'язки між попередніми темами й тією, що опрацьовується на занятті, звертаємо увагу на протиріччя, з'ясуємо їх природу та намагаємося їх розв'язати.

Завдання для практично-перетворювального блоку були спрямовані на формування й розвиток умінь виявляти специфічні риси технології, визначати, до якої категорії належить учень у запропонованих педагогічних ситуаціях, добирати методи й прийоми роботи з ним; вирізняти методи й прийоми технології в запропонованих педагогічних ситуаціях (зокрема, для аналізу бралися праці А. Макаренка та В. Сухомлинського). Матеріал цього блоку студенти опрацьовують індивідуально або за бажанням об'єднуються в малі групи.

Слід зауважити, що робота в групах, на наш погляд, є більш ефективною. По-перше, за короткий час викладач має змогу перевірити рівень і ґрунтовність підготовленості студентів до заняття в цілому, адже завдання практично-перетворювального блоку базуються на інформації, яку студенти опрацьовували в інформаційно-дискусійному блоці. По-друге, студенти обмінюються інформацією, аналізуючи й зіставляючи різні варіанти розв'язання завдання, що дає можливість зробити ґрунтовні висновки й узагальнення з певної теми. По-третє, в роботу включаються всі студенти незалежно від рівня їхньої підготовки, що, з одного боку, сприяє подоланню пробілів у навчальному матеріалі, якщо самостійна підготовка була з якихось причин неякісною, з іншого боку, стимулює студентів готуватися систематично, адже лише за такої умови вони можуть працювати в групі ефективно.

Завдання рефлексивного блоку спрямовані на визначення місця методів і прийомів у своїй майбутній шкільній практиці, на самоаналіз особистісних якостей, які необхідно вдосконалювати, щоб оволодіти цією технологією. Наприклад: назвати ідеї та методи, які ви використовуватимете в своїй практиці після ознайомлення з технологією; проаналізуйте, удосконаленням яких рис своєї особистості у зв'язку з цим вам необхідно буде зайнятися.

На кожному занятті викладач повинен здійснювати поточний контроль якості знань студентів з навчальної дисципліни. На першому занятті ми пропонуємо студентам, крім ознайомлення з метою і структурою навчальної дисципліни, видами та формами робіт, які вони повинні будуть виконати, розглянути критерії поточного контролю й оцінювання набутих знань і вмінь. При чому ці критерії адаптовані до специфіки певної навчальної дисципліни. Доцільно, на наш погляд, також застосовувати взаємооцінювання й самооцінювання (блок вільного обміну інформацією) з обов'язковим обґрунтуванням виставленої оцінки, адже вчителю доведеться не лише оцінювати результати діяльності учня, він повинен мотивувати виставлений бал, крім того, уміти давати об'єктивну оцінку власної діяльності.

Завдання для блоку самоосвіти містять додаткові джерела, з якими слід ознайомитися студенту, щоб поглибити знання з певного змістового модуля. Ці завдання варіативні, тому студенту надається можливість вибрати саме те джерело, яке його найбільш зацікавило або було найбільш доступне при самостійній підготовці до заняття. Крім того, блок самоосвіти передбачає індивідуальне або групове консультування студентів з метою підвищення якості самостійної роботи.

Отже, при впровадженні технології модульно-рейтингового навчання в педагогічних вузах слід виважено поставитися до визначення обсягів самостійної й аудиторної роботи студентів, адже певні професійні якості майбутніх учителів можуть бути сформовані лише у процесі безпосередньої взаємодії з викладачем, з іншими студентами. Крім того, варто приділити особливу увагу формуванню змісту операційних модулів, що повинні формувати вміння й навички прикладного аспекту професійної діяльності.

#### Список використаних джерел

1. Аніщенко О. В. Сучасні педагогічні технології: [курс лекцій] / О. В. Аніщенко, Н. І. Яковець. – Ніжин: Видавництво НДУ імені М. Гоголя, 2005. – 198 с.
2. Богданова І. М. Педагогічні інновації в системі підготовки вчителя: кінець ХХ – початок ХХІ століття: [монографія] / Інна Михайлівна Богданова. – Одеса: М. П. Черкасов, 2009. – 157 с.
3. Гончаров С. М. методи та технології навчання в кредитно-модульній системі організації навчального процесу: [навч.-метод. пос.] / С. М. Гончаров, В. А. Гурін. – Рівне : НУВГП, 2010. – 451 с.
4. Гузій Н. В. Особистісно-орієнтовані технології дидактичної підготовки майбутнього педагога: [метод. пос.] / Наталія Василівна Гузій. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. – 45 с.
5. Кондрашова Л. В. Высшая педагогическая школа и Болонский процесс / Лидия Валентиновна Кондрашова. – Кривой Рог : КДПУ, 2007. – 474 с.
6. Фурман А. В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення : [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – К. : Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.

*In article an attempt to generalize the theoretical data on formation of modular and rating technology of training is carried out, to allocate features of introduction of this technology in the highest pedagogical educational institution.*

**Key words:** *the highest pedagogical education, modular and rating technology, modular program, blocks of the modular program, modular and block structuring the training material.*

УДК 374.7(410)

Ткаченко Л. М.\*

## БЕЗПЕРЕРВНА ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ ЯК ПРОВІДНИЙ СТРАТЕГІЧНИЙ НАПРЯМОК БРИТАНСЬКОГО НАУКОВО- ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ

*У статті аналізуються методологічні та термінологічні особливості феномена «безперервна освіта дорослих», характеризуються основні параметри науково-педагогічного дискурсу, і на їх основі проводиться дослідження публікацій видавництва Рутледж в категорії «Освіта дорослих та навчання впродовж усього життя» за 1984-2012 рр., що дозволяє побачити стратегічну важливість означеного явища для сучасної британської освітньої теорії і практики.*

**Ключові слова:** *безперервна освіта дорослих, дискурсивні практики, соціальна ексклюзія, трудова політика, глобалізація.*

У зв'язку з тим, що кадровий потенціал проголошується основним фактором ефективного забезпечення подальшого промислового та економічного зростання сучасного постіндустріального суспільства, надзвичайно гостро постає питання впровадження вимог моніторингу

\* © Ткаченко Л. М., 2013

рівня професійної підготовки та реалізації безперервного процесу перепідготовки фахівців різноманітних галузей діяльності людини, представлених на міжнародному ринку праці [2]. Не менше уваги приділяється вирішенню проблем, пов'язаних із необхідністю повсюдного поширення системи безперервної освіти дорослих та зростання рівня інклюзивності представників різних соціальних груп у цей процес [5].

У працях Б. Андріївського, Г. Алікбекова, В. Бондаря, Л. Даниленка, С. Вершловського, В. Воронцової, В. Горохова, М. Гнєліші, С. Гончаренка, А. Дарійського, І. Зязюна, Г. Зінченко, Ю. Кулюткіна, Н. Ничкало, В. Олійника, В. Онушкіна, В. Пуцова, В. Семиченко, М. Скрипник, П. Худоминського безперервна освіта розглядається як багатопланове поняття і за своїми цільовими функціями визначається як умова і процес всебічного розвитку особистості, поступового збагачення її творчого потенціалу. Система спрямована не лише на підготовку, а й на постійний розвиток особистості як активного суб'єкта праці, пізнання, спілкування.

Мета статті полягає в тому, щоб підкреслити важливість комплексного аналізу різноманітних підходів до інтерпретації андрагогічних ідей безперервної освіти дорослих як провідного напрямку британського науково-педагогічного дискурсу. Розгляд окресленого кола питань отримало широкий резонанс у світовій психолого-педагогічній науці, про що свідчать багаточисельні сучасні вітчизняні та зарубіжні дослідження, спрямовані на розгляд ціннісного потенціалу стратегії навчання впродовж усього життя, теоретико-методологічної бази безперервної освіти дорослих та репрезентації ефективних андрагогічних принципів навчання дорослих в різних контекстах.

З цієї точки зору особливо цікавим і методологічно значущим для розвитку вітчизняної педагогічної теорії та практики є, на наш погляд, звернення до аналізу та інтерпретації ідей безперервної освіти дорослих у працях провідних британських дослідників, так як вони одними з перших ставлять питання про стратегічний потенціал даного феномена в ході активного науково-педагогічного дискурсу, що має інтегрований характер, тобто поєднує риси наукового і педагогічного дискурсів і відповідно несе в собі сукупність теоретичних, практичних і прикладних характеристик чи параметрів, що детально представлені в роботі Н. Федоренко [1].

Так, звернення в рамках дослідження до етнічно-мотиваційно-диспозитивних параметрів дискурсу, націлених на розкриття морально-філософських принципів і мотиваційно-прагматичної стратегії авторів, дає можливість акцентувати увагу на провідних ідеях, що формують собою базову конструкцію дискурсу та дають загальне уявлення про дискурс-синтагматику і способи її реалізації.

Основою нашого аналізу стали видання найбільшого британського видавничого будинку Рутледж (Routledge), який є підрозділом міжнародного видавництва Тейлор і Франсіс Груп (Taylor and Francis Group), що займає провідні позиції в сфері публікації академічної літератури з гуманітарних та суспільних наук. Он-сайт класифікатор книг видавництва в домені «Освіта» (Education) включає 33 основних категорії, серед яких особливо виділена категорія «Освіта дорослих та навчання впродовж усього життя» (Adult Education and Lifelong Learning), представлена 149 книгами, що вийшли в світ з 1984 по 2012 рр. Предметом нашого аналізу стали анотації, критичні замітки, відгуки, контент-масиви літературних джерел обраного розділу, запропоновані користувачам у вільному електронному доступі і обмежені наступними хронологічними рамками: 1984-1987 рр.; 1988-1992 рр.; 1993-1997 рр.; 1998-2002 рр.; 2003-2007 рр.; 2008-2012 рр. Такий підхід дозволив провести науково-педагогічний дискурсний аналіз і послідовно вирішити 3 завдання:

1. Ретроспективно простежити особливості формування британського науково-педагогічного дискурсу в області безперервної освіти дорослих в рамках виділеного п'ятиріччя, визначити динаміку інтенсивності його розвитку як стратегічного напрямку в залежності від освітньої політики.
2. Виявити основних продуцентів даного типу дискурсу, його ідейну, мотиваційну та соціальну спрямованість, використовуючи дискурсні параметри аналізу.

3. Спрогнозувати можливі точки зростання в межах цієї тематичної категорії, показати конкурентні переваги розглянутого типу дискурсу у порівнянні з іншими.

Для вирішення поставлених завдань були досліджені основоположні стратегічні документи та виявлені ключові позиції для подальшого розгортання діяльності у напрямку забезпечення дорослого населення Великобританії можливістю навчатися протягом усього життя. Надалі вони були співвіднесені з публікаціями, що вийшли у світ за аналогічний проміжок часу, що дозволило виявити ступінь стратегічної спрямованості аналізованого матеріалу.

Стратегія «освіти протягом усього життя» була запропонована ЮНЕСКО в 70-х рр. ХХ ст. і фокусувалася на необхідності створення можливостей для неформального і формального навчання протягом усього життя, де особливий акцент ставився на забезпеченні доступу до освіти. Організація економічного співробітництва і розвитку (ОЕСР) і Рада Європи в цей же час репрезентували концепцію «рекурентної освіти», націленої на постійне вдосконалення навичок та професійне зростання особистості протягом усього життя. Ця концепція тісно пов'язана з теорією розвитку людського капіталу, що підкреслює цінність інвестування в освіту і професійну підготовку, адже це вірогідніше за все стане основою подальшого економічного підйому та особистісного зростання як основи розвитку та процвітання суспільства.

Неолібералізм та економічна реструктуризація європейських країн 80-х років ХХ ст., а також нова спрямованість соціально-економічної політики в 90-і роки ХХ ст. спричинили появу в 1995 році у Великобританії офіційного документу, занесеного до Білої книги під назвою «До суспільства, що навчається» («White Paper Towards the Learning Society») [7]. У цьому документі детально охарактеризовані основні проблеми, які постають перед світовим співтовариством в результаті інтернаціоналізації, глобалізації та науково-технічного прогресу, при цьому основний акцент зроблений на вирішенні проблеми соціальної ексклюзії в суспільствах європейських країн.

У Білій книзі були запропоновані два основних варіанти вирішення ситуації, що склалася, – фокусування на базові знання і створення можливостей для працевлаштування кваліфікованого спеціаліста в новому суспільстві знань та інформації, а також визначені п'ять основоположних цілей: сприяння оволодінню новими знаннями; зближення освіти і бізнесу; боротьба з соціальною та освітньою ексклюзією; оволодіння трьома найбільш поширеними в окремо взятому співтоваристві мовами; рівність обсягів капіталовкладень та інвестицій в освіту.

Перший, опублікований Рутледж, джерело в аналізованій категорії датується 1984 роком, є єдиним в часовому проміжку із 1984 по 1987 рр. Фактично «Освітні програми розвитку для літніх людей» («Educational activity programs for older adults») являть собою справжню енциклопедію для інструкторів-геронтологів та заповнюють прогалину в інструктивних джерелах з цього питання, важливість якого зростає у зв'язку з різким поліпшенням якості і тривалості життя людей, а також з оприлюдненням ідеї щодо важливості та необхідності безперервного використання освіти як психотерапевтичного середовища підтримки прагнення людини до повноцінного життя. Словесною домінантою дискурсу є беззаперечна ідея циклічності життя, метафорично представлена у вигляді методичних рекомендацій з організації свят протягом 12 місяців з урахуванням психологічних, мотиваційних та освітніх аспектів старіння, що дозволяє знизити компоненти фрустрації перед фізичною слабкістю і безсиллям, що поступово наближаються, та допомагає учасникам освітнього процесу, генеруючи дискусії, — в рамках проведених заходів — усвідомити, що позитивні ідеї для натхнення можна знайти у будь-якому віці [4].

Більш плідними та концептуально наповненими з точки зору означеної в статті проблематики стають періоди з 1988 по 1992 рр. і з 1993 по 1997 рр., що представлені вже 15 виданнями, 4 і 11 відповідно. Беручи до уваги той факт, що протягом цих років в світі зростала тенденція до розширення освітніх кордонів і збагачення психолого-педагогічного досвіду за рахунок звернення до теорії і практики освіти інших країн, можна констатувати значне зростання інтересу авторів, які переважно є представниками професорсько-викладацького складу вузів,

до компаративного розгляду феномена «навчання дорослих» і базових навичок грамотності дорослого населення в європейських країнах. Підкреслимо, що такі праці характеризуються значним загостренням уваги на взаємозалежності освіти та соціально-економічних і політичних аспектах, а також визначають можливості для ефективного подолання сформованих негативних гендерних та расових стереотипів, фокусуючись на клієнтові і високій якості освіти дорослих.

На перший план виходять зміни, пов'язані з розширенням поняттєво-термінологічного ряду, наприклад, вводяться в обіг такі поняття, як «функціональна освіта» (functional education), «дистанційна освіта» (distance education), «відкрите навчання» (open learning). Особливої уваги заслуговує введення терміну «суспільство, що навчається» (learning society) і перші спроби визначити проблеми та особливості, що характеризують його на демографічному, екологічному, технологічному, економічному та культурному рівнях. Відзначимо, що найпоширенішими дослідними інструментами виступають компаративний метод, кейс-стаді, аналітична дискусія, антиномічний, прикладний, критичний і концептуальний аналіз. Матеріали дослідження оформлюються у вигляді підручників, енциклопедій, методичних посібників, де основною метою авторів є чітке дотримання класичної риторичної моделі «теза — аргумент», що спонукає реципієнтів здобувати освіту протягом всього життя та пояснює повсюдне використання таких англійських дієслів, як «facilitate» і «empower», які несуть потужний спонукальний заряд і дослівно перекладаються як «надання сприяння та підтримки».

1998 рік у Великобританії ознаменувався появою Зеленого документа «Століття навчання» (Green Paper «The Learning Age»), у передмові до якого Тоні Блер наголосив, що освіта є найкращою економічною політикою, тим самим акцентувавши увагу на її гнучкості та новій меті — реальному стимулюванні економічного зростання країни [3]. Видання 1998-2002 рр. продовжують задану раніше тематичну лінію, проте з'являються також і як тематичні відтінки — цілком передбачувані, наприклад, безперервна освіта дорослих та університети, навчання протягом усього життя і громадянське покликання, компетентнісно-орієнтовані форми організації навчання дорослих протягом всього життя, — і як неординарна специфічна проблематика: подолання наслідків жорстокого поводження з жінками в процесі освітньої взаємодії, двомовна письменність емігрантів. Авторське слово значно збагачується і характеризується, з одного боку, проясненням значення вже відомих термінів, а з іншого, появою понять, яких раніше не існувало, — «веб-навчання» (www training), «мультикультурне навчання» (multicultural training), «ринкова освіти» (marketization of education), «екологічна свідомість» (ecological citizenship). Авторський підхід до репрезентації матеріалу також видозмінюється, набуваючи рис рідерів, кейс-комплектів і модульних посібників. На наш погляд, в рамках обраного п'ятиріччя авторські погляди значно випереджають, а іноді й передбачають рішення в галузі освітньої політики, що частково пояснюється складністю актуалізованих явищ.

Необхідно також відзначити, що перше десятиріччя XXI століття ознаменувалося появою ряду стратегічно важливих для Великобританії державних документів: 1) «Трудова політика в старіючому суспільстві» («Labor Policy White Paper»), 2007; 2) «Біла книга соціальної мобільності» («Social Mobility White Paper»), 2009; 3) «Біла книга неформального навчання дорослих» («Informal Adult learning White Paper»), 2009, які прямо або опосередковано були пов'язані з удосконаленням механізмів системи безперервного процесу освіти дорослих. Важливість обраного напрямку розвитку освіти підтверджується серією тематичних публікацій (2007-2009) під загальною назвою «Заглянемо в майбутнє процесу навчання протягом усього життя» («Inquiry into the future of lifelong learning»), де чітко прописується необхідність модифікації освітньої політики країни відносно різних вікових груп (0-24; 25-50; 50-75; 75+) і поставлених цілей (особистісні та соціальні аспекти), що впливають на успішну реалізацію розглянутої стратегії.

Видання, що вийшли в світ у 2003-2007 рр., характеризуються динамічним збільшенням їх кількості та зростанням тематичних полів за рахунок проведення оригінальних та ефективних міжнародних досліджень, критичних оглядів, широкоформатних кейс-стаді, дескриптивних аналізів міжнаціонального формату і одночасною концентрацією уваги на пошуку відповіді



на ключове питання про те, що ж змушує людину повернутися до навчання в той чи інший період життя. Інтерактивні технології все більше проникають у процес навчання дорослих, що засвідчує поява електронних модераторів (e-moderator), дистанційних викладачів (distance educators) та інших видів діяльності, де основною складовою частиною слів є «self» (само) — «саморефлексія» (self-reflection), «самоосвіта» (self-education), «самовчитель» (self-help book), — що підкреслює само-концентрацію сучасної людини на власній особистості, яка проводить більшу частину вільного часу перед екраном комп'ютера.

На сьогоднішній день одним із новітніх напрямків в галузі освіти дорослих є концептуально наповнений документ «Трудова стратегія для сектора подальшої освіти в Англії», 2007-2012 («Workforce Strategy for the Further Education Sector in England», 2007-2012), гаслом якого вважається ідея трансформації основ подальшої освіти, що є рушійною силою змін в суспільстві, забезпечуючи можливість безперервного підвищення рівня професійної кваліфікації та виступаючи гарантом рівності прав і свобод людини на міжнародному ринку праці. Таким чином, у виданнях 2008-2012 рр. на перший план виходить соціополітичний аспект безперервної освіти дорослих, під впливом якого освіта зазнає значних трансформацій в складному світі, який постійно і динамічно розвивається. Вчені звертають увагу на те, що одним з основних стимулів періодичного звернення до проблем навчання дорослих виступають сучасні транснаціональні міграції всередині глобального ринку праці, які потребують високого рівня освітньої гнучкості для швидкого і успішного кар'єрного зростання людини як спеціаліста міжнародного рівня. Зазначимо, що за таких умов невизначеність розвитку на пряму, що аналізується, є очевидною, про що яскраво свідчить спроба відомого британського теоретика Пітера Джарвіса передбачити можливі вектори розвитку безперервної освіти дорослих та проаналізувати нові підходи до оцінки її ефективності з погляду глобальної знанневої мобілізації в рамках його видання 2011 року «Дослідження майбутнього навчання продовж усього життя у Великобританії» («Inquiry into the future of lifelong learning in the UK») [6].

Таким чином можна констатувати, що в майбутньому саме глобалізація буде залишатися ключовим фактором впливу на теоретико-прикладний вимір безперервної освіти дорослих та каталізувати появу міждисциплінарних міжнародних наукових пошуків, тим самим надаючи виняткову стратегічну значимість британському науково-педагогічному дискурсу у цій галузі.

#### Список використаних джерел

1. Федоренко Н.Д. Научно-педагогический дискурс К.Д. Ушинского как лингвориторический конструкт // Вестник СГУ-ТМКД. — 2011. — № 3 (17). — С. 169-173.
2. Duke Ch. Rebalancing social and economic. Learning, partnership and place, National Institute of Adult Continuing Education England and Wales / Duke Ch., Osborne M., Wilson B., 2005. — 202 p.
3. Green Paper «The Learning Age». [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.lifelonglearning.co.uk/greenpaper/summary.pdf>. — Назва з екрану.
4. Janice Williams. Educational activity programs for older adults / Williams Janice. — Routledge, 1984. — 312 pages.
5. Kearney M.-L. Adult Education from Jomtien, via Hamburg and Paris to Dakar // Journal of Adult and Continuing education. — 2001. — Vol. 7, № 1. — P. 10-19.
6. Peter Jarvis. Inquiry into the future of lifelong learning in the UK. — Routledge, 2011. — 120 pages.
7. White Paper Towards the Learning Society. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://english.moe.gov.tw/public/Attachment/2122416555271.pdf>. — Назва з екрану.

*The article analyzes methodological and terminological peculiarities of the phenomenon «adult lifelong education». The author characterizes the key parameters of scientific and educational discourse, which have become the basis for the research of Routledge's publications in the category «Adult Education and Life-long Learning» issued between 1984 and 2012. The undertaken study allows one to see strategic significance of the phenomenon for contemporary British theory and practice of education.*

**Key words:** adult lifelong education, discourse practices, social exclusion, labour policy, globalization.

УДК 378.6.091.2:37

Топольник Я. В.\*

## САМООСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ: ОСОБЛИВОСТІ, ФУНКЦІЇ, СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ, ПРИНЦИПИ, ЕТАПИ ЗДІЙСНЕННЯ

*У статті розглянуті аспекти проблеми самоосвітньої діяльності студентів. Виділено специфічні особливості, характерні ознаки, функції та структурні компоненти самоосвіти студентів. Зазначено, що великого значення набуває реалізація загальних принципів їх самоосвітньої діяльності. Визначено етапи та відповідні кроки здійснення самоосвітньої діяльності студентів.*

**Ключові слова:** самоосвітня діяльність, самоосвіта, студент, особливість, функція, структурний компонент, принцип, етап.

В умовах сьогодення студенти відчують потребу в систематичному підвищенні й поглибленні знань, в оволодінні останніми досягненнями науки і техніки, в здатності швидко й ефективно засвоювати інформацію, що постійно оновлюється, переробляти й творчо застосувати її в навчально-пізнавальній, науково-дослідній і професійній діяльності. Одним із основних шляхів розв'язання цих завдань є вибір стратегії неперервної освіти впродовж навчання студентів на основі самоосвіти, саморозвитку, самовдосконалення.

Організація самоосвітньої діяльності майбутніх учителів є показником високого рівня системи освіти. Без наявності навичок самоосвіти, при відсутності вмінь самостійно здобувати знання, неможливо сформувати досвід наукової організації навчальної праці, що, в свою чергу впливає на підготовку висококваліфікованих педагогічних кадрів.

Проблема самовдосконалення особистості засобами навчання була в центрі уваги багатьох дослідників. Обґрунтуванню загально дидактичних основ самоосвіти присвячені наукові праці В. Архангельського, Ю. Бабанського, В. Буряка, В. Загвязинського, Н. Кузьміної, О. Малихіна, В. Сластьоніна, Г. Щукіної; системного підходу до самостійної роботи – А. Алексюка, В. Беспалька, В. Кан-Каліка, В. Козакова, Л. Кондрашової, О. Молібога, П. Підкасистого; сутності, структури, змісту самоосвіти – А. Громцевої, О. Кочетова, Я. Турбовського. Питання професійної самоосвіти, серед яких застосування психолого-педагогічних знань у самоосвітній діяльності вчителя, самоосвіта молодого вчителя як умова вдосконалення його професійної діяльності та неперервності його освіти розкриті В. Андреевим, Г. Дудчак, С. Єлкановим, І. Наумченко, Н. Сидорчук.

Важливо зазначити, що самоосвітня діяльність студентів потребує діагностичного аналізу, оскільки вона повинна стати органічною складовою частиною навчально-виховного процесу, допомагати в науково-дослідній роботі, сприяти активному формуванню особистості майбутнього фахівця.

Самоосвіта, на думку В. Шпак, є наслідком освіти й обов'язковою умовою ефективності останньої, оскільки сприяє накопиченню знань, формуванню інтелекту, розвитку розумових сил і здібностей, виробленню культури розумової праці. У зв'язку з цим вважаємо за доцільне розглядати самоосвіту як засіб наукової організації навчальної праці студентів у педагогічному університеті.

Вітчизняний учений В. Козаков виділяє специфічні особливості самоосвіти студентів, а саме:

- самоосвіта майбутніх учителів, завжди пов'язана з продуктивним навчальним процесом або життєвим самовизначенням. Це дає змогу визначити основні шляхи методичного впливу

\* © Топольник Я. В., 2013

на самоосвіту студентів: удосконалення навчального процесу, його інтенсифікація, різноманітна діяльність щодо підвищення професійної спрямованості підготовки майбутніх фахівців;

- самоосвіта студентів залежить від стійкості пізнавальних інтересів і практичної діяльності, у якій вони бажають набути успіхів. Це свідчить про необхідність підготовки до самоосвіти, про використання колективних форм і методів педагогічного керівництва самоосвітньою діяльністю студентів;
- самоосвіта студентів виконує декілька функцій: сприяє закріпленню та поглибленню результатів навчальної діяльності, задоволенню пізнавальних інтересів, є засобом підготовки до майбутньої професії, засобом самоствердження в очах однолітків і викладачів;
- різноманітні труднощі, які виникають у разі недостатньої культури розумової праці та слабкої загальної підготовленості студентів до самостійної діяльності, завжди пов'язані з невмінням студентів працювати самостійно [4, с. 52].

Отже, головними компонентами успішної самоосвіти є вміння вчитися, формулювати мету своєї діяльності, усвідомлювати навчальне завдання, визначати спосіб його розв'язання, вправно контролювати і давати оцінку правильності рішення. Однак, це не всі чинники, які впливають на успішність самоосвіти.

У контексті нашого дослідження ми розглядали характерні ознаки самоосвітньої діяльності майбутніх учителів, серед яких виділяємо наступні: сильна мотивація студента; високий рівень активності й свідомості майбутнього вчителя; добровільність у надбанні нових знань, в оволодінні новим видом діяльності; цілеспрямованість, системність цієї діяльності; систематичний характер; самостійність пізнання студентів (самостійне визначення навчальних цілей, вибір тактики, стратегії і методів навчання; саморефлексія, самооцінка); керованість самою особистістю та виключення зовнішнього обов'язку; вибіркового характеру у порівнянні з навчальним пізнанням; спрямованість на задоволення пізнавальних потреб та інтересів; формування та вдосконалення особистісних якостей.

Виділені ознаки самоосвітньої діяльності дозволяють говорити про самоосвіту студентів, як про широку і динамічну систему, засновану на індивідуальних потребах у постійному розширенні, оновленні і поглибленні знань людини. Для успішної організації самоосвіти студентів великого значення набуває реалізація загальних принципів їх самоосвітньої діяльності, а саме: 1) єдність самоосвітнього процесу, взаємозв'язок і залежність від інших форм навчальної роботи в навчальних закладах та поза ними; 2) виховний характер самоосвіти, адже у процесі самоосвіти висувуються й вирішуються як навчальні, так і виховні цілі, що забезпечує розвиток особистості; 3) педагогічно та психологічно обґрунтована, чітко спланована й науково організована самоосвітня діяльність є підґрунтям пізнавальної та навчально-практичної діяльності особистості; 4) принципи свідомості та активності самоосвітньої діяльності; 5) доступності та посильності; 6) міцності знань, засвоєних шляхом самоосвіти; 7) зв'язку теоретичних знань із практикою; 8) свідомої детермінованості самоосвіти, планування, чіткої організації, самоконтролю та самооцінки навчально-практичної діяльності [8, с. 28].

Відомі дослідники О. Кочетов та А. Громцева до загальних принципів самоосвіти відносять принципи добровільного здійснення самоосвіти та полімотивованості самоосвіти, які мають безпосереднє відношення до професійної освіти [2; 6].

Важливим для нашого дослідження є ґрунтовний аналіз принципів самоосвіти майбутніх учителів запропонований українським педагогом М. Рогозіною. Серед них науковець виділяє такі: принцип особистісно-орієнтованого підходу до організації самоосвіти; принцип формування у студентів сприйняття самостійно здобутих знань як особистісних цінностей; принцип організації самоосвіти як творчого процесу перетворення отриманих знань на основі власних думок і почуттів студента; принцип одночасного співвіднесеного формування у студентів загальнонаукових, специфічних і самоосвітніх знань і вмінь; принцип формування гармо-

нійного співвідношення соціально-значущих та особистісних мотивів самоосвітньої діяльності в їх єдності; принцип створення ситуацій емоційного переживання студентів під час самоосвітньої роботи; принцип усебічного розкриття можливостей навчальних програм для організації самоосвітньої діяльності; принцип формування готовності у майбутніх учителів до здійснення самоосвіти, урахуваючи дидактичні можливості всіх дисциплін [10].

Теоретичне осмислення проблеми самоосвіти майбутніх учителів, аналіз результатів досліджень сучасних учених (Н. Бухлової, А. Громцевої, Ю. Кулюткіна, Г. Сухобської, А. Усової, Т. Шамової та ін.) дозволив структурувати зміст самоосвітньої діяльності студента та визначити етапи й відповідні кроки її здійснення, а саме: постановка мети, планування, організація, реалізація, рефлексія.

Етап *постановки мети* передбачає виконання наступних основних кроків: орієнтація та визначення мети.

Студент, який займається самоосвітою, усвідомлює особистісну значущість даної діяльності, має внутрішню потребу в систематичному оновленні й збагаченні професійних знань, уміє оцінювати свої можливості, вести їх облік, визначити особистісні потреби в удосконаленні знань на підставі самоаналізу, самооцінки сильних і слабких сторін своєї діяльності, ураховує ситуації здійснення процесу самовдосконалення засобами самоосвіти, визначає можливі ресурси, які можуть допомогти в цьому процесі.

На підставі орієнтації визначається мета щодо самовдосконалення знань, способів діяльності, певних якостей, при цьому обов'язково передбачається кінцевий результат діяльності й засоби, за допомогою яких можна його досягти. Крім того, мета вважається прийнятною, якщо особистість чітко розуміє, де практично будуть використані результати її зусиль, у яких саме аспектах своєї діяльності можна застосувати напрацьоване у процесі самоосвіти.

Отже, цілепокладання, уміння розробляти та реалізовувати програми самоосвіти з урахуванням особистих і суспільних потреб – одна з найважливіших умов ефективного здійснення самоосвітньої діяльності у майбутніх фахівців.

Етап *планування* передбачає проектування особистістю конкретних дій, спрямованих на вдосконалення знань, умінь, певних якостей через самоосвіту, а також менеджмент часу. Проектування ґрунтується на послідовній розробці й конкретизації певних кроків діяльності, передусім вибір джерел необхідної інформації та засобів досягнення кінцевої мети. Не менш важливим є вміння раціонально розподіляти час, що сприяє економному використанню ресурсів і водночас ефективному розв'язанню поставлених завдань.

Етап *організації* складається з пошуку необхідної інформації й налаштування робочого місця. Важливим елементом самоосвітньої діяльності є пошук джерел інформації і безпосередня робота з ними, яка ґрунтується на вмінні самостійно працювати в бібліотеці, інформаційно-навчальному середовищі, використовувати нові інформаційно-комунікаційні технології для задоволення самоосвітніх потреб, критично ставитися до будь-якої отриманої інформації.

Організація робочого місця має бути раціональною, оскільки ігнорування елементарними вимогами спричиняє до зниження стійкості уваги, швидкого стомлення, невдоволеності процесом самоосвіти і, як результат, – погіршення якості роботи.

Таким чином, володіння навичками раціонального планування та організації самостійної пізнавальної діяльності запорука ефективності самоосвітньої діяльності майбутнього фахівця.

Етап *реалізації* включає безпосереднє виконання наміченого плану щодо самовдосконалення знань, способів організації діяльності, певних якостей засобами самоосвіти. На даному та попередньому етапах великого значення набувають інформаційно-пошукові вміннями (пошук, відбір потрібної інформації, її використання для здобуття нових знань), навчально-інформаційні та творчі на базі раціонального використання ресурсів інформаційно-навчального середовища у процесі самоосвіти. Серед методів навчання за джерелами придбання інформації провідна роль відводиться самостійній роботі над друкованим текстом. Для більш глибокого засвоєння прочитаного студенту бажано використовувати записи у вигляді: плану,

тез, конспекту, виписок, цитування, реферату, доповіді, анотації, резюме, рецензії. Саме від уміння студентів працювати з книгою залежить ефективність навчання у виші [7, с. 151, 155].

На етапі *рефлексії* здійснюється усвідомлення особистістю того результату, якого вона досягла у процесі самоосвітньої діяльності. Даний етап складається з таких кроків: самоконтроль, самооцінка, самоаналіз, самокорекція. Упродовж циклу самоосвітньої діяльності особистість контролює її перебіг, оцінює її якість, визначає сильні й слабкі сторони роботи на підставі порівняння набутого із запланованим. Уміння критично ставитися до своєї роботи є необхідним для адекватної оцінки отриманих результатів. Якщо після оцінки та аналізу студент робить висновки про неякісне виконання поставлених завдань, необхідно ставити перед собою міні-мету щодо корекції самоосвітніх дій. Рефлексивні вміння полягають у самозвітуванні про результати роботи, розробці нових завдань для наступного циклу самоосвіти, визначенні напрямів удосконалення власної самоосвітньої діяльності. Результат, отриманий за такою схемою роботи, свідчить про те, що особистість упоралася з поставленими завданнями, досягла своєї мети, сприяючи тим самим власному самовдосконаленню, саморозвитку й самовихованню.

Зазначимо, що на всіх етапах важливе значення мають емоційно-вольовий механізм щодо подолання невпевненості, труднощів під час самоосвітньої діяльності, а також сформованість ціннісних орієнтацій і мотивів щодо її здійснення.

Доцільно представити схематично структуру процесу самоосвіти (рис. 1).

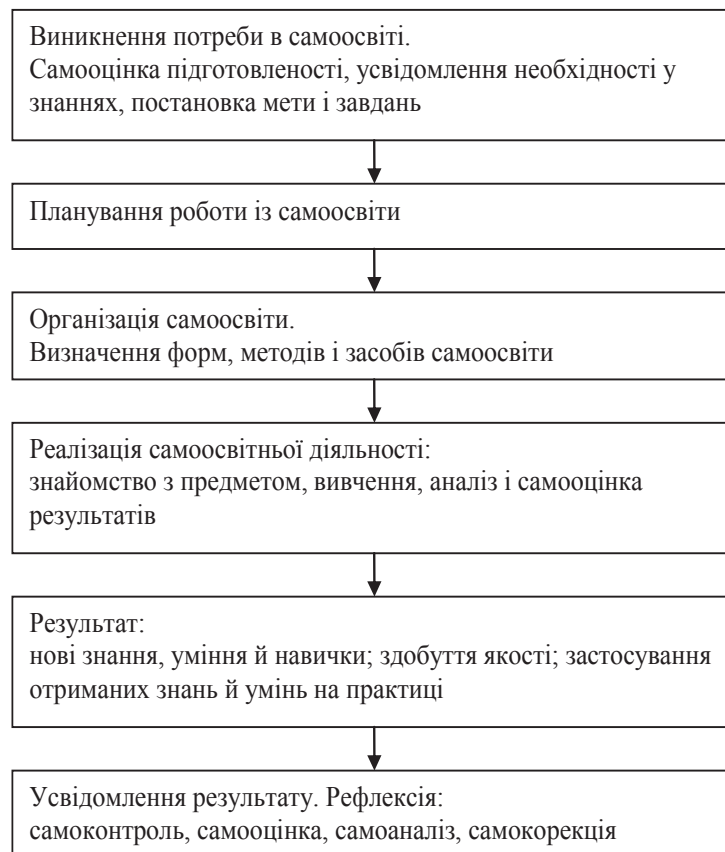


Рис. 1. Структура процесу самоосвіти

Зміна вимог до підготовки майбутнього вчителя певним чином впливає на функції самоосвіти особистості. Серед основних функцій самоосвіти відомі дослідниці М. Князева та Л. Коростіль виділяють наступні:

- 1) екстенсивна – нагромадження, надбання нових знань;
- 2) компенсаторна – подолання недоліків шкільного навчання, ліквідація «білих плям» у власній освіті;

- 3) орієнтовна – визначення себе в Культурі й свого місця в суспільстві;
- 4) саморозвивальна – удосконалення особистої картини світу, своєї свідомості, пам'яті, мислення, комунікативних і творчих якостей;
- 5) методологічна – подолання професійної вузькості, перекваліфікація;
- 6) комунікативна – установлення зв'язків між науками, професіями, станами, віком;
- 7) співтворча – сприяння творчій роботі, неодмінне доповнення її;
- 8) омолоджувальна – подолання інерції власного мислення, упередження застою в суспільній позиції;
- 9) психологічна (і навіть психотерапевтична) – збереження повноти буття, почуття причетності до широкого фронту інтелектуального руху людства;
- 10) геронтологічна – підтримка зв'язків зі світом і через них – життєздатності організму;
- 11) інформаційна – володіння інформаційними технологіями, розуміння сутності їхнього застосування;
- 12) інтеграційна – оволодіння іноземними мовами, знаннями, що знаходяться на межі наук [3, с. 49-50; 5].

У контексті підготовки майбутнього педагога науковці Л. Білоусова та О. Кисельова у своїх дослідженнях більш широко розглядають основні функції самоосвіти, а саме:

- 1) мотиваційна (визначає спрямованість і активність майбутнього педагога у сфері педагогічної діяльності, його самоактуалізацію і самореалізацію);
- 2) розвивальна (зумовлює саморозвиток педагогічних та професійно важливих якостей і здібностей);
- 3) виховна (спрямовує процес самовдосконалення майбутнього педагога);
- 4) пізнавальна (спрямовує на систематизацію знань, на пізнання і самопізнання);
- 5) інформативна (орієнтує в потоках різноманітної інформації);
- 6) методологічна (полягає у спрямуванні діяльності майбутнього педагога на теоретичне осмислення й наукове дослідження педагогічного процесу);
- 7) діагностико-прогностична (спрямовує майбутнього педагога на оволодіння і реалізацію методик моніторингу педагогічного процесу, професійного розвитку, рівня становлення власної компетентності самоосвіти);
- 8) комунікативна (зумовлює активність у сферах міжособистісної та педагогічної комунікації);
- 9) рефлексивна (полягає у самозвітуванні щодо результативності самоосвітньої діяльності);
- 10) адаптаційна (спрямовує ефективну адаптацію майбутнього педагога у сфері педагогічної діяльності в інформаційному суспільстві);
- 11) інтерактивна (формує активну самостійну і творчу діяльність особистості) [1, с. 12].

Зазначені функції дають можливість виокремити в структурі педагогічної самоосвіти майбутніх учителів її основні компоненти. За дослідженнями О. Щолок [12], самоосвіта студентів складається з таких компонентів: мотиваційно-ціннісного, організаційного, процесуально-інформаційного та контрольного-рефлексивного.

Зміст мотиваційно-ціннісного компонента передбачає усвідомлення самоосвіти як особистісно та суспільно значущої діяльності; внутрішню потребу у систематичному оновленні і збагаченні професійних знань; емоційно-вольовий механізм щодо подолання труднощів під час самоосвітньої діяльності, а також наявність ціннісних орієнтацій та мотивів щодо здійснення самоосвіти.

Організаційний компонент реалізується за допомогою цілепокладання (орієнтації та визначення мети); раціонального планування та організації самостійної пізнавальної діяльності (проекування власних дій, регламентація часу, вибір форм, прийомів, джерел самоосвіти, створення оптимально сприятливих умов для самоосвіти та організації робочого місця).

До процесуально-інформаційного компонента належать інформаційно-пошукові вміння (пошук, відбір потрібної інформації); навчально-інформаційні вміння (уміння працювати з книгою, вести бібліографічний пошук); технологічні вміння (ефективне й раціональне використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій для роботи з інформацією).

Контрольно-рефлексивний компонент поєднує критичний самоаналіз та самооцінку наявних знань та вмінь; самоконтроль на всіх етапах здійснення самоосвіти з можливою подальшою регуляцією та самокорекцією, рефлексію (розробка нових завдань для наступного циклу самоосвіти, визначення напрямів вдосконалення власної самоосвітньої діяльності) [12].

За даними дослідження О. Щолок, комплекс зазначених якостей і вмінь, сформованих на високому рівні, відповідає складовим компонентам самоосвіти, яка значною мірою сприяє успішності професійної діяльності майбутнього педагога [11, с. 368].

Грунтовний аналіз сутності, характерних ознак, принципів, змісту й етапів здійснення самоосвітньої діяльності, а також її особливостей в умовах освітнього середовища дозволяє зазначити, що майбутній учитель повинен усвідомлювати особистісне та суспільне значення самоосвіти, мати ціннісні орієнтації, мотиви і внутрішню потребу в систематичному оновленні й збагаченні професійних знань, розвивати емоційно-вольовий механізм щодо подолання труднощів і, крім того, володіти сукупністю самоосвітніх умінь.

### Список використаних джерел

1. Білоусова Л. І. Технологія формування у майбутніх педагогів компетентності самоосвіти з використанням потенціалу інформаційно-навчального середовища / Л. І. Білоусова, О. Б. Кисельова // Інформаційні технології в освіті : зб. наук. праць. – 2009. – Вип. 3. – С. 11-19.
2. Громцева А. К. Самообразование как социальная категория : учеб.-метод. пособие по спецкурсу / Ангелина Константиновна Громцева. – Л., 1976. – 87 с.
3. Князева М. Л. Ключ к самосозиданию / Марина Леонидовна Князева. – М. : Молодая гвардия, 1990. – С. 49-50.
4. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение : учеб. пособие [для слушателей ФПК] по дисциплине «Педагогика и психология высш. шк.» / Виталий Андреевич Козаков. – К. : Вища школа, 1990. – 248 с.
5. Коростіль Л. А. Самоосвіта як умова профільного навчання та адаптації до життя / Л. А. Коростіль // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. Науковий журнал. – 2009. – № 1. – С. 95-105.
6. Кочетов А. И. Как заниматься самовоспитанием / Александр Ильич Кочетов. – [3-е изд. доп. и перераб.]. – Минск : Вышэйш. шк., 1991. – 286 с.
7. Лекції з педагогіки вищої школи : навчальний посібник / [ред. В. І. Лозової]. – Х. : ОВС, 2006. – 496 с.
8. Наумченко И. Л. Самостоятельный учебный труд студентов / Иван Леонтьевич Наумченко – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 1984. – 148 с.
9. Рогозіна М. Розвиток у студентів умінь та навичок самоконтролю як необхідної умови самоосвіти / Марина Рогозіна // Науковий вісник : зб. наук. пр. : Педагогіка та психологія / Чернівецький ун-т. – Чернівці : Рута, 2003. – Вип. 183. – С. 108-114.
10. Щолок О. Б. Інформаційно-навчальне середовище як чинник формування компетентності в майбутнього фахівця у процесі самоосвіти / О. Б. Щолок // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. – Херсон : Вид-во ХДУ, 2006. – Вип. 43. – С. 366-370.
11. Щолок О. Б. Компетентність самоосвіти як невід'ємна складова підготовки фахівця / О. Б. Щолок // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. Спец. випуск / [кол. авт.]. – К. : Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти, 2006. – С. 76-78.

*The article describes the aspects of students' self-education. The specific features, characteristics, functions and structural components of students' self-education have been highlighted. It is noted that the implementation of the general principles of students' self-education is of great importance. The process and the implementation of appropriate steps of s students' self-education activities have been determined.*

**Key words:** self-education activities, self-education, student, feature, function, structural component, principle, stage.

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОРТРЕТ ФАХІВЦЯ МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН

*У статті окреслено актуальні проблеми складання психолого-педагогічного портрета фахівця міжнародних відносин. Представлено аналіз його професійної спрямованості, самовизначення, психологічного типу особистості, мотиваційної і когнітивної сфер, соціального досвіду. Обґрунтовано типи особистості фахівця міжнародних відносин. Висвітлено педагогічний досвід професійного самовизначення фахівців-міжнародників.*

**Ключові слова:** фахівець міжнародних відносин, психолого-педагогічний портрет, професійне самовизначення, типи особистості.

Готовність особистості до професійної діяльності, з одного боку, містить у собі усвідомлення й розуміння змісту професійної діяльності, з іншого – бачення себе у професійній ролі, усвідомлення своїх мотивів, здібностей, можливостей і бажання працювати ефективно, отримувати задоволення як від процесу, так і від результату досягнень [1, с. 16-21]. У процесі формування готовності студентів до творчої професійної діяльності слід чітко уявляти, якими професійними знаннями, уміннями і навичками має оволодіти фахівець, які індивідуально-особистісні особливості дадуть йому змогу працювати ефективно. Складання психолого-педагогічного портрета фахівця з міжнародних відносин як суб'єкта навчальної діяльності та побудова професіограми вимагають аналізу його професійної спрямованості, самовизначення, психологічного типу особистості, мотиваційної і когнітивної сфер, соціального досвіду.

Самовизначення майбутнього фахівця є системотвірним фактором, який дозволяє аналізувати його як цілісну особистість, яка розвивається у процесі навчання і суттєво впливає на його становлення як висококваліфікованого професіонала. До характерних аспектів самовизначення студента належить його потребнісно-мотиваційна сфера, спрямованість щодо майбутнього та рівень самосвідомості.

Аналіз наукових, аналітико-інформаційних джерел, педагогічного досвіду професійного самовизначення фахівців в галузі міжнародних відносин показав, що упродовж останніх років у вітчизняній педагогічній думці активізувалися дослідження з окремих аспектів психолого-педагогічної оцінки фахівців, у тому числі у галузі міжнародних відносин. Проблему професійного самовизначення досліджували багато науковців, зокрема М. Захаров, Л. Йовайша, Є. Клімов, Д. Ляхов, В. Сафін, П. Сікорський, Л. Ткачук, В. Черніговській, Н. Гарач, М. Захаров, В. Сафін, І. Федоришина трактують професійне самовизначення як одну з форм особистісного життєвого самовизначення. Вітчизняні і зарубіжні психологи та педагоги пропонують авторські моделі структури особистості і виокремлюють різні складові на основі розроблених ними концепцій, зокрема Р. Гришкова, Л. Липова, К. Долгош.

Незважаючи на отримані науковцями результати досліджень, які мають незаперечну теоретичну і практичну цінність, окремі аспекти професійного самовизначення фахівців в галузі міжнародних відносин залишаються не дослідженими і потребують подальшого вивчення, що визначило **мету статті** – обґрунтувати психолого-педагогічний портрет фахівця з міжнародних відносин.

Вітчизняні і зарубіжні психологи та педагоги пропонують три інваріантні компоненти у структурі особистості, а саме: спрямованість, що виявляється у потребах, інтересах, світогляді, переконаннях, ідеалах, мотивах діяльності і поведінці особистості; соціальний досвід, тобто знання, навички і уміння, які набуваються людиною у процесі її життєдіяльності; індивідуально-типологічні особливості, які полягають у темпераменті, характері і здібностях людини.



Пропонується складна модель структури особистості фахівця з міжнародних відносин, розроблена на основі системно-діяльнісного підходу, у якій визначаються соціально, психологічно і біологічно зумовлені підструктури. Соціально зумовлені підструктури включають підструктуру спрямованості, тобто моральні риси особистості та взаємини з представниками її оточення, а також підструктуру соціального досвіду, яку складають знання, вміння, навички і звички. Психологічна підструктура окреслює психологічні типи особистостей, охоплює індивідуальні особливості психічних процесів, які формуються в індивіда у процесі його соціального життя. Біологічну підструктуру складають темперамент, тип нервової системи, статеві і вікові особливості, конституція тіла.

Тип особистості майбутнього фахівця міжнародних відносин, його домінуючі та додаткові інтереси, а також склад мислення визначаються за допомогою системи опитувань і тестувань. Така система визначення професійної придатності повинна враховувати умови майбутньої професійної діяльності.

Типологічна теорія професійного вибору слугує прикладом психологічних теорій професійного самовизначення [7]. Основне положення цієї теорії полягає в тому, що професійний вибір обумовлюється типом особистості, особистісна поведінка детермінована взаємодією між особистістю й особливостями оточення. Професійна задоволеність, рівень досягнень і стабільність залежить від погодженості між типом особистості та типом оточення. Трактуючи особистісний тип як продукт взаємодії культурних і особистісних факторів, соціального оточення та спадковості, можна визначити такі типи особистості і напрями професійного вибору для кожного із них:

- реалістичний тип: чесний, відкритий, наполегливий, практичний, ощадливий, емоційно стабільний, цінує матеріальні цінності. Серед його основних життєвих цінностей – сила, статус, матеріальний достаток. Переваги щодо професійного вибору: структурована діяльність згідно з інструкцій іншої особи, що вимагає спритності та конкретності, сприйняття систематичної маніпуляціями щодо своєї особи. Особи, які належать до цього типу, намагаються уникати видів діяльності, що передбачають соціальні контакти;
- дослідницький (інтелектуальний) тип: аналітик, інтелектуал, інтроверт. Особи, що належать цьому типові – обережні, критичні, раціональні, точні, незалежні, невивабливі, зацікавлені у предметі своєї діяльності, методичні у поетапній реалізації певних процесів. Їх основною життєвою цінністю є наука. Вони віддають перевагу дослідницьким професіям, які пов'язані із систематичними спостереженнями, творчими дослідженнями феноменів з метою розуміння цих феноменів і контролю над ними. Особи цього типу уникають підприємницьких видів діяльності. Дослідницькому типові особистості найбільше відповідають професії у сфері міжнародних відносин;
- соціальний тип: товариський, дружелюбний, відповідальний. Особи, що належать до цього типу – лідери. Їх основні життєві цінності – соціальні і етичні. Вони віддають перевагу діяльності, пов'язаній з впливом на інших людей і процесом спілкування. Вирішуючи проблеми, фахівці, які належать до цього типу, спираються на емоції і почуття;
- артистичний тип: емоційний, імпульсивний, непрактичний, оригінальний, гнучкий, незалежний у прийнятті рішень. Основні життєві цінності людей, що належать до цього типу, складають естетичні якості. Вони віддають перевагу вільним, несистематизованим, творчим видам діяльності – музиці, живопису, літературній творчості; намагаються уникати систематизованих, точних видів діяльності, бізнесу;
- підприємницький тип: енергійний, владний, амбіційний, імпульсивний, товариський, оптимістичний, гедоністичний. Особи, які належать до цього типу, схильні до ризику. Їх основні життєві цінності складають політичні й економічні досягнення. Вони віддають перевагу видам діяльності, що пов'язані з керівництвом, статусом і владою, а отже дозволяють маніпулювати іншими. У професійному виборі схиляються до різних видів підприємництва, уникають монотонної праці – розумової чи фізичної;
- конвенціональний тип: сумлінний, акуратний, практичний, умілий, конформний, стриманий, слухняний, негнучкий. Основні життєві цінності полягають у економічних досяг-

неннях. Особи цього типу віддають перевагу чітко структурованим видам діяльності. Вони не прагнуть до лідерства. Уникають творчих завдань, що вимагають креативності. Професії, які найбільш відповідають цьому типові, це – професії у сфері міжнародних економічних відносин, міжнародного бізнесу.

Нами було проведено дослідження з метою визначення типів особистості студентів факультету міжнародних відносин, а також відповідності їх типів обраним професіям. Дослідженням було охоплено 240 студентів 1-4 курсів, які навчаються за спеціальностями «Міжнародна інформація», «Міжнародні економічні відносини», «Міжнародний бізнес», «Країнознавство» галузі знань «Міжнародні відносини».

Згідно з даними аналізу професійного вибору, 44,6% респондентів (107) належить до дослідницького типу особистості і професії міжнародника, відповідають їх психологічним характеристикам. Деякі професії спеціальностей міжнародних відносин відповідають підприємницькому типові особистості його представників, до якого належать 35,4% (84) студентів. 10,4% (25) респондентів відповідає реалістичному типові, а отже їх професійний вибір (окремі професії сфери міжнародних відносин), також сумісний з їх психологічними особистісними якостями. 3,8% (9) респондентів виявили ознаки приналежності до соціального типу, 3,3% (8) – до артистичного і 2,5% (6) – до конвенціонального. Характеристики соціального, артистичного та реалістичного типів особистості, не відповідають напрямам професійного вибору опитаних студентів-міжнародників.

Необхідно відзначити вплив особистісних якостей фахівця на розвиток його професійних та ключових компетентностей, розмежовуючи мотиви і цінності, що є інваріантними компонентами компетентності. Кореляція і розбіжність між наміром і поведінкою майбутнього фахівця міжнародних відносин, пояснюється наступними чинниками: неможливістю виконання певних операцій у зв'язку з способом організації суспільства, поведінкою інших на робочому місці, певними тисками; відсутністю повної усвідомленості людьми того, що вони мотивовані робити; невідповідністю способів, в які люди думають чи почуваються щодо кола питань, які вони повинні вирішувати у процесі професійної діяльності.

Формування досвіду, динамічне сприйняття, відображення і вплив на оточення, практичну діяльність людини забезпечує когнітивна сфера особистості. Структура когнітивної сфери особистості включає сприйняття (у т.ч. відчуття), мислення, пам'ять (у т.ч. уяву) [3].

Аналіз праць, присвячених психології мислення, доводить, що мислення – це соціально зумовлений, нерозривно пов'язаний з мовою продуктивний психічний процес, вища форма творчої активності особистості; вища форма відображення дійсності в психіці, ідеальна діяльність, результатом якої є об'єктивна істина; вищий пізнавальний процес, який активізує породження нового знання, уособлює форму творчого відображення і перетворення людиною дійсності.

Дослідження дозволяє визначити такі основні види мислення людини, як теоретичне (понятійне і образне) і практичне (наочно-образне і наочно-дійове). Теоретичне понятійне мислення змушує людину, яка не має досвіду, отриманого за допомогою органів відчуття, звертатися до понять у процесі розв'язання певного завдання. Людина шукає розв'язок задачі, не маючи жодного практичного досвіду, користуючись готовими знаннями, вираженими в понятійній формі, судженнях, умовиводах. Теоретично – понятійне мислення характерне для наукових теоретичних досліджень. Теоретично – понятійне мислення дає людині абстрактне, проте, досить точне, узагальнене відображення дійсності.

Теоретичне образне мислення оперує образами, що є матеріалом, який людина використовує для розв'язання задачі. Такий вид мислення притаманний працівникам літератури, мистецтва, людям творчої праці, фахівцям-міжнародникам.

Ці два види мислення (теоретичне понятійне і теоретичне образне), як правило, співіснують в дійсності. Вони доповнюють один одного, допомагають людині пізнати різні, але взаємопов'язані сторони буття [2].

Суть наочно-образного підвиду практичного виду мислення полягає в тому, що розумовий процес безпосередньо пов'язаний зі сприйняттям мислячою людиною оточуючої дійсності і не може здійснюватись без нього. Мислячи наочно-образно, людина оперує короткотривалою

та оперативною пам'яттю на відміну від теоретичного образного мислення, коли людина оперує образами тривалої пам'яті. Цей вид мислення достатньо розвинутий у людей, яким часто доводиться приймати рішення щодо предметів своєї діяльності, тільки спостерігаючи за ними, але безпосередньо їх не торкаючись [3].

Особливість наочно-дійового підвиду практичного виду мислення полягає в тому, що сам процес мислення являє собою практичну перетворювальну діяльність, яку здійснює людина у процесі роботи з певними предметами. Основною умовою розв'язання задач у випадку активізації наочно-дійового мислення є правильні дії з відповідними предметами. Цей вид мислення поширений у людей, зайнятих виробничою працею, результатом якої є створення матеріального продукту.

Перелічені види мислення виступають одночасно і рівнями його розвитку. Теоретичне мислення вважається досконалішим, ніж практичне, а понятійне – являє собою вищий рівень розвитку в порівнянні з образним. Всі охарактеризовані види мислення у людини співіснують, можуть виявлятися у процесі виконання однієї і тієї ж діяльності. Проте, залежно від характеру діяльності і кінцевих цілей, той чи інший вид мислення все ж домінує. На основі аналізу основних видів мислення вважаємо, що домінуючим видом мислення фахівця-міжнародника є теоретичне: понятійне і образне.

Логічне мислення формується на основі теоретично-понятійного і теоретично-образного мислення та передбачає наявність таких складників, як уміння орієнтуватися на суттєві ознаки об'єктів і явищ, уміння підкорятися законам логіки, організовувати свої дії відповідно до цих законів, уміння здійснювати логічні операції, аргументувати їх, уміння будувати гіпотези і доводити їх правильність чи хибність, робити висновки [5].

У процесі професійної підготовки майбутніх фахівців-міжнародників необхідно формувати у них цілісну картину світу, сприйняття його як єдності і взаємодії елементів. Більшість фахівців-міжнародників виявляють здатність мисленнєво пов'язувати різні явища, сприймати їх цілісно. В процесі пізнання логічне мислення зосереджується на певних ознаках явищ об'єктивної дійсності, проте зв'язок цих елементів перетворюється у образний сенс. Згідно з даних тестування, проведеного нами серед студентів і викладачів факультету міжнародних відносин ХНУ, як викладачі і працівники лабораторій (72 особи), так і студенти (240 осіб) легко встановлюють асоціативні зв'язки різних типів (за схожістю, контрастом, суміжністю), утворюючи ланцюг образів, уявлень і понять.

Акцентування взаємозв'язків – основа активізації розумових та інших психічних процесів. За даними досліджень, рівні розумової діяльності людини залежать від таких видів поєднання асоціацій [4, с. 29]: локальні – найпростіші; частково-системні – найпростіші системні асоціації, які виникають під час вивчення предмета або явища і передбачають прості порівняння, узагальнення (отримані знання не зіставляються із суміжними знаннями); внутрішньо-системні, які забезпечують пізнання цілісних систем знань у межах предмета (причинно-наслідкові, часові, просторові, кількісні та ін. зв'язки); міжсистемні, міжпредметні, що поєднують різні системи знань, виражають зв'язки між системами, які оперують спільними поняттями. Міжсистемні і міжпредметні види поєднання асоціацій характеризують найвищий ступінь розумової діяльності фахівця (студента).

На мотивацію майбутніх фахівців і кореляцію між ставленням та наміром у процесі виконання професійних завдань, що залежать від повноти реалізації функцій комунікації, суттєво впливає стан балансу стосунків з іншими учасниками навчального процесу. Згідно з теорією балансу, ми відчуваємося комфортно, коли люди, думка яких для нас важлива, погоджуються з нами у найголовнішому. Коли ж люди, яким ми симпатизуємо, займають протилежну позицію, або люди, які нам не дуже симпатичні, погоджуються з нами, ми відчуваємо дискомфорт. Таке відчуття дискомфорту може бути визначеним як дисбаланс

Цікаво, що лише 47 з 240 майбутніх фахівців-міжнародників, які брали участь у дослідженні з визначення ефективних типів і стилів їх поведінки, вважають характерним стилем

їхньої поведінки владну, визначають модель комунікації згідно з теорією балансу найбільш комфортною моделлю комунікації.

З метою побудови професіограми фахівця-міжнародника проаналізовано психологічні та формальні відповідності осіб вимогам професій міжнародних відносин. До охарактеризованих психологічних ознак належать: тип особистості, домінуючий тип і стиль поведінки, вид мислення, спосіб взаємодії з людьми.

Окрім психологічних характеристик особистості фахівця, професіограма, як систематизований опис особливостей певної професії, розкриває зміст професійної діяльності. Вимоги до фахівця потрібно розглядати у функціональному аспекті, тобто у процесі виконання ним своїх професійних функцій та ролей. За даними галузевих стандартів вищої освіти України, зокрема – освітньо-кваліфікаційних характеристик бакалаврів та магістрів галузі знань «Міжнародні відносини» напрямів підготовки «Міжнародна інформація», «Міжнародні економічні відносини», «Міжнародний бізнес», «Країнознавство», встановлено виробничі функції та типові задачі діяльності цих фахівців. До прикладу, визначено, що основними видами виробничих функцій фахівців-міжнародників з узагальненим об'єктом діяльності «система дій і правил у політичних та економічних відносинах між державами та іншими суб'єктами міжнародних відносин країн; економічна, аналітична, організаційно-управлінська і дослідницька діяльність в галузі світового господарства і міжнародних економічних відносин; процеси пошуку, обробки, передачі та поширення інформації про життя та політичні події в зарубіжних державах» є: проектувальна (аналітична, дослідницька); організаційна; управлінська; виконавська; технічна функції.

На основі проведених досліджень щодо особистісних якостей, які мають значний вплив на рівень успішності професійного функціонування і виробничих функцій фахівців-міжнародників, а також аналізу відповідних постанов Кабінету міністрів України, галузевих стандартів вищої освіти України, побудована узагальнена професіограма фахівця міжнародника, зокрема визначені рівні знань і умінь із загальноосвітніх дисциплін, рівні сформованості предметних, галузевих, ключових компетентностей.

За умови відповідності студента типу особистості, домінуючим інтересам та складу мислення, якими він повинен володіти, студент у процесі фахової підготовки може оволодіти необхідними компетенціями і компетентностями та демонструвати належний рівень фахової кваліфікації.

Модель студента-міжнародника – майбутнього компетентного фахівця повинна враховувати такі аспекти, як професійне самовизначення, бажання професійного зростання, мотивацію, відповідні компетентності, активність, ініціативність, перспективність, бажання пізнання та самопізнання, тип особистості, превалюючий вид мислення, домінуючий тип і стиль поведінки.

Ключові характеристики майбутнього фахівця міжнародних відносин, згідно з представленою моделлю, окреслюють: задоволеність професійним вибором, бажання у подальшому працювати за фахом; стійку мотивацію до навчання і самонавчання, наявність потреби у знаннях, здатність до самонавчання; розвиненість пізнавальних якостей та інтересів; логічне, дивергентне, асоціативне мислення; креативність; високий рівень сформованості предметних, галузевих, ключових компетентностей, потенційна здатність успішно виконувати професійні функції і ролі; високий рівень сформованості іншомовної професійної компетентності з метою здійснення іншомовної комунікації та здобуття інформації з іншомовних джерел задля професійного зростання; формування гармонійних стосунків з навколишнім світом;

Сфери компетентності майбутнього фахівця міжнародних відносин включають навчання, самонавчання, готовність до навчання і самонавчання впродовж усього життя, професійну діяльність, комунікацію, у тому числі й іншомовну.

Умови ефективності функціонування моделі майбутнього фахівця-міжнародника передбачають: створення престижу та популярності професій міжнародних відносин; запровадження

надійної системи діагностування інтелектуальних можливостей абітурієнтів; удосконалення змісту освіти; широке впровадження ефективних форм організації навчання та інноваційних методів навчання; поетапне формування у студентів усіх компонентів професійної компетентності та іншомовної професійної компетентності; орієнтацію на пізнавальні потреби студентів і вимоги ринку праці; вдосконалення навчальної бази, оновлення навчально-методичного забезпечення процесу формування професійної компетентності майбутніх фахівців; вдосконалення мотиваційної сфери; вдосконалення системи взаємодії суб'єктів навчального процесу; раціональна організація самостійної роботи студентів.

Побудова професіограми і моделі майбутнього фахівця міжнародних відносин профілю допоможе у визначенні інваріантних компонентів ПК майбутніх фахівців-міжнародників, розробці ефективної системи її формування.

На основі проведеного науково-теоретичного аналізу педагогічної літератури та власного практичного досвіду побудований психолого-педагогічний портрет та професіограма фахівця міжнародних відносин, які окреслюють комплекс особливостей особистості, що забезпечать високий рівень самоорганізації та готовність до творчої професійної діяльності, а також містять перелік знань, умінь і навичок, якими має володіти фахівець міжнародних відносин.

Проведені нами психологічні та педагогічні дослідження, дозволяють стверджувати, що готовність до успішної професійної діяльності студентів-міжнародників забезпечується поєднанням якостей особистості, певними індивідуально-психологічними особливостями, що відповідають вимогам діяльності за фахом.

#### Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К. А., Брушлинский А. В. Философско-психологическая концепция С. Л. Рубинштейна: К 100-летию со дня рождения / К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский. – М. : Наука, 1989. – 248 с.
2. Бібік Н. М. Компетентнісна освіта – від теорії до практики / Н. М. Бібік, І. Г. Єрмаков, О. В. Овчарук, І. Л. Погоріла, О. І. Пометун. – К.: Плеяди, 2005. – 120 с. – (Навч.-методична серія «Відкритий урок»; вип. 3–4).
3. Мартьянова И. А. Формирование коммуникативной компетентности студентов в системе высшего образования: учебно-метод. пособие / Ирина Анатольевна Мартьянова; Гос. образоват. учреждение высш. проф. образования «Ижевский гос. техн. ун-т». – Ижевск; Екатеринбург : Изд-во Ин-та экономики УрО РАН, 2009. – 159 с.
4. Микитенко Н.О. Проблема технологічності іншомовного фахово орієнтованого навчання майбутніх фахівців // Сучасні технології в навчанні і вихованні у вищій школі: Спеціальний випуск Наукового вісника Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського: Частина I. – Одеса, 2009. – С. 23-30.
5. Мусійчук С. М. Психологічні особливості використання синергетичного підходу до викладання іноземних мов. – [Електронний ресурс] / С. М. Мусійчук. – Режим доступу: [http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/Vnadsps/2011\\_3/umsmvim.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/Vnadsps/2011_3/umsmvim.pdf)
6. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / под. ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова. – СПб.: Речь, 2001. – 448 с.
7. Holmes G. Core Competence and Education / G. Holmes, N. Hooper // Higher Education. – 2000. – Vol. 40, Issue 3. – P. 247-258.

*Actual issues of psychological and pedagogical portrait of specialist in international relations have been outlined. The analysis of his professional orientation, self-determination, psychological type of personality, motivational and cognitive spheres, social experience has been presented. The types of personality of specialist in international relations have been considered. Pedagogical experience of professional self-determination of specialists in international relations has been reflected.*

**Key words:** *specialist in international relations, psychological and pedagogical portrait, professional self-determination, types of personality.*

УДК 378.22: 796: [004]

Хоменко П.В.\*

## ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

*У статті досліджено теоретичні аспекти особливостей формування інформаційної компетентності майбутнього фахівця фізичної культури в процесі природничонаукової підготовки. Визначено структурні компоненти, властивості та функції інформаційної компетентності. Обґрунтовано методичні особливості розробки електронного програмованого педагогічного засобу та визначено критерії його ефективності.*

**Ключові слова:** майбутній фахівець фізичної культури, природничонаукова підготовка, інформаційно-комунікаційні технології, інформаційна компетентність, інформаційна культура.

Перехід до інформаційного суспільства вимагає від системи освіти рішення принципово нової проблеми підготовки людей, пристосованих до швидко плинних реалій навколишньої дійсності, здатних не тільки сприймати, зберігати і відтворювати інформацію, а й продукувати нову, керувати інформаційними потоками і ефективно їх обробляти [3].

Одним з пріоритетних напрямків інформатизації суспільства є процес інформатизації освіти, який передбачає широке використання інформаційних технологій навчання. Враховуючи здійснення модернізації освіти, інформатизація передбачає створення освітнього інформаційного середовища як найважливішої умови, інструмента й результату модернізації системи освіти для забезпечення подальшого підвищення якості освіти, створення умов для реалізації рівних можливостей усім громадянам опанувати освіту всіх рівнів і ступенів [5].

Проблеми розвитку інформаційної компетентності студентів обумовлена низкою протиріч:

- між інтенсивним потоком накопичення інформації, динамікою знань в сучасному інформаційному світі і обмеженими можливостями їх засвоєння особистістю студента у зв'язку з недостатнім рівнем сформованості інформаційної компетентності;
- між збільшеними вимогами суспільства до рівня підготовки фахівців щодо використання інформаційної технології та рівнем інформаційної компетентності майбутніх фахівців фізичної культури.

Над формуванням основ інформаційної культури працювали: В. Глушков, Л. Вінарик, А. Єршов, М. Жалдак, С. Малярчук, Е. Машбіц, А. Ясінський; визначення функцій інформаційних технологій у навчальному процесі розглядали Г. Балл, Т. Гергей, В. Глушков, А. Довіяло, А. Єршов, М. Жалдак, В. Монахов, І. Підласий, С. Смирнов; особливості спілкування в системі «викладач-студент» у зв'язку із використанням інформаційних технологій досліджували А. Брушлінський, Т. Габій, А. Матюшкін, Є. Машбиць, О. Тихомиров. Аналіз наукових джерел свідчить про відсутність цілісних системних досліджень щодо підготовки фахівців фізичної культури до роботи в сучасному інформаційному просторі з застосуванням комп'ютерних технологій (зокрема в процесі їх природничонаукової підготовки).

Дослідження виконано відповідно до плану наукових досліджень Полтавського національного педагогічного університету з теми «Методолого-теоретичні основи та організаційно-методичні механізми модернізації системи освіти Полтавщини».

Мета статті полягає в обґрунтуванні методолого-теоретичних аспектів формування інформаційної компетентності майбутнього фахівця фізичної культури в процесі природничонаукової підготовки.

У сучасній педагогічній освіті поняття «інформаційна компетентність» трактується як складне індивідуально-психологічне утворення на основі інтеграції теоретичних знань, практичних умінь в галузі інноваційних технологій і певного набору особистісних якостей [4].

\* © Хоменко П.В., 2013

П. Беспалов визначає інформаційну компетентність як «...інтегральну характеристику особистості, що передбачає мотивацію до засвоєння відповідних знань, здібність до вирішення завдань в учбовій і професійній діяльності за допомогою комп'ютерної техніки і володіння прийомами комп'ютерного мислення [1, с. 45] .

В. Дарлінгер визначає комп'ютерну компетентність як рівневу освіту, що характеризує професійну підготовку фахівця до використання інформаційно-комунікаційних технологій на теоретичному, практичному і творчому рівні [2].

Поряд з поняттям «інформаційна компетентність» часто використовуються такі поняття, як «комп'ютерна компетентність», «комп'ютерна грамотність», «технологічна грамотність», «інформаційна грамотність», «інформаційно-технологічна компетентність», «інформаційна культура».

Поняття інформаційної компетентності невід'ємно пов'язане з поняттям інформаційної культури, під якою ми розуміємо сукупність норм, правил і стереотипів поведіння, пов'язаних з інформаційним обміном у суспільстві.

На основі аналізу робіт ряду авторів [1, 2, 3, 4] нами визначено структурні компоненти, властивості та функції інформаційної компетентності у системі природничонаукової підготовки фахівця фізичної культури (рис. 1).

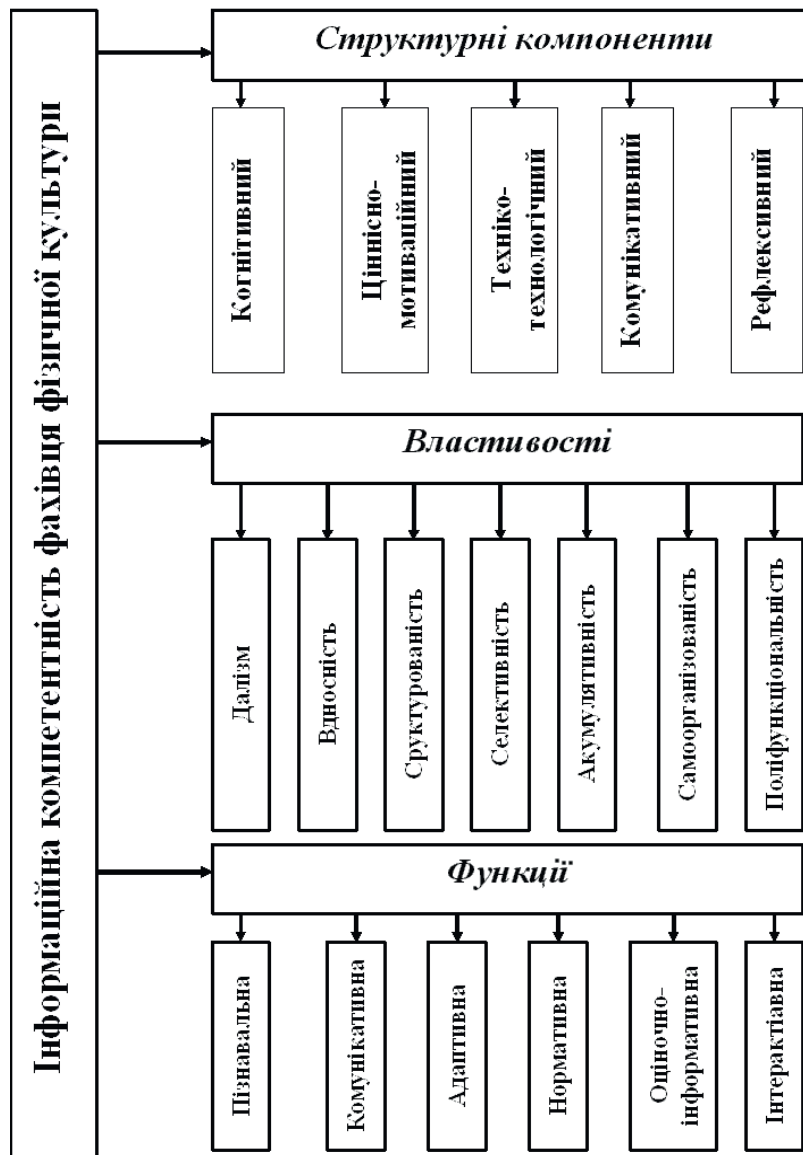


Рис. 1. Характерні риси інформаційної компетентності

Когнітивний компонент інформаційної компетентності відображає процеси переробки інформації на основі її аналізу, формалізація, порівняння, узагальнення, синтезу, окреслює перспективи розробки варіантів використання інформації та прогнозування наслідків реалізації рішення проблемної ситуації, генерування та прогнозування використання нової інформації та взаємодія її з наявними базами знань. Ціннісно-мотиваційний компонент полягає у створенні умов, які сприяють входженню майбутнього фахівця до системи цінностей, що надають допомогу при виборі важливих інформаційних орієнтацій. Техніко-технологічний компонент відображає розуміння принципів роботи, можливостей і обмежень технічних пристроїв, призначених для автоматизованого пошуку та обробки інформації. Комунікативний компонент відображає знання, розуміння, застосування знакових систем, технічних засобів комунікацій у процесі передачі інформації. Рефлексивний компонент забезпечує готовність фахівців до пошуку рішення виникаючих проблем, до їх творчого перетворення на основі аналізу своєї інформаційної діяльності, у зв'язку з тим, що об'єм знань, умінь, засвоєних за зразком, не забезпечують необхідний розвиток потенціалу особистості.

- Дуалізм як властивість інформаційної компетентності враховує наявність об'єктивної (зовнішньої оцінки інформаційної компетентності) і суб'єктивної (внутрішньої) підсистему вхідного комплексного контролю знань;
- навчальна підсистема;
- експериментально-дослідна підсистема.

Підсистема вхідного комплексного контролю знань забезпечує високу об'єктивність оцінки; значне заощадження навчального часу та накопичення статистичної інформації в ході навчального процесу. Вхідне діагностичне тестування має на меті виявити рівень теоретичних знань користувача, що визначає можливість і доцільність його переходу до роботи з навчальною підсистемою.

Тестові завдання розділено на сім ключових блоків, які включають завдання із ряду навчальних дисциплін природничонаукового циклу: анатомічний блок (анатомія людини з основами спортивної морфології); фізіологічний блок (фізіологія людини, фізіологічні основи фізичного виховання і спорту); біомеханічний блок (біомеханіка); біохімічний блок (біохімія, біохімія спорту); медичний блок (лікувальна фізкультура, спортивна травматологія, основи медичних знань, методи дослідження у лікарському контролі, масаж, методика викладання адаптивної фізичної культури, спортивна медицина); блок екології та гігієни спорту (основи екології, гігієна); експериментально-дослідницький блок (біологічні методи дослідження, біологічні аспекти фізичного виховання, інструментальні методи дослідження, біологічні аспекти спортивного відбору і орієнтації). Кожен блок містить 50 тестових завдань, які мають один варіант правильної відповіді, яка оцінюється в один бал.

Навчальна підсистема побудована за принципом гіперсилки. Підсистема включає такі параграфи: опис предмета навчальної дисципліни, тематичний план дисципліни, лекційний курс, методичні рекомендації до виконання практичних робіт, методичні рекомендації до виконання самостійної роботи, теми реферативних повідомлень, контроль знань студентів, список рекомендованої основної та додаткової літератури та перелік допоміжних матеріалів.

Експериментально-дослідна підсистема електронного підручника передбачає роботу студента з програмою оцінки та обліку індивідуального розвитку спортсмена (електронний щоденник контролю та самоконтролю). У структурі підсистеми виділяють такі розділи: загальні відомості про досліджуваного, морфологічні показники, функціональні показники та рівень розвитку рухових якостей. На початку роботи здійснюється реєстрація досліджуваного з внесенням до програми персональних даних: прізвище, ім'я, по батькові, дата народження, спортивна спеціалізація, спортивна кваліфікація, зазначається дата проведення обстеження. Програма тестування морфологічних параметрів включає положення, серед яких показники, що вимірюються експериментальним шляхом із застосуванням спеціального обладнання та розрахункові показники. Функціональні показники оцінюються за дихальною та серцево-



судинною системою. Розділ «Рівень розвитку рухових якостей» передбачає оцінювання силових, швидкісно-силових, силових якостей та параметрів гнучкості спортсмена. Результати дослідження можуть бути роздруковані окремо для кожного досліджуваного у формі електронного щоденника контролю та самоконтролю, дані обстеження можуть бути зіставлені при повторних тестуваннях з метою оцінки динаміки фізичного розвитку та ефективності тренувальної програми.

До кожного досліджуваного параметру наведено методичні рекомендації до вимірювань та розрахунків, середні нормативні показники, ілюстрацію вимірювального інструментарію, зауваження та побажання до дослідження, програмні вимоги до вікової динаміки результатів.

Отже, нові інформаційні і комунікаційні технології навчання дозволяють інтенсифікувати освітній процес, збільшити швидкість сприйняття, розуміння та глибину засвоєння знань. У дослідженні обґрунтовано теоретичні аспекти особливостей формування інформаційної компетентності майбутнього фахівця фізичної культури в процесі природничонаукової підготовки, визначено її структурні компоненти, властивості та функції інформаційної компетентності. В процесі вивчення природничонаукових дисциплін інформаційно-комунікаційні технології дозволяють надати наочну інтерпретацію абстрактних понять на основі застосування інформаційних моделей в навчанні для виявлення логічної структури понять й осмислення функціональних зв'язків, внаслідок чого підвищується науково-теоретичний рівень викладання медико-біологічних дисциплін. Описано розробку електронного підручника «Біологічні аспекти спортивного відбору та орієнтації» в динамічній єдності підсистем початкового комплексного контролю знань, навчальної та експериментально-дослідної підсистем, який має на меті стимулювати розвиток інформаційної компетентності майбутніх фахівців фізичної культури у системі природничонаукової підготовки.

Перспективи подальших досліджень полягають у впровадженні в навчально-виховний процес природничонаукової підготовки фахівця фізичної культури комплексу інформаційно-комунікаційних засобів та в перевірці їх ефективності.

#### Список використаних джерел

1. Беспалов П.В. Компьютерная компетентность в контексте личностно-ориентированного обучения / П.В. Беспалов. // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 45-50.
2. Далингер, В.А. Компьютерная компетентность – основа профессионализма современного учителя математики. // Материалы конференции «Информационные технологии в образовании-2003». (<http://ito.edu.ru/2003/II/3/II-3-1788.html>)
3. Завьялов А.Н. Педагогические проблемы эффективного формирования информационной компетенции. // XIII Ершовские чтения: Межвузовский сборник научно-методических статей. Материалы международной научно-методической конференции (18 –19 февраля, 2003 г.) / Под ред. В.Н. Евсева. 2003. – С. 166-168.
4. Зайцева О.Б. Формування інформаційної компетентності майбутніх вчителів засобами інноваційних технологій [Текст]: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. / О. Б. Зайцева. – Брянськ, 2002. - 19 с.
5. Національна доктрина розвитку освіти. // Освіта. – 2002.– № 26.

*The article deals with theoretical aspects of the informative competence development of the future specialists' in physical education in the process of training natural sciences. Structural components, qualities and functions of the informative competence are determined. The methodological peculiarities of the development of programmed electronic teaching tool are substantiated and the criteria of its effectiveness are defined.*

**Key words:** future specialist in physical education, natural sciences training, informative communicative technologies, informative competence, information culture.

УДК 371:37.011.31

Ягоднікова В. В.\*

## ПРОБЛЕМА АНТИІННОВАЦІЙНИХ БАР'ЄРІВ У ВИХОВНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІВ

*У статті проаналізовано особистісні бар'єри педагогів до інноваційної виховної діяльності, розкрито сутність психолого-педагогічних та соціально-педагогічних методів їх профілактики і подолання.*

**Ключові слова:** антиінноваційні бар'єри, психологічні бар'єри, особистісні бар'єри, інноваційна виховна діяльність.

Характерною ознакою сучасного світу є інноваційний розвиток всіх сфер життєдіяльності людини. Це зумовлює необхідність у вихованні нового покоління, якому притаманні інноваційне мислення, інноваційна культура, здатність до інноваційної діяльності. Школа як один із інститутів соціалізації людини, підготовки її до ролі активного суб'єкту суспільних процесів прагне відповідати новим реаліям і тенденціям суспільного розвитку. Тому від педагогів як носія інновацій очікують активний і постійний пошук шляхів оптимізації, удосконалення та оновлення виховного процесу, його інноваційної спрямованості. Однак, не завжди інноваційні процеси є безболісними для педагогів, інновація як упровадження нового, може з їх боку визивати опір, що, безумовно, впливає на ефективність інноваційного процесу. у зв'язку з цим, актуальності набуває проблема антиінноваційних бар'єрів у виховній діяльності педагогів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що проблемі інновацій в освіті присвячено багато досліджень відомих вчених, педагогів та психологів. Теоретичні аспекти педагогічної інноватики, класифікація нововведень, особливості інноваційної діяльності в системі освіти, характеристика і структура інноваційного процесу досліджено в працях Д.Алфімова, І.Беха, І.Богданової, І.Даниленко, М.Кларина, В.Паламарчука, О.Пехоти, І.Підласого, О.Попова, М.Поташника, В.Урського, О.Хомерики, А.Хуторського, Н.Юсуфбекової та ін.

Особливості інноваційних педагогічних технологій та їх виховний аспект є предметом наукового пошуку Т.Дем'янюка, О.Кіяшко, Л.Роцупкіної, В.Сафуліна, В.Стельмашенко та ін.

Проблемі дослідження бар'єрів педагогів до інноваційної діяльності присвячені праці І.Беха, І.Дичківської, Н.Городецької, Л.Пригожина, В.Сластьоніна та ін.

Проведений аналіз джерельної бази дає можливість констатувати, що в науковій літературі достатньо розкрита роль педагога як носія інновації, дослідженні наукові, методичні, організаційні засади інновацій в освіті, готовність педагогів до освітніх інновацій. Але поза увагою залишається проблема інновацій у вихованні та антиінноваційного опору педагогів у виховній діяльності. Тому, метою статті є аналіз антиінноваційних бар'єрів у вихованій діяльності педагогів та розкриття сутності психолого-педагогічних та соціально-педагогічних методів їх профілактики і подолання.

Інноваційний процес, який ми розуміємо, за В.Урським [10], як комплексну діяльність щодо створення, освоєння, використання та розповсюдження нововведень, завжди супроводжується змінами в змісті педагогічної діяльності, в самій структурі виховної роботи, що завжди веде до різної реакції педагогів. Це залежить від особистісного ставлення до змін, зумовленого позитивною чи негативною їх оцінкою. За дослідженнями Е.Роджерса, Ф.Шумейкера, К.Тонеса, педагогічний колектив школи можна поділити стосовно до їх відношення до інновацій на такі категорії: ініціатори інновацій – 2,5%, ті, хто першими приймає інновації і активно їх впроваджує – 13,5%, помірковані, приймають інновації пізніше – 34%, ті, хто повільно реагують на зміни та не спішають їх приймати – 34% та 16% консерватори, хто не хочуть або не можуть приймати інновації [6, с. 36]. Але відношення педагогів до інновацій, як

\* © Ягоднікова В. В., 2013

свідчить аналіз останніх публікацій, можуть змінюватися, а саме проявлятися, посилюватися чи зникати стосовно стадій її впровадження. Так, згідно з Р.Бішопу, в інноваційному процесі виділяють три етапи проявлення відношення до інновацій [2].

- Перший етап – період захоплюючого прийняття нової ідеї, концепції, технології. На цьому етапі не тільки автори ідеї, проекту, але й учасники інноваційного процесу можуть переоцінювати як ефективність пропозиції, так і масштаб сфери його застосування.
- Другий етап – період критики. З часом з'ясовуються певні технічні труднощі у практичній реалізації нововведення в конкретних умовах даного об'єкта впровадження. Довіра до нововведення частково чи повністю втрачається, а оптимізм та ентузіазм поступається скептицизму.
- Третій етап – період відносно спокійного розвитку. Часткові технічні труднощі вдається подолати, нововведення пристосовується до конкретних умов, з'являються перші результати її застосування, тому підвищується рівень довіри.

Таким чином, не викликає сумнівів необхідність урахування особливостей ставлення педагогів до інновацій при їх освоєнні, впровадженні і поширенні.

Аналіз наукових джерел, практики та власного досвіду свідчать, що впровадження нової виховної ідеї, моделі, проекту або технології часто ускладнюється, нашоухуючись на антиінноваційні бар'єри у вигляді різних перешкод. Однак, оцінка антиінноваційних бар'єрів неоднозначна. Так, останні дослідження доводять, що бар'єри мають не тільки негативну, а й позитивну роль. Вчені стверджують, що бар'єри можуть перешкоджати реалізації передчасних, швидких і недостатньо продуманих інновацій, для яких ще не дозріли об'єктивні умови чи які не відповідають насущним потребам. Крім того, вони виконують, по відношенню до інноваційного процесу, каталізуючу функцію, активізують діяльність ініціаторів нововведення, змушують їх виявляти недоліки первинного замислу, шукати вдосконалені варіанти, не зупинятися на досягнутому. Виконуючи індикаторну функцію, бар'єри виявляють недостатньо відпрацьовані елементи інновації, демонструють основні напрями необхідних коректувань. А також вони можуть активізувати колектив, інтереси якого торкаються нововведення. Разом з тим, треба визнати, що саме **антиінноваційні бар'єри ускладнюють, а іноді і унеможливають** процес створення і реалізації інновацій. Тому цей аспект потребує детального розгляду.

**Антиінноваційні бар'єри, за І.Дичківською, трактуються таким чином: антиінноваційні** (грец. anti - проти і англ. innovate - запроваджувати нововведення) **бар'єри** (франц. barriere — перешкода, перепона) - зовнішні або внутрішні перешкоди, які заважають здійсненню інноваційної діяльності [5, с. 342].

Можна погодитися з думкою дослідниці [5, с. 297], яка до зовнішніх бар'єрів віднесла:

- соціальний бар'єр – несумісність нового з наявним досвідом і цінностями, прийнятими в суспільстві; стереотипи мислення педагогічного співтовариства;
- організаційний бар'єр – протидія керівних органів освіти втіленню нововведень; відсутність координаційних центрів з розроблення та впровадження педагогічних інновацій;
- методичний бар'єр – брак методичного забезпечення нововведення, недостатня поінформованість у галузі педагогічної інноватики;
- матеріально-технічний бар'єр – навантаження педагогів, побутові умови, рівень заробітної платні.

Внутрішній бар'єр вчена визначає як психологічний чи особистісний, який є соціально-психологічним утворенням, що приховує глибинні особистісно-професійні проблеми, параметри якого, як було відмічено раніше, змінюються у просторі й часі на різних етапах нововведення. **В психології** даний бар'єр розглядається як особливий психологічний стан, який виявляється в неадекватній пасивності суб'єкта та перешкоджає йому у виконанні певних дій, а зокрема неадекватна пасивність педагога, яка заважає здійснювати інноваційну діяльність.

**Психологічний бар'єр, як свідчать наукові джерела, є наслідком невідповідності зовнішніх впливів внутрішньому “Я” - інтересам, потребам, спрямованості особистості тощо, через що формується негативне ставлення до “подразників”, прагнення захиститися**

від нього. Це опір змінам, створювачем і носієм якого є сама людина. Це стан, який заважає протіканню процесів адаптації людини до нового середовища. Він пов'язаний з генетичним і психологічним складом особистості, з природним прагненням людей і груп до збереження стабільності, віддавати перевагу традиційному, звичному, з життєвими стереотипами, прагненню до обережності [8, с. 149]. А.Пригожин до психологічних причин відносить орієнтацію працівників на втечу від невдачі, боязнь ризику, невпевненість в собі, боязнь непередбачених труднощів, низький рівень домагань [9, с. 798]. Емоційний механізм психологічного бар'єру виявляється у посиленні негативних переживаннях і установках - сорому, страху, тривоги, відчуття провини, заниженої самооцінки, пов'язаних із завданням і поточною ситуацією.

Отже, оскільки психологічні бар'єри здатні утримувати інноваційний процес, а в деяких випадках і зупинити його, будемо його вважати антиінноваційним.

Аналіз наукової літератури свідчить, що в основі психологічного бар'єру до інноваційної діяльності лежать різноманітні причини, серед яких: економічні, технічні, організаційно-технологічні, професійно-кваліфікаційні, організаційно-управлінські, власне психологічні [8].

Найчастіше психологічні бар'єри, як відмічає І.Дичківська [5], у педагогічному середовищі поділяють на:

- організаційно-психологічні – проявляється як активне неприйняття нововведення через невідповідність цінностям особистості в суб'єктно-об'єктних відношеннях;
- когнітивно-психологічні бар'єри – реакція на різні підходи, напрями в аналізі предмета нововведення в умовах невизначеності;
- соціально-психологічні – реакція на наслідки нововведень, обумовлена особистісними й груповими особливостями в суб'єкт-суб'єктних відношеннях, проявляються на рівнях: “особистість-особистість”, “особистість-група”, “група-група”.

Слід відмітити, що спільною особливістю усіх видів психологічного бар'єру є неусвідомленість, тривога, страх педагогів. Проявляються психологічні бар'єри як: сукупність дій, суджень, понять, очікувань і емоційних переживань працівників, у яких усвідомлено чи не усвідомлено, приховано чи неприховано виражаються негативні психічні стани; форма прояву соціально-психологічного клімату колективу в умовах інновацій у вигляді негативних психічних станів педагогів, спричинених нововведенням. За таких умов спотворюється звичайна поведінка людини, про що можуть свідчити немотивована нерішучість, невпевненість у собі, недовіра.

До особистісного чи психологічного бар'єру, який ускладнює інноваційну педагогічну діяльність, дослідники відносять бар'єр творчості – перешкоду, яка заважає особистісному вияву творчої діяльності. У сфері виховання вона проявляється як: низький рівень педагогічної креативності; ригідність мислення; схильність до конформізму – прагнення бути подібним на інших людей, не відрізнятися від них своїми судженнями і вчинками; боязливість видатися нерозумним і смішним у своїх судженнях; боязливість видатися надто екстравагантним у своєму неприйнятті і критиці чужих думок; невміння реалізовувати нові способи і форми здійснення виховної діяльності; недостатня розвиненість індивідуального творчого потенціалу окремих педагогів; відсутність потреби впроваджувати нове; особистісна тривожність, невпевненість у собі, негативне самоприйняття (“Я-концепція”), що характеризується заниженою самооцінкою особистості, небажанням висловлювати свої ідеї [4].

Дослідники даної проблеми зазначають, що психологічні бар'єри обумовлені не тільки індивідуальними особливостями педагога, а й соціальним оточенням, педагогічним співтовариством, соціально-психологічними рисами спільноти, до якої він належить, які виявляються у:

- відсутності чи низькому рівні інноваційного потенціалу педагогічного колективу;
- несприятливому соціально-психологічному кліматі педагогічного колективу;
- неавторитетності керівництва загальноосвітнього закладу;
- відсутності стимулювання і підтримки ініціатив в педагогічному співтоваристві;
- незацікавленості в інноваційних змінах соціального оточення;
- відсутності необхідних умов для інноваційної діяльності педагогів [5].

І.Бех підкреслює, що зовні особистісний бар'єр на стадії сприйняття нововведення проявляється у захисних висловлюваннях, які відображають поширені в суспільстві стереотипи щодо конкретних інновацій. На стадії освоєння нововведення його супротивники використовують автономно або у різних поєднаннях іншу систему методів [1].

Як свідчать наукові джерела та практика, психологічний опір може мати різний рівень інтенсивності і виявлятися як у формі активного відкритого виступу проти інновації, так і в формі пасивного, більше або менше прихованого неприйняття інновацій. Це може виражатися імітацією активності з одночасною демонстрацією того, що інновація не дає позитивних результатів, відкритою відмовою від участі в інноваційній діяльності, бажанням перейти на іншу роботу, зниженням виконавської дисципліни, результативності педагогічної діяльності. Таким чином, інноваційна виховна діяльність "не є психологічно безболісним процесом для педагогічного співтовариства" [1, с. 8]. У ньому, як відмічає І.Бех, спостерігається явище дії антиінноваційних бар'єрів, які гальмують нову педагогічну орієнтацію, і подолання яких виступає професійно важливою задачею. За даними спеціально проведених досліджень, на які посилається вчений, лише 43% молодих вчителів відзначаються високим рівнем розвитку здібності долати антиінноваційні бар'єри, а 57% нечітко виявили таку здібність. Як свідчать дослідницькі результати, 37% молодих учителів відчувають страх перед можливими труднощами нововведень у їх професійній діяльності [1, с. 15].

Отже, вивчення даної проблеми дає підстави стверджувати, що профілактика та подолання психологічних бар'єрів до інноваційної діяльності є необхідною умовою ефективного інноваційного процесу у вихованні, для чого доцільним, на нашу думку, є використання в школі психолого-педагогічних та соціально-педагогічних методів. Розглянемо деякі з них.

Загальновідомо, що психодіагностика призначена для виявлення і вимірювання психологічних якостей людини. Як відмічено Е.Зеером, психодіагностику використовують для побудови психологічного портрету особистості педагога для максимального ефективного використання потенціалу кожного члена педагогічного колективу і збереження психологічного здоров'я особистості педагога. Однак, психодіагностика може використовуватись не тільки для оцінки того, що вже склалося в людині, а й дозволяє прийти йому на допомогу в пошуках ресурсів подолання психологічних бар'єрів до інноваційної діяльності та подальшої самоактуалізації і саморозвитку особистості педагога [7].

Поширеною формою психологічної допомоги з виявлення проблеми, аналізу і сприянню в її розв'язуванні є психологічне консультування. В умовах школи поширені професійне та індивідуальне психологічне консультування. Суть таких консультацій полягає в позитивній стимуляції і підтримці педагога, який знаходиться в кризовому стані і мінімізації стресогеної дії, що сприяє профілактиці і подоланню психологічних бар'єрів.

Одним з ефективних методів профілактики психологічних бар'єрів є психопрофілактика. Вона передбачає проведення психопрофілактичних процедур, які спрямовані на підтримку психічного і психоматичного здоров'я педагогів, профілактику психологічних бар'єрів, розвиток їх інноваційного потенціалу. В результаті застосування психопрофілактики досягається швидке відновлення сил, енергоресурсів, відновлюється працездатність педагогів та їх відкритість до інновацій.

Слід відмітити, що в організації роботи з профілактики та подолання особистісних бар'єрів необхідно враховувати можливості групи, яка визнана ефективним інструментом соціально-психологічного впливу на особистість. Дослідження у сфері соціальної психології та педагогіки переконливо свідчать, що в групі підсилюється мотивація кожного його члена до опанування певних норм і принципів, стратегії та стилю поведінки. Взаємодія у групі відбувається за неперервного зниження бар'єрів психологічного захисту, що сприяє подоланню тривожності, агресивності, непевності, підвищення самооцінки, підсилення позитивної мотивації поведінки, формування й розвитку комунікативних навичок. Тому,

особливе місце в груповій роботі з профілактики і подоланні антиінноваційних бар'єрів займають корекційно-розвивальні заходи. Найбільш поширеним і ефективним засобом реалізації цього напрямку є тренінг. З точки зору цілей психолого-педагогічного забезпечення професійної діяльності в умовах інноваційної діяльності, досягнення результату в межах фрагментального чи разового тренінгу уявляється складною задачею. Альтернативою цьому методу можуть бути алгоритмізовані тренінгові програми, які розробляють відповідно до особливостей виховної діяльності педагогів і рівнів її управління, забезпечують системність знань і навичок інноваційної діяльності. Саме тренінгові програми, на нашу думку, дозволяють вирішувати проблему ставлення педагогів до інновацій.

Соціально-психологічні моніторинги педагогічного колективу є необхідним у профілактиці та подоланні психологічних бар'єрів до інноваційної діяльності. Доцільність регулярних вимірів динаміки соціально-психологічних і організаційних процесів у педагогічному колективі пов'язана з можливістю одержання значущої інформації для удосконалення роботи з педагогами та при необхідності корекції інноваційної діяльності.

Оскільки мотивація є спонуканням до дії, динамічним процесом фізіологічного та психологічного плану, керуючий поведінкою людини, що визначає його спрямованість, організованість, активність і стійкість, то мотивована людина обов'язково призведе діяльність до гарного результату. Таким чином, цілеспрямована робота з розвитку мотивації педагогічного колективу до інноваційної діяльності забезпечує успішну профілактику психологічних бар'єрів до інноваційної діяльності. Практика свідчить, що така робота передбачає надання фінансової та моральної підтримки педагогам-інноваторам, покращення умов праці, підвищення їх престижу та соціально-професійного статусу; демонстрацію кращих можливостей для саморозвитку і підвищення кваліфікації педагогів та більш привабливою і цікавою роботою в результаті освоєння нововведення тощо.

На нашу думку, правильно організована відповідно до сучасних умов методична робота з педагогами позитивно впливає на їх ефективну інноваційну діяльність, що є результатом успішної профілактики антиінноваційних бар'єрів та розвитку в них інноваційно-виховувальної компетентності, творчого потенціалу, професійної креативності. Доведено, що методична робота надає педагогам вичерпну і своєчасну інформацію про нововведення, стимулює творчий потенціал педагогів, координує і коректує діяльність творчих груп, вивчає, поширює та впроваджує інноваційні виховні ідеї, підходи, моделі, технології, методи тощо. Для досягнення необхідних результатів необхідним є використання сучасних форм і методів методичної роботи, серед яких: лабораторії інноваційних технологій, ініціативні групи, творчі відрядження, ярмарки педагогічних ідей, методичні фестивалі, конкурси педагогічної майстерності класних керівників, методичні турніри, презентації виховних проєктів тощо.

Отже, на підставі вищевикладеного, можна стверджувати:

- антиінноваційні бар'єри, як зовнішні і внутрішні перешкоди, ускладнюють чи унеможливають впровадження інновацій у виховний процес;
- психологічні бар'єри до інноваційної діяльності як різновид антиінноваційних бар'єрів найчастіше проявляються як організаційно-психологічні, соціально-психологічні, когнітивно-психологічні;
- психологічні бар'єри обумовлені не тільки індивідуальними особливостями педагогів, а й перешкодами, які заважають особистісному вияву творчої діяльності педагогів та соціально-психологічними рисами спільноти, до якої він належить;
- профілактика та подолання антиінноваційних бар'єрів у виховній діяльності педагогів є необхідною умовою ефективного інноваційного процесу, для чого доцільним є використання в школі психолого-педагогічних та соціально-педагогічних методів.

Подальші розвідки ми вбачаємо у розробці програм з профілактики і подолання антиінноваційних бар'єрів педагогів.

**Список використаних джерел**

1. Бех І.Д. Виховний процес з глибинним психозануренням як інноваційний задум / І.Д.Бех // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 4. – С. 5-20.
2. Бишоп Р. Колебания: пер. с англ. / под ред. Я.Г.Пановко. – М. : Наука, 1986. – 192 с.
3. Борецкая Н.П. Психологические барьеры в инновационной деятельности / Н.П.Борецкая, А.В.Кальянов // Менеджер. – 1999. – № 1. – С. 101-104.
4. Городецька Н.Г. Психологічний аналіз інноваційних бар'єрів у діяльності сучасних педагогів / Н.Г.Городецька // Проблеми загальної та педагогічної психології : Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. С.Д.Максименка. – 2008. – Т.Х, Ч. 1. – С. 100-108.
5. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. / І.М.Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
6. Носков В.И. Психологические барьеры при применении инновационных технологий в условиях вуза (совершенствование реализации инновационных технологий) / В.И.Носков, А.В.Кальянов, О.В. Мирошниченко // Практична психологія та соціальна робота. – 2009. – № 11. – С. 36-41.
7. Зеер Э.Ф. Психология профессий / Э.Ф.Зеер – Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 336 с.
8. Почебут Л.Г. Организационная социальная психология: учеб. пособ. / Л.Г. Почебут, В.А.Чикер. – СПб. : Изд-во “Речь”, 2002. – 298 с.
9. Пригожин А.И. Методы развития организаци / А.И.Пригожин. – М. : МЦФЭР, 2003. – 864 с.
10. Уруський В.І. Формування готовності вчителів до інноваційної діяльності : метод. посіб. / В.І.Уруський – Тернопіль : ТОКІППО, 2005. – 96 с.

*The article analyses the personal barrier of the teacher to innovative educational activity, reveals the essence of psychological and pedagogical, social and pedagogical methods to prevent and overcome this barrier.*

**Key words:** *antiinnovative barriers, personal barriers, psychological barrier, innovative educational activity.*

## РОЗДІЛ 2

# МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

УДК 808.5

Алієва З. К. \*

### ФОРМУВАННЯ СТЕРЕОТИПІВ КУЛЬТУРНОЇ ПЕРЦЕПЦІЇ В АСПЕКТІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

*Стаття присвячена аналізу деяких аспектів міжкультурної комунікації. Досліджуються проблеми формування і роль стереотипів у процесі культурної перцепції. Проведено порівняльний аналіз ендостереотипів і екзостереотипів, показано їх опосередкованість специфікою ментальності.*

**Ключові слова:** культура, стереотип, ендостереотип, екзостереотип, культурна перцепція, міжкультурна комунікація.

Проблеми соціальної та культурної перцепції і ширше – міжособистісного пізнання – різноманітно вивчаються в психології та акмеології, основи закладено в роботах В.Н.Мясищева, Б. Г. Ананьєва, А.А. Бодалева, Л.С.Виготського, А.Н.Леонтьєва, Г.М. Андрєєвої, А. В. Петровського, Л.А.Петровської, С.Л. Рубінштейна, розвивається як аспект соціального пізнання і мислення в К.А. Абульханової, М. І. Воловікова. При цьому соціальна перцепція розглядається у зв'язку з процесами міжособистісного пізнання, розуміння людини людиною. Змістовними є дослідження в галузі соціолінгвістики – О.Ахманов, Л. Нікольський, Ю. Дешерієв; лінгвокультурології – Є. Верещагін, Д. Гудков, П. Донець, В. Костомаров, І.Ольшанський, Ю. Степанов; етнолінгвістики – К. Батурина, А. Герд, В.Жайворонок, В. Кононенко та ін.; психолінгвістики – І. Зимня, Ю. Караулов, Г.Колшанський, В. Красних та ін.; теорії міжкультурної комунікації – А.Вежбицька, Г. Єлізарова, Ю. Серебрякова, С. Тер-Мінасова та ін. Обґрунтовують, що для комунікації наявні специфічні поняття, властиві певній етноспільноті, знання пов'язані з культурою і звичаями цієї спільноти людей.

Мета статті – дослідити лінгвістичний аспект міжкультурної комунікації та формування стереотипів.

Соціокультурні стереотипи функціонують у площині традиційно-побутової культури як фактора буття національної самосвідомості – Ю.Арутюнян, М. Мнацаканян, А. Бороноев, Ю. Бромлей, А. Дашдамиров, В.Павленко, В. Плахов, О. Селіванова, Ю. Серебрякова, Т. Стефаненко. Національна самосвідомість виражається в єдності своєї структури, яка складається з чотирьох рівнів: ідеологічного, теоретичного, повсякденного, психологічного. Психологічний і повсякденний рівні формують масово-буденний пласт національної самосвідомості, яка зумовлює викривлення об'єктивного передавання культурної інформації у процесі міжкультурної комунікації.

Світ культури є результатом міжкультурної взаємодії різних народів як носіїв самобутніх культур. Жодна країна світу не може гармонійно розвиватися без контактів із соціокультурним досвідом інших народів.

Будь-яке спілкування починається із сприйняття – перцепції. Під культурною перцепцією розуміється сприйняття традицій і цінностей чужої (іншої) культури, ставлення до її представників і оцінка останньої. Характер сприйняття іншої культури, який іноді буває ворожим, накладає відбиток на міжкультурне спілкування та взаємодію. Якщо ворожість виявляється в



поведінці індивідів, її вважають проявом побутового расизму. Але коли нетерпиме ставлення до іншої культури охоплює великі маси людей, то виникають міжнаціональні непорозуміння і війни. Міжетнічні відносини всередині та поза однієї держави можуть приймати форму: більш-менш мирного співробітництва; етнічного конфлікту [1, с. 56].

Відомі різноманітні способи міжетнічного співробітництва. Перший спосіб називається етнічним змішуванням: різні етнічні групи стихійно змішуються протягом багатьох поколінь і в результаті утворюють одну націю. Відбувається це зазвичай через міжетнічні шлюби. Таким шляхом сформувалися латиноамериканські народи: в єдине ціле тут змішалися традиції іспанців, португальців, місцевих індіанців і привезених з Африки рабів.

Другий процес – етнічне поглинання, тобто асиміляція, – являє собою майже повне розчинення одного народу (іноді декількох народів) в іншому. Етнічна культура знаходить унікальне відображення в мові. Засвоєння тільки форми нерідної мови та літератури без урахування культурного компонента, її значення, часто спрямовує до конфліктної поведінки. Опановуючи кожен нову мову, сприймаючи нові літературні твори, людина відкриває для себе нове світосприйняття, світовідчуття, стає співтворцем. Те, як особистість сприймає світ, долучається до художніх образів і що вона в ньому бачить, завжди відображається у поняттях, сформованих на основі рідної мови з урахуванням всього багатства слів, притаманних цій мові виражальних засобів. Кожну ситуацію, подію сприймають й оцінюють крізь призму прийнятих у рідному лінгвосоціумі культурних норм і цінностей [4, с. 197].

У психологічній літературі термін «стереотип» завдячує американському журналісту У. Ліппману [6, с. 82], який вперше використав його в 1922 році у книжці «Суспільна думка». У. Ліппман запропонував для користування вислів „соціальний стереотип”, який почав вживатися щодо схематичних культурно зумовлених малюнків світу в голові людини, що заощаджують її зусилля під час сприйняття складних об’єктів світу, а також захищають певні культурні позиції і норми. Комунікація є найважливішою умовою існування, розвитку і засвоєння культури. Саме комунікація сприяє трансляції цінностей, ідей, знань, акумуляції інформації, координування спільної діяльності людей [8, с. 125].

Комунікативна лінгвістика поняття „стереотип” інтерпретує як комунікативну одиницю певного етносу, що «здатна через актуальну презентацію соціально санкціонованих потреб здійснювати спонукальний типізований вплив на свідомість особистості – соціалізованого індивіда, формуючи в ньому відповідні мотивації», або як соціокультурна маркована одиниця ментально-лінгвального комплексу представника певної етнокультури, що реалізується у мовленнєвому спілкуванні як нормативна локальна асоціація до стандартної для певної культури ситуації спілкування [9, с. 1516].

А. Бодалева: «Сприйняття людини людиною – це безпосереднє наочно-образне відображення однією людиною іншої. Поняття, що складається в індивіда щодо конкретної особистості, – це форма його мислення про неї, в якій узагальнено фіксуються ознаки даної людини, що характеризують його як суб’єкта праці, пізнання і спілкування» [1, с. 26].

Вчені, які орієнтуються на психолінгвістику, пов’язують ментальну сторону стереотипу з діяльністю людей, досліджують стереотип народів, рас, груп, відзначаючи емоційно-вартісні риси. Науковці етнокогнітивного напрямку, зокрема польські вчені Бартмінський, Панасюк, пов’язують поняття стереотипу з мовною картиною світу [16, с. 84; 17, с. 63]. Актуальна проблема створення теоретико-ідеологічної, духовно-моральної атмосфери для розвитку національних культур, набуття ними повнокровного життя, цілісності та природності свого функціонування. В умовах тоталітарної системи багато національних культур фактично відірвалися від творчих пластів народного життя, які здатні вдихнути їм нове життя. Тому найважливішим завданням є забезпечення наступності національних культурних цінностей, що мають неминуще значення. Саме зв’язок між поколіннями створює умови для формування цивілізації, високих етичних і естетичних цінностей [14]. Культура корінням сягає у фольклор, в історичну пам’ять народу. З розривом цих низок і пов’язане катастрофічно швидке духовне зубожіння, стрімке наростання кризи в культурному житті. В епоху активізації міжкультурних контактів, вдосконалення інформаційних технологій, процесів глобалізації представляється

актуальним дослідження проблем міжкультурної комунікації як сукупності різноманітних форм відносин і спілкування між індивідами і групами, що належать до різних культур. Метою міжкультурної комунікації є не тільки оптимізація та ефективність обміну інформацією, а й адекватне її розуміння, зростання взаєморозуміння між рідною культурою і екзостереотипи, що віддзеркалюють систему уявлень однієї культури про іншу. Вчені виокремлюють соціальні, ментальні, культурні стереотипи, етнокультурні тощо. Найбільш яскраво вони знаходять своє вираження в етнічних стереотипах як квінтесенції культури [17, с. 63-84; 15, с. 3].

Етнопсихолог Бабич І. виокремлює позитивні, негативні і амбівалентні стереотипи [3, с.29]. Автостереотипи, як правило, відрізняються компліментарністю, позитивною оцінкою. Гетеростереотипи більш критичні, їх відрізняє емоційність, афектність, опора на досвід міжкультурної взаємодії попередніх поколінь, фільтрація інформації, відповідної певним цінностям і поглядам, акцентування уваги на феноменах, що значно відрізняються від рідної культури, ігнорування нюансів, тяжіння до крайнощів.

Зазвичай гетеростереотипи є або дуже позитивними, або, навпаки, вкрай негативними. У багатьох мовах слово «іноземець» позначено негативним змістом, володіє такими семантичними відтінками, як чужий, чужорідний. Лінгвокультурологи стереотип розглядають як інше явище «уявлення» фрагмента дійсності, фіксовану ментальну «картинку», що виступає результатом відображення у свідомості особистості «типового» фрагмента реального світу, певний інваріант певної ділянки картини світу»[7, с. 35].

Лінгвокультурний стереотип тотожний стереотипу в комунікативному розумінні, а в другому постає певним фрагментом концептуальної картини світу, що існує у свідомості, певним образом-уявленням, ментальною картинкою, наділеною специфічними властивостями, певним усталеним, мінімізовано-інваріантним, обумовленим національно-культурною специфікою уявленням про предмет або ситуацію. Стереотип є одночасно і формою, і способом бачення світу[5, с. 72].

Аналіз культурних стереотипів припускає використання комплексу дослідницьких підходів. В першу чергу, слід виявити особливості картини світу і ментальних установок, оскільки саме вони задають призму, через яку людина сприймає світ. Механізми перцепції, характерні для менталітету, сприяють формуванню різних образів реального світу, зумовлюють бачити одне й вперто не помічати інше. Ментальність народу знаходить своє вираження в мовній концептуалізації. Мова є дзеркалом культури, відображає світовідчуття та досвід народу, соціально значиму інформацію, ціннісні установки, моделі поведінки [9, с. 1516]. Дана проблема активно досліджується в роботах вітчизняних вчених, пробою реконструкції картини світу і людини є образи, які відзеркалено в мові, фольклорі, обрядах, є ключем до пізнання культури, інтерпретації дійсності. Стереотипи часто поєднують реалізм з міфічністю. Людина, що живе в такій культурі, не ізольована, а, навпаки, перебуває в «інтимних зв'язках» зі світом природи, складниками оточуючого нас світу, що набувають символічного значення. Формування навичок міжкультурного спілкування починається в дитячому віці, коли, спілкуючись з дорослими і однолітками, вбираючи усну народну творчість (казки, пісні, ігри), дитина прилучається до цінностей культури, уявлень про норми поведінки і взаємовідносин, розвиваючись у міру накопичення і засвоєння життєвого досвіду. У процесі інкультурації в кожній етнічній культурі закладається механізм виховання в її представників, в першу чергу, поваги до своїх традиційних цінностей, а потім до інших культур [8, с. 125-141].

Таким чином, формуючись і проявляючись в традиціях, етнічний стереотип стає елементом самозбереження етносу як цілісного і неповторного організму. Цей стереотип відіграє консолідуючу роль у становленні етнічної групи і етносу в цілому. Потрапляючи в іноетнічну культуру, людина опиняється в ситуації, коли звичні стереотипи поведінки не прийнятні. Часом здається, що представники різних етносів обов'язково зрозуміють один одного, якщо вони познайомляться ближче. Однак при низькому рівні міжкультурної компетенції посилюються негативні стереотипи і спостерігаються прояви агресивності. За допомогою етнокультурних стереотипів і інформаційних зв'язків здійснюється розподіл інформації та організація узгоджених дій всередині етносу. Традиційно, в цій якості виступають візити, публічний і

внутрішньо сімейний етикет, інші інститути, за допомогою яких люди вступають в контакт один з одним, завдяки яким створюється і зберігається соціокультурна спільнота етносів.

Результативними компонентами національної самосвідомості в контексті взаємозв'язку цих двох рівнів є національні соціокультурні стереотипні уявлення про національний характер свого або іншого етносу (антропостереотипи). Такі стереотипні уявлення у процесі своєї актуалізації виконують потенційну деструктивну роль у міжкультурній комунікації, оскільки базуються на таких механізмах масово-буденного шару національного самопізнання, як вибірковість сприйняття, абсолютизація відносних етнічних властивостей, тенденційність у їхній оцінці, генералізація окремих неістотних для етносу явищ. Стереотипність стосується радше набору висловів мовного етикету, спільного для національної спільноти на певному історичному етапі, і їх використання мовцями. Взаємне міжкультурне сприйняття насамперед визначається стереотипними уявленнями. виявлені стереотипи про риси національного характеру кожної з означених національних спільнот свідчать про необхідність системи роботи щодо їх адекватного сприйняття, попередження і подолання негативних стереотипів стосовно певних народів.

Етнічний фактор у XX – поч. XXI століття продовжує впливати на соціальний розвиток в глобальному масштабі, охоплюючи як східні культури, так і західне суспільство «постмодерну» [11, с.28-69]. Міжкультурне спілкування є тим соціокультурним механізмом, який забезпечує можливість узгодженої людської діяльності. Способи реалізації цієї ключової функції специфічні в різних народів. Національна культура є універсальною матерією для всього людства, бо існує щось спільне між культурами, створеними різними поколіннями одного і того ж етносу, відокремленими тисячоліттями. Є також щось спільне між культурами різних народів, існуючих в одну і ту ж історичну епоху, про що свідчить вся історія і глобалізована мультикультурна культура сучасності [10, с. 27].

Духовний, культурний початок є умовою життєдіяльності людини, так само як і матеріальне. Вони невідокремлені одне від одного. Сьогодні тільки культура з її новими цінностями може зблизити нації, гармонізувати їх взаємини. Навіть економіка, при її засадничій ролі, не зможе виконати це завдання настільки ефективно, як це в змозі зробити культура. Єдиний економічний простір можливий лише при культурній сумісності народів, тісного взаємозв'язку національних культур.

Європейські та Кавказькі країни і суспільства наприкінці XX століття вступили в нову епоху, яка має свою соціокультурну та психологічну специфіку. Після розпаду Радянського Союзу народи (в тому числі кавказькі) опинилися в абсолютно нових історичних обставинах, що обумовили нові проблеми: в суспільстві формуються відповідні новій дійсності, зовсім інші ментальні структури, виробляються культурні та психологічні навички для життя в новому, глобалізованому та віртуалізованому світі. Історія Нового часу створила механізм перетворення народів імперії в політичні нації. Процес цей носить кризовий характер – перетворення імперських культурних і політичних традицій в національні вимагає вироблення нової, національної стратегії ідентичності.

Проблеми національного розвитку трансформуються в проблеми національної політики, які в свою чергу ініціюють політизацію національних рухів. Суспільство – не безформний організм і не проста сума різних соціальних феноменів, форм і сфер соціального життя, кожна з яких розвивається за своїми специфічними законами. Це – єдиний організм, універсальна соціальна система. «Саме системні закони цього суспільного організму ... – зазначає В. Афанасьєв, – є вищими для цих сфер і форм законами, мірою всіх інших, більш приватних, специфічних закономірностей» [1, с. 256].

Такі закономірності можуть сформувати стереотипи, оскільки ми встановили, що саме схильність до однозначного сприйняття, абсолютизації об'єкта обумовлює дестабілізуючий вплив негативних стереотипів та полярність оцінок. Аналіз національних соціокультурних стереотипів мовленнєвого спілкування азербайджанців та українців свідчать про запас знань, що забезпечує адекватне розуміння почутого, написаного, є важливим як умова уміння читати,

писати, слухати, говорити. Національні соціокультурні стереотипи є інструментом під час спілкування, що полегшує сприйняття і розуміння художньої та наукової, публіцистичної літератури й взагалі сприяє повноцінній комунікації в поліетнічній державі. Стереотипи містять певну систему очікувань від представників іншої культури, сприяють фіксації позитивної інформації про самих себе і, як правило, негативної інформації про представників інших культур, що може викликати появу упереджених понять і дефіцит взаєморозуміння між учасниками міжкультурної комунікації.

Звернення до історичної пам'яті народу, до його духовних витоків поверне національну культуру в природне русло розвитку, дозволить їй набути якісну визначеність свого вигляду, неповторну індивідуальність і самобутність, підтримувати традиції культури, визначить завдання шляхів і засобів їх збереження і розвитку.

#### Список використаних джерел

1. Афанасьев В. Т. Системность и общество. – М. : Политиздат, 1980. –С. 256
2. Бодалев А.А. Личность и общение. – М,1995. – 272 с.
3. Бабич И.Л. Теория и практика мультикультурализма / Исследования по прикладной и неотложной этнологии. –М., 2009. –№ 215. – С. 1– 49
4. Завгородня Л.В. Природа стереотипу та стереотипні інновації у публіцистиці // Семантика мови і тексту. Зб. статей УІ Міжнародної конференції. – Івано-Франківськ, 2000. – С. 197–201.
5. Колесов В.В. Язык и ментальность.– СПб., 2004.–С. 20–21
6. Леонтович О. А. Русские и американцы: парадоксы межкультурного общения. Монография. – М. : Гнозис, 2005. – 352 с.
7. Маслова В.А. Homo Lingualis в культуре. – М., 2007.–С. 35
8. Ослон А. Уолтер Липпман о стереотипах: выписки из книги «Общественное мнение» // Социальная реальность. – 2006. – №4. – С. 125–141.
9. Русское культурное пространство. Лингвокультурологический словарь / Под ред. И.С. Брилев, Н.П. Вольская, Д.Б. Гудков, И.В. Захаренко, В.В. Красных. – Вып. 1. – М., 2004. – С. 1516
10. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: підручник - Полтава – Київ, 2008. – С. 27
11. Сикевич З.В. Социологическое исследование: практическое руководство. – М-СПб. 2005. – С. 28-69
12. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. Опыт исследования. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. – С. 40-76.
13. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: (Учеб. пособие) – М. : Слово/ Slovo, 2000. – 624 с.
14. Шукуров И. Тот, кто находит себя, обретает истину//Бакинский рабочий. 1992. 23 декабря.– С. 3.
15. Язык и национальное сознание/Под ред.И.А.Стернина.– Вып.8. –Воронеж, 2008. – С. 3-8
16. Panasiuk J. O zmienności stereotypów // Język a kultura. T.12. –Wrocław, 1998.– S. 84-99.
17. Bartmiński J. Podstawy lingwistycznych badań nad stereotypem – na przykładzie stereotypu matki // Język a kultura. T.12. -Wrocław, 1998. –S. 63 – 84.

*This article is devoted to some aspects of intercultural communication. In particular the problems of cultural perception are being analysed. An attempt has been made to investigate the role of stereotypes in the process of cultural perception. In article some groups of stereotypes are defined. Main components of endostereotypes and exostereotypes are analyzed and compared. The article also deals with the problems of viewing these stereotypes through mentality.*

**Key words:** culture, stereotype, endostereotype, exostereotype, cultural perception, intercultural communication.

УДК 373.016:811.161.2'367.626

Бурдаківська Н.М., Галицька М.М.\*

## УКРАЇНСЬКИЙ ДИТЯЧИЙ ФОЛЬКЛОР НА УРОКАХ РІДНОЇ МОВИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ТЕМИ “ІМЕННИК” У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

*Стаття присвячена проблемі вивчення граматичних категорій іменника у початкових класах на основі дитячого фольклору.*

**Ключові слова:** розвиток мовлення, іменник, український фольклор, граматичні категорії, лексичний запас.

Сучасна школа повинна підготувати Україні таких громадян, які вільно володіють рідною мовою. Актуальним залишається питання про необхідність формування в учнів мовленнєвої культури. Воно зумовлене сучасними вимогами, які спрямовані на вдосконалення освіти та виховання, оволодіння українською мовою як найдорожчим скарбом нації, формування особливості в контексті національного мовного середовища.

Саме вчитель початкових класів має довести дітям, що культура мовлення – це перша ознака загальної культури людини, повинен виховати в них уміння слухати та сприймати мовознавчий матеріал і вільно ним володіти.

У Державному стандарті загальної середньої освіти в Україні (початкова школа) зазначено, що мета навчання у початковій школі полягає насамперед у формуванні в учнів уміння будувати висловлювання в межах доступних для них тем і типів текстів, де мовленнєві вміння набувають особливого суспільного значення.

Основним джерелом збагачення словникового запасу учнів початкових класів є враження від побаченого, почутого, прочитаного, пережитого.

Ефективним естетико-виховним засобом, який відповідає концептуальним засадам гуманістичної педагогіки і набуває особливої актуальності в умовах кризи навчання та виховання, є український фольклор. Відомо, що змістовний дидактичний матеріал сприяє кращому засвоєнню учнями мовознавчих понять. Для цього вчитель добирає малі жанри усної народної творчості: казки, народні пісні, легенди, приказки, прислів'я, загадки, скоромовки тощо. Завдяки образності, афористичності, глибокому змісту перлин народної творчості, їх високій мудрості школярі дістають уявлення про багатство мови, розвивають своє образне мислення, естетичні почуття, які в комплексі сприяють розвитку розумових здібностей дітей, формуванню особистості учня.

Чималі можливості для цього має тема “Іменник”.

Метою статті є створення лексико-граматичних вправ, які сприяють як ефективному засвоєнню граматичного матеріалу, так і вмілому застосуванню набутих знань у мовній практиці, а відтак розвитку мовлення молодших школярів під час вивчення іменника як частини мови.

У першому класі вчитель формує уявлення про те, що в мові існують слова, які називають оточуючі предмети, людей, тварин тощо і відповідають на запитання хто? що?, вказують на того, про кого розповідається в реченні, хто виконує дію (без вживання терміна «іменник»), учні виконують логічні вправи на розрізнення назв істот і неістот.

Фольклорний матеріал при цьому є сприятливим фактором досягнення дидактичних, розвивальних і виховних цілей.

*Вправа 1.*

– З якої це казки?

*Ішов дід лісом, а за ним бігла собачка. Та й загубив дід рукавичку.*

*От біжить мишка, улізла в ту рукавичку та й каже:*

\* © Бурдаківська Н.М., Галицька М.М., 2013

- *Тут я буду жити!*  
*Коли це жабка плигає та й питає:*
- *А хто в цій рукавичці?*
- *Мишка-шкряботушка. А ти хто?*
- *Жабка-скрекотушка. Пусти й мене!*
- *Іди!*
  
- Продовжіть казку. Які ще звірі поселяться в рукавичці? Чим закінчилася казка?
- Яке запитання хто? чи що? потрібно поставити до слів мишка, жабка, зайчик, лисичка, вовчик, кабан, ведмідь?
- Чому? Кого вони називають?
- Яким одним словом їх можна назвати?
- Запишіть схему речення: Та й загубив дід рукавичку.

*Вправа 2.*

Відгадайте загадку:

*Народився із землі,*

*Зарум'янивсь на вогні,*

*І з'явився на столі*

*До борщу тобі й мені. (Хліб)*

- Як називається цей продукт харчування?
- На яке запитання відповідає? Чому?
- Як до нас приходять хліб?
- Назвіть букви і звуки у слові хліб. Запишіть його модель.

*Вправа 3.*

- Послухайте і спробуйте повторити скоромовку:

*Козут каже: – Вовки ідуть.*

*Баран каже: – Де?*

*А пес каже: – Онде, онде.*

*Квочка каже: – Клопіт мій,*

*Де курятка подіти?*

*А качка каже: – Так та треба.*

*Так, так.*

- Хто бере участь у розмові?
- На яке запитання хто? чи що? вони відповідають?
- Хто з них належить до тварин, а хто – до птахів?
- Запишіть назви птахів, які розпочинаються літерою **к**.

*Вправа 4.*

Спишіть колискову:

*Баю, баю, баю!*

*Дровець нарубаю*

*І в печі натоплю:*

*Буде тепло в хаті,*

*Буде дитя спати.*

- Підкресліть слова, які відповідають на запитання *що?* Чи можна до них поставити запитання *хто?* чому?

*Вправа 5.*

Прочитай. Яка казка так починається?

*Жив собі дід Андрушка, а в нього була баба Марушка, в баби дочка Мінка, а в дочки собачка Фінка, а в собачки товаришка киця Варварка, а в киці вихованка мишка Сіроманка.*

- Запишіть спочатку імена людей, а потім – клички тварин. Поясніть написання цих слів. Поставте усно до них запитання.

У 2 класі учні розпочинають вивчати іменник як частину мови. Їм вперше пропонується визначення іменника, демонструються його лексичні можливості – синонімічне багатство, здатність вживатися в прямому та переносному значенні, утворювати антонімічні пари, омонімія. Також другокласники знайомляться з числом іменників на понятійній основі (один-багато).

*Вправа 1.*

- Прочитайте. Дайте назву легенді.

*Їхали якомсь мандрівники. Стомились, сіли в лісі. Вирвали сухого бур'яну. Розклали вогонь. Один мандрівник пішов ще далі. Дивиться – кущі зелені. А на них – маленькі квіточки. Вирвав з корінням. А внизу грудки якоїсь рослини. Кинув у вогонь.*

*Настав ранок. Почали мандрівники ці грудки їсти. Вони були смачні. Поїхали мандрівники в місто і роздали людям ці грудки. Вони їх посадили. Так з'явилася картопля.*

- Спишіть перший абзац тексту. Підкресліть іменники. Усно поставте до них запитання.

*Вправа 2.*

Прочитайте пісню. Випишіть у дві колонки іменники: один-багато.

*Човен хитається серед води,  
Плеще об хвилі весло,  
В місячнім сяйві білють сади,  
Здалека видно село.*

- Які почуття викликали ці рядки? Чому?

*Вправа 3.*

- З поданих прислів'їв випишіть іменники, протилежні за значенням.

1. *Не бійся розумного ворога, а бійся дурного приятеля.*
2. *Маленька праця краща за велике безділля.*
3. *Брехня стоїть на одній нозі, а правда на двох.*

- Як ви розумієте зміст другого прислів'я?

*Вправа 4.*

Знайдіть у реченнях слова, які читаються і пишуться однаково, але різні за змістом. Підкресліть їх.

1. *Ой піду я в чисте поле, там дівчина просо поле.*
2. *Запашиного сіна віз кінь вночі додому віз.*
3. *Шило Шурі шубу шило.*

- Поставте до підкреслених слів запитання. Яка між ними різниця?

Школярі повинні чітко усвідомити, що іменником є не лише слова, які означають назви предметів у прямому розумінні цього слова, а й явища природи, суспільного життя, стану, назви дій, якостей, абстрактних понять тощо.

Уся попередня лексична і граматична робота допомагає учням свідомо простежити зв'язок між лексичним значенням іменника (основа слова) та граматичною формою числа й відмінка (формальним показником є закінчення слова).

У цей час також проводиться робота, що сприяє повторенню набутих знань про іменник (іменники-синоніми, іменники-антоніми, багатозначність окремих іменників, вживання іменників у прямому і переносному значеннях; спостереження за точним і влучним вживанням іменників у текстах тощо).

У 3-4 класах у центрі уваги постають морфологічні ознаки іменника в тісному зв'язку з розширенням лексичного значення та з формуванням орфографічних навичок і синтаксичних умінь. Тут простежується взаємозв'язок: робота над граматичними ознаками (з урахуванням лексичного значення) створює основу теоретичних знань для свідомого формування орфографічних навичок. При виробленні навичок відмінювання постійно поглиблюються знання про рід, число та відмінок іменника.

*Вправа 5.*

Вивчіть напам'ять жмурилку. Випишіть слова, які відповідають на запитання що?

*Йшла Маринка на стежинку,*

*Загубила там корзинку,*

*А в корзинці паляниця.*

*Хто її з'їв, тому жмуриється.*

- Які жмурили ви знаєте?
- Як ви гадаєте, хто їх автор?

*Вправа 6.*

- Прочитайте виразно лічилку. Випишіть іменники, усно поставте до них запитання.

*Сидір, Мидір та Каленик*

*Там поставили курник,*

*У курнику сидять.*

*По варенику їдять.*

*А хто зайвий – киш!*

*Буде тобі киши!*

- Які ви ще знаєте лічилки?
- Коли ви використовуєте лічилки?

Виконуючи подібні вправи, учні спостерігають за граматичними ознаками іменника, учаться ставити запитання до слів, що означають назви конкретних речей, рослин (що?), та слів, що означають назви людей і тварин (хто?). У ході такої роботи діти привчаються уважно спостерігати, поповнюють словниковий запас і свідомо встановлюють відповідні зв'язки.

*Вправа 1.*

Прочитайте і вивчіть напам'ять примовлянку. Що таке примовлянка?

*Не я б'ю - верба б'є,*

*Недалечко красне яечко,*

*За тиждень – Великдень!*

*Будь великим, як верба,*

*А здоровий, як вода,*

*А багатий, як земля.*

- Знайдіть у вірші іменники, запишіть їх у дві колонки: загальні іменники і власні. Визначте їх рід.



**Вправа 2.**

Спишіть, розкриваючи дужки і ставлячи іменники в потрібній формі.

Гей, віють вітри, вітри ще й буйні,  
Та ідуть (дощ) все дрібні,  
Гей, на (земля) впадають  
І (трава) устилають,  
Різним (цвіт) украшають.  
Гей, луги із (луги)  
Береги з (береги),  
Там ходили (пара).

- Усно визначте відмінки іменників.

**Вправа 3.**

Із поданих слів складіть прислів'я і запишіть їх:

- а) Летить, а щастя, нещастя, біжить;
- б) Не, добре, без, бува, лиха;
- в) Відає, багач, не, обідає, як, бідний.

- Підкресліть іменники-антоніми; встановіть, які з них належать до істот, а які до неістот.

**Вправа 4.**

Відгадайте загадки, іменники-відгадки запишіть, позначивши у дужках їх рід. Виділіть закінчення цих іменників.

1. Яке взуття в огні не гнеться, а з ніг не скидається? (Підкова).
2. По полю бродить, зерно молотить, жне, косить – хліба не просить. (Комбайн).
3. Сторожем не служить, а всіх рано будить. (Півень).
4. Плету хлівець на четверо овець, а п'ятому окремо. (Рукавичка).
5. Що можна побачити із заплющеними очима? (Сон).
6. Що воно за штука, що день і ніч стука? (Серце).
7. Не людина, а говорить. (Радіо).

**Вправа 5.**

Вставте на місці крапок пропущені іменники. Визначте їх рід.

У ... та ранесенько  
Та ще до ... ..  
Ой плакала ... .  
Сидя край ... .

Ой з-за ..., з-за крутої  
Горде ... виступає  
Попереду ...  
Сивим ... грає.

Слова для довідки: Морозиха, схід, неділю, віконця, сонця; гори, Морозенко, конем, військо.

**Вправа 6.**

Прочитайте легенду. Випишіть іменники, визначіть їх рід і число.

Жив колись у Києві князь. І була в нього дочка, та така гарна й розумна, що не можна ні описати, ні сказати. І жив тоді коло Києва змії. Щороку городяни йому данину давали: то

*парубка молодого, то чарівну дівчину. Ось настала черга і дочки самого князя. Нічого не вдієш – коли віддавали городяни, то треба і йому свою дочку віддавати!..*

Отже, використаний дидактичний матеріал поглиблює знання учнів про різноманітність і багатство форм українського фольклору, розвиває і збагачує творчу фантазію учнів, впливає на їхні емоції, розвиток уяви, допомагає образно сприймати життєві явища, водночас формує загальне поняття про іменник як частину мови, виробляє навички правопису відмінкових закінчень іменника, розширює словниковий запас: вміння вживати іменники у прямому і переносному значенні, добирати іменники-синоніми, іменники-антоніми, точно і влучно вживати їх у текстах.

#### Список використаних джерел

1. Бабишин С. Дитячий фольклор в історико-педагогічному аспекті / С. Бабишин // Народна творчість та етнографія. – 1990. – №1.
2. Безрукава І. Збагачення українського мовлення першокласників засобами дитячої народної поетичної творчості / І. Безрукава // Початкова школа. 1998. – №9.
3. Водолюб Н. Прислів'я та приказки в контексті уроку / Н. Водолюб // Дивослово. – 1999. – №4.
4. Голубецька В. Опанування частин мови / В. Голубецька // Початкова школа. – 1989. – №1.
5. Кубинська М. Роль усної народної творчості у розвитку молодших школярів / М. Кубинська // Початкова школа. – 1993. – №1.
6. Семенюк Н. Український дитячий фольклор / Н. Семенюк // Початкова школа. – 1995. – №12

*This article is devoted to the actual problem of methods of teaching the Ukrainian language at primary school and upbringing of future citizen of Ukraine on the basis of national traditions in particular the usage of the Ukrainian folklore at the lessons of the native language while studying the topic "noun".*

**Key words:** development of speech, noun, Ukrainian folklore, grammatical categories, vocabulary.

УДК 81'271.12:37.011.33(410)

Волга А. Є.\*

## ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ «МОВЛЕННЕВА КУЛЬТУРА» У БРИТАНСЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ

*У статті здійснено спробу визначити поняття «мовленнева культура» в британській педагогіці; визначено і проаналізовано основні підходи до розгляду цього поняття британськими науковцями; виявлено критерії оцінки рівня мовленневої культури, що використовуються у Великій Британії.*

**Ключові слова:** мовленнева культура, моральний і духовний розвиток особистості, стандартна мова, критерії мовленневої культури.

Виховання всебічно розвиненої особистості з високими моральними цінностями та багатим духовним внутрішнім світом є одним із найважливіших завдань навчально-виховного процесу. Розвиток інтелектуальних здібностей, етичних норм, естетичного смаку сприяє вихованню повноцінної особистості, здатної до самореалізації, самовираження, саморозвитку. Одним із показників всебічно сформованої особистості є її мовленнева культура, що відображає культуру мислення, культуру спілкування, культуру почуттів людини.

Останнім часом все більше уваги приділяється культурному та духовному розвитку особистості, зокрема формуванню та підвищенню рівня мовленневої культури як складової

\* © Волга А. Є., 2013

загальної культури людини. Мовна проблема постає як пріоритетне завдання навчально-виховного процесу не тільки в Україні, а й в інших країнах світу, в тому числі й у Великій Британії.

Досліджуючи питання мовленнєвої культури особистості як показника її морального та духовного розвитку, ми маємо звернутися до таких великих мислителів і педагогів, як Дж.Локк, Т.Мор, Я.А.Коменський, Ж.-Ж.Руссо, Й.Песталоцці, Дж.Дьюї. Проблемі розвитку та підвищення рівня мовленнєвої культури серед учнівської та студентської молоді присвячені освітні документи Великої Британії, доповіді Баллока та Кінгмана. У визначенні поняття «мовленнєва культура» в британській педагогіці ми звертаємося також до тлумачних словників англійської мови, наукових праць британських вчених-філологів та педагогів (А.Мур, К.Кремш, С.Дітц та ін.).

Метою статті є визначення основних підходів до розгляду поняття «мовленнєва культура» у Великій Британії; виділення критеріїв оцінки її рівня та визначення поняття «мовленнєва культура» у британській педагогіці.

Вивчення та аналіз тлумачень поняття «культура», «мова» та «мовлення» в Оксфордському тлумачному словнику [1] та словнику Лонгмана [2], дає підставу розглядати мовленнєву культуру як здатність розмовляти та виражати свої думки в усній або писемній формах за допомогою слів, дотримуючись норм соціальної поведінки, правил, звичаїв, що є загальноприйнятими у суспільстві. Мовленнєва культура розглядається як система знаків та кодів. Оволодіння цією системою дає можливість правильно, коректно виражати свої думки. [3] Показником культури мовлення, у даному випадку, є нормативність, встановлена наукою та практикою суспільства, багатство та різноманітність словникового запасу, граматичних конструкцій, що використовуються під час мовлення, вміння коректно їх використовувати, послідовність мовлення, що відображає хід думок та склад мислення.

Всі мови, як відомо, наближаються до так званої стандартної мови. Стандартною є мова, яку наука та суспільство вважають нормативним та найбільш правильним способом мовлення. [4, с.146] Відомо, що Велика Британія – це велика країна, в якій живе багато людей різних національностей та культур. У такій полікультурній країні незаперечно існує багато діалектів та різновидів мови і мовлення. У навчальному плані країни 1995 року (DFE 1995) встановлено, що учні мають навчатися «стандартній англійській мові» (standard English) незалежно від того, на якому діалекті вони розмовляють. [5, с. 83-84] Стандартна британська англійська мова колись була діалектом, що вживався в основному купецьким класом у Лондоні. Зі збільшенням його соціальної влади у Середньовіччі цей діалект стали пов'язувати не тільки з представниками торгівлі та фінансів, але і з представниками таких сфер, як правління, адміністрація, юриспруденція, релігія, література та освіта. Цей діалект англійської мови було прийнято за стандарт «правильної» англійської мови, а інші діалекти почали розглядатись не тільки як хибні, а й такі, що відображають моральність та стиль життя мовців, які відносилися переважно до робочого класу, протилежного купцям, що уособлювали клас можновладців, який стрімко розвивався. Інші види мовлення та їхні представники вважалися «вulgарними», «неосвіченими» та «неохайними». Сьогодні цей колись «нестандартний» діалект прийнятий у Великій Британії за Стандартну англійську мову.[6] Стандартна англійська відрізняється за своїм словником, правилами граматики, орфографії та вимови. Здатність використання стандартної англійської мови сприяє тому, що студент може успішно скласти державні іспити (public examination) та отримати більш престижну та високооплачувану роботу. Опанування стандартною мовою підвищує соціальний статус людини та розширює її можливості у різних сферах суспільної діяльності. У національному плані наголошується на тому, що навчальний заклад має звертати увагу не тільки на те, щоб учні та студенти використовували стандартну мову під час виконання завдань на заняттях, а й розвивали навички використання стандартної мови. [5, с. 83-84] Вільне володіння та мислення стандартною мовою є однією з цілей навчального процесу у Великій Британії. Стосовно вимови, у Великій Британії є, так звана, «прийнята вимова» (received pronun-

ciation), яка вважається нормою мовлення та якого навчають студентів англійської мови. Проте слід зауважити, що тільки незначна кількість людей розмовляє прийнятною вимовою, серед молоді таке мовлення вважається «немодним символом традиційної влади» [7]. Хоча з іншого боку, традиційна вимова є показником культури мовлення і сприймається більш позитивно та офіційно, ніж регіональні акценти. Доповідь Дж.Кінгмана (1988), голови слідчої комісії з вивчення англійської мови, наголошує на вивченні та використанні стандартної англійської мови, пояснюючи це тим, що люди виходять зі своїх мовленнєвих округів у ширший світ, тому потрібно спілкуватись єдиною мовою. [8, с. 14-15] Таким чином, мовленнєва культура розглядається як система лінгвістичних норм і правил, яких необхідно дотримуватися під час мовлення. Нормативність мовлення та багатий словниковий запас є одними з критеріїв мовленнєвої культури у Великій Британії.

Незаперечним залишається той факт, що дуже великий вплив на розвиток педагогічної думки Великої Британії, особливо в галузі виховання, внесли такі видатні мислителі як Дж.Локк, Т.Мор, Я.А.Коменський, Ж.-Ж.Руссо, Й.Песталоцці, Дж.Дьюї. Ідеї цих учених було покладено в основу освітніх та виховних концепцій багатьох учених в усьому світі, в тому числі й у Великій Британії. Ці вчені наголошували на вихованні гармонійно розвинутої людини, розвитку в неї моральних, духовних, естетичних цінностей, що становлять основу формування мовленнєвої культури особистості. Ці люди і самі являли собою еталон мудрості, моральності, духовності. Їх можна з впевненістю назвати праотцями світової і британської педагогічної думки. Вони вважали, що виховати всебічно розвинутою особистість можна тільки завдяки комплексному поєднанню інтелектуальних, моральних, духовних, фізичних, сил людини. Вони наголошували на тому, що людина має бути доброчинною, добропорядною, культурною, доброзичливою, що мало виявлятися в поведінці, мові та мовленні особистості.

Мовленнєва культура є інтегральною частиною моральної та духовної культури людини. Ця думка підтверджується у дискусійному документі Національної ради освіти Великої Британії (National Curriculum Council) «Духовний та моральний розвиток» [9]. Мова йде про те, що учням не достатньо тільки успішно оволодівати навчальною програмою, встановленою Національним планом. Педагогам треба звернути увагу на розвиток моральних та духовних якостей молодого покоління, які складатимуть основу британського суспільства. Більша частина британців є дуже релігійними людьми, тому духовний розвиток є невід'ємною складовою освіти. У документі зазначається, що без цікавості, схильності до запитань, без тренування уяви та інтуїції у молоді не було б достатньо мотивації для навчання, а інтелектуальний розвиток залишив би бажати кращого. Без розуміння самого себе та інших людей можуть виникати труднощі в спілкуванні та існуванні в соціальному оточенні. Це може призвести до внутрішньої «духовної та культурної спустошеності» [9, с. 3]. Таким чином, мовленнєва культура розглядається британськими педагогами як система духовно-моральних цінностей, що координують, регулюють мовленнєву поведінку особистості. Естетичність мовлення та гуманістична спрямованість передбачає поважливе ставлення до співрозмовника і виступає важливим критерієм мовленнєвої культури в британській педагогіці.

Британські науковці відзначають, що мовленнєва культура значною мірою пов'язана з розвитком інтелектуальних здібностей особистості. Мовлення є важливим засобом навчання та накопичення нових знань. Так, Дж.Брунер, Д.Вуд, Д.Барнс [10] стверджують, що мовлення та навчання взаємозв'язані, мовленнєва культура допомагає людині навчатись та пізнавати нове. Вони вважають, що мовлення може значною розширити мислення та удосконалити навчання. У доповіді Дж.Кінгмана (1988) [8] наголошується, що мова – це інструмент інтелектуального розвитку, який дає змогу виходити за межі свого особистого досвіду та вивчати ідеї, думки, гіпотези, пояснення найвеличніших постатей світу. Саме

тому необхідно, за допомогою усіх можливих педагогічних методів, сприяти удосконаленню та розвитку мовленнєвої культури учнів та студентів. [8, с. 8] З цієї точки зору науковці ставлять за мету не тільки розвиток практичних навичок усного та писемного мовлення, але й стверджують, що розвиток мовленнєвої культури сприяє опануванню нових знань. Студенти мають вміння аналізувати, організовувати, захищати свої ідеї, обстоювати власну точку зору, якщо хочуть бути освіченими в будь-якій сфері наукового знання. Це можливо тільки за наявності високої інтелектуальної культури. Отже, мовленнєва культура розглядається британськими педагогами як засіб і мета навчально-пізнавальної діяльності людини.

Мовленнєва культура особистості важлива не тільки для спілкування в людському суспільстві, вона є необхідним засобом самовираження, пізнання навколишнього світу та самого себе. Висловлюючи власні думки та ідеї, використовуючи притаманний особистості унікальний стиль мовлення, обираючи форми та засоби самовираження, людина розкриває свої неповторні здібності, виявляє свої внутрішні якості, роблячи тим самим особистий внесок у суспільне знання. Мовленнєва культура, у такому випадку, виконує функцію накопичення колективних знань, та, водночас, функцію самовираження особистості через мову та мовлення. Мовленнєва культура є ніби рівновагою між порядком та свободою: порядком, який передбачений нормами та принципами суспільства, та свободою мовця, якому вона необхідна для того, щоб реалізувати себе якомога ефективніше. Мовлення – це символ високої духовної цінності, що закладена не в лінгвістиці, граматиці або синтаксисі, а саме в особистості, в її особистісній свободі. [11, с. 184] А.Мур [5], підкреслюючи особливу роль мовленнєвої культури особистості, як характерного показника її внутрішніх людських якостей, розумових та інтелектуальних здібностей, зосереджує увагу на тому, що викладачі, особливо рідної та іноземної мов, мають приділяти особливу увагу та нести відповідальність за розвиток мовленнєвої культури своїх учнів. Проте, викладачі не повинні обмежувати мовлення своїх вихованців тільки використанням правил та норм стандартної англійської мови (standard English). Вони мають постійно пам'ятати та піклуватися про те, щоб забезпечити модливість учням розвивати та удосконалювати свою мовленнєву культуру шляхом розвитку власного внутрішнього світу, етичних та духовних якостей, унікального самовираження через мовлення, самостійного навчання та самовиховання, відкриття нових пізнавальних та емоційних горизонтів. Без такого розвитку світ, як такий, що пізнається через мову та мовлення, швидко стане нудним та застиглим для людини. Британські педагоги відзначають, що викладачі мають приділяти належну увагу своєму мовленню, незважаючи на предмет, який вони викладають. [5, с. 62-74] Мовленнєва культура освітян повинна слугувати еталоном для учнів, а їхнє (учнів) мовлення не повинно обмежувати, а відкривати можливості для навчання через дискусії, бесіди, дебати, виховуючи тим самим такі людські якості, як толерантність, повага до співрозмовника, уміння слухати та гідно відповідати, доносити та обстоювати власну точку зору, формуючи тим самим свій стиль мовлення та підвищуючи рівень мовленнєвої культури. Таким чином, мовленнєва культура розглядається як інструмент самовиявлення особистості, а мовленнєва активність, креативність та емоційна забарвленість розглядаються британськими педагогами як критерії мовленнєвої культури.

Британський педагог К.Кремш у своїй роботі «Мова та культура» (“Language and Culture”) підкреслює, що мова – це основний засіб, за допомогою якого відбувається наше соціальне життя. Мова, якою ми спілкуємось, нерозривно пов'язана з культурою того середовища, в якому ми живемо. На думку вченої, мова виконує посередницьку функцію в соціальному устрої культури. К.Кремш акцентує увагу на тому, що члени соціальної групи не тільки виражають досвід, вони також створюють цей досвід за допомогою мови та мовлення. [12] Мовленнєва культура несе в собі функцію належності. Завдяки вибору

мовленневих засобів, які обирає людина для вираження своїх думок, визначається її належність до конкретної соціальної групи. Ця належність, у свою чергу, обумовлює вибір мовних та мовленневих засобів, що використовуватимуться у мовленні для оформлення та висловлення ідей. [13, с. 7] Мовленнева культура є дуже цінною якістю, яка дає можливість людині почувати себе впевнено в різних культурних та соціальних стосунках, оскільки мовленнева культура передбачає знання культурних, соціальних і моральних норм суспільства. Таким чином, мовленнева культура розглядається як важливий чинник соціалізації та показник культурної належності індивіда. Критерієм мовлення у даному випадку виступає традиційність мовлення, тобто відповідність мовленневої поведінки окремим ситуаціям у суспільстві.

Отже, мовленнєву культуру британські педагоги визначають як вербальне відображення всебічного розвитку особистості: морального, духовного, інтелектуального, культурного, естетичного. Дослідники розглядають мовленнєву культуру: а) як систему лінгвістичних норм та правил, яких необхідно дотримуватись під час мовлення; б) як систему духовно-моральних цінностей, що координують, регулюють мовленнєву поведінку особистості; в) як засіб і мету навчально-пізнавальної діяльності людини; г) як інструмент самовираження особистості; д) як важливий фактор соціалізації та показник культурної належності індивіда. Критеріями мовленнєвої культури виступають: нормативність, багатий словниковий запас, естетичність, гуманістична спрямованість, мовленнева активність, креативність, емоційна забарвленість та традиційність мовлення.

#### Список використаних джерел

1. Oxford Dictionary Online. – URL: <http://oxforddictionaries.com/>
2. Longman Dictionary of Contemporary English Online. – URL: <http://www.ldoceonline.com/>
3. Fiske J. Introduction to Communication Studies// J.Fiske. – London: Routledge, 1990. – Pp. 1-2.)
4. Ellis D. G. From Language to Communication// D. G. Ellis. - Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1999. - 169 p.
5. Moore A. Teaching and Learning: Pedagogy, Curriculum, and Culture// A.Moore. – Routledge: London, 2000. – Pp. 192.
6. Schirato T., Yell S. Communication and Cultural Literacy: An Introduction// T. Schirato, S. Yell. - St. Leonards, N.S.W.: Allen & Unwin, 2000. – Pp. 126-128
7. Christopher D. British Culture: An Introduction// D.Christopher. - London: Routledge, 1999. – Pp. 28.
8. The Kingman Report// Report of the Committee of Inquiry into the Teaching of English Language. - London: Her Majesty's Stationery Office, 1988. – URL: <http://www.educationengland.org.uk/documents/kingman/index.html>
9. Spiritual and Moral Development (NCC 1993) a discussion paper. National Curriculum Council. - York: 1993. – URL: <http://www.educationengland.org.uk/documents/ncc1993/smdev.html>
10. Literacy and Learning through Talk: Strategies for the Primary Classroom // R.Corden. - Philadelphia: Open University Press, 2000. – Pp. 7.
11. Potter S. Language in the Modern World// S. Potter. - Baltimore, MD: Penguin Books, 1960. – p. 221.
12. Kramsch C. Language and Culture// C. Kramsch. - Oxford University Press, 1998. - Pp. 3-14
13. Tracy K. Everyday Talk: Building and Reflecting Identities// K.Tracy. - New York: Guilford Press, 2002. – p. 230.

*In the article the author tries to disclose the concept “speech culture” in British pedagogics; main approaches to the interpretation of this concept have been determined and analyzed; criteria of evaluation of the level of speech culture, which are used in Great Britain have been searched..*

**Key words:** *speech culture, person moral and spirit development, standard language, speech culture development.*

УДК 81'373.72

Зеркина Н. Н. \*

## К ВОПРОСУ О СЕМАНТИКЕ КОМПОНЕНТА В ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦАХ

Стаття зосереджена на проблемі значення слова в ідіомі. Автор аналізує різні точки зору.

**Ключові слова:** семантика, лексичне значення, ідіома, фразеологія, фразеологічна семантика.

Как известно, словосочетания, подвергающиеся фразеологизации, включаются в сложные семантические процессы. Фразеологи до сих пор не пришли к единому мнению по вопросу о механизме и закономерностях изменений семантической сущности слов-компонентов ФЕ. Рассмотрение формально-семантической структуры ФЕ, то есть исследование ее структуры плана содержания и структуры плана выражения, составляет особую проблему. Речь идет, другими словами, о разных способах распределения элементов семантики фразеологизма по его лексическим компонентам, то есть о мере, так называемой семантической слитности и противопоставленной ей семантической членимости ФЕ.

Исследователи в области фразеологии (А.Д. Райхштейн, В.М. Савицкий и др.) сходятся во мнении, что в ходе активной дискуссии о семантических свойствах компонентов ФЕ были первоначально сформулированы две крайние точки зрения:

1. Фразеологические компоненты не имеют никакой семантической общности со словами, являясь в составе ФЕ не самостоятельно значащими единицами, а лишь смыслоразличительными признаками.
2. Фразеологические компоненты не имеют существенных семантических отличий от слов - и те, и другие являются носителями отдельных семем, фразеологически связанных значений.

Общий недостаток данных точек зрения состоит, по мнению А.В. Жукова, в «абсолютизации различных свойств компонентов, которые в действительности присущи не всем компонентам, обнаруживаются в разной мере или же носят потенциальный характер» [7, с. 93].

Словная природа компонентов отрицается В.П. Жуковым, А.И. Молотковым, А.Л. Ониани, Э.Х. Ротт, В.Н. Телия и другими учеными на том основании, что компоненты ФЕ теряют предметную соотнесенность, а вместе с этим утрачивают ранее присущее им лексическое значение и номинативную функцию.

Обосновывая свою точку зрения, В.П. Жуков пишет, что компоненты фразеологизма лишены собственно семантических признаков слова, хотя у разных типов фразеологизмов наблюдаются разная степень сближения (или удаления) со словом» [7, с. 60].

А.И. Молотков придерживается наиболее крайних позиций по рассматриваемому вопросу, отвергая словность компонентов ФЕ не только со стороны содержания, но и со стороны выражения: «компоненты фразеологизма суть не слова не только потому, что у них нет лексического значения, но и по форме, ... компоненты фразеологизма утратили различные грамматические категории, которые были присущи их генетическому источнику – слову... компонент сохраняет лишь звуковой облик слова, его звуковую оболочку» [9, с. 183].

А.Л. Ониани также придерживается первой точки зрения и считает, что поскольку компоненты ФЕ совпадают со словом только в плане выражения, то строевые элементы фразеологизма не могут быть объединены в понятие „слово”. Автор категорически заявляет, что компоненты ФЕ нельзя считать не только обычными словами, но даже употребленными специфически [10, с.136].

Э.Х. Ротт определяет компоненты ФЕ как «бывшие слова» и называет их «монемой», так как они теряют свою знаковую, словесную природу и превращаются в исключительно структурный элемент. Э.Х. Ротт утверждает, что «компоненты входят в состав идиом как чисто

\* © Зеркина Н. Н., 2013

структурные элементы, «тряхнув» с себя свою собственную семему, и выражает уверенность в том, что «компоненты идиом, выступая в виде монем, представляют собой элементы, утратившие свою «словность», то есть являются бывшими словами» [12, с. 126-127].

Отрицание словного характера компонентов ФЕ встречается также в ранних работах В.Н.Телия, которая считает, что компоненты фразеологизмов-идиом могут быть названы словами лишь условно, поскольку сами по себе эти компоненты лишены референтной и системной соотнесенности и «претерпели такой же процесс опрощения, как и морфемы в словах подушка, вкус (чувство меры)» [16, с. 47].

Все теории эквивалентности ФЕ слову объединяет односторонний подход к анализу ФЕ, заключающийся в чрезмерном сближении семантики ФЕ и слова на том лишь основании, что они якобы обладают лексическим значением, либо потому, что их единственной характерной чертой признается семантическая монолитность. Н.Н.Амосова впервые поставила под сомнение теорию эквивалентности ФЕ слову [3, с. 179].

В последние годы данная теория находит все меньше и меньше приверженцев.

Теоретические концепции большинства лингвистов строятся на признании словной природы компонентов ФЕ. С позиции словности компонента, а, следовательно, и рассмотрения ФЕ как сочетания слов, исходят в своих фундаментальных трудах такие видные представители отечественного языкознания, как В.В. Виноградов, А.И. Смирницкий, Н.Н. Амосова, А.В. Кунин, А.Д. Райхштейн, Ю.А. Гвоздарев и другие.

Предостерегая от сведения вопроса о «фразе» целиком к проблеме слова, В.В.Виноградов писал, что «соотносительные и взаимосвязанные компоненты сложного фразеологического целого, выступающего в речевой деятельности как особая семантическая категория, являются элементами, которые в живом словесном единстве высказывания объединены в новом категориальном синтезе» [5, с. 119-120].

Отмечая наличие основанной на идиоматичности семантической целостности у фразеологических оборотов, А.И.Смирницкий писал, что они имеют «строение свободного, собственно грамматического сочетания слов», то есть компоненты ФЕ рассматривались как слова, причем достаточным основанием для этого считалось совпадение компонентов ФЕ со словами, входящими в свободные словосочетания, хотя бы по оформлению [14, с. 206-207].

А.Д. Райхштейн выделяет три основных типа семантической значимости отдельных компонентов цельно образных ФЕ - отрицательную, косвенную и прямую [11, с. 111].

Ю.А. Гвоздарев считает, что именно слова служат составными частями фразеологизма и отмечает по этому поводу, что «компоненты сохраняют определенную значимость, без которой ФЕ неизбежно утрачивала бы внутреннюю форму, образность» [6, с. 175]. Существование в языке фразеологических семантических серий, включающих один и тот же компонент в состав разных фразеологических оборотов и обладающих наряду с данными явлениями определенной семантической общностью, и показывает наличие скрытых, или, по терминологии Ю.А.Гвоздарева, имплицитных значений у компонентов ФЕ.

Тезис о невыводимости общего («глобального») значения ФЕ из семантики её компонентов не удовлетворяет также Ю.Ю. Авалиани А.М. Эмирову [1, с. 29-34].

Исходя из практики лингвистических исследований, а также индивидуального языкового опыта, они приходят к выводу о том, что преобладающая часть ФЕ имеет достаточно прозрачную, то есть выводимую внутреннюю форму, что дает основание говорить о детерминированности семантики значительной части фразеологизмов лексическими значениями их компонентов.

Авторы утверждают, что новое, глобальное значение никогда не является неожиданным, каким бы парадоксальным оно ни казалось с точки зрения обычно действующего в коммуникативно-речевой среде диапазона семантики составляющих ее компонентов и их возможностей.



В вопросе о роли компонентов в формировании семантики ФЕ справедливо замечание Л.И. Степановой: «при анализе семантики компонента с позиции диахронии необходимо определить функции слов-компонентов в процессе фразеобразования, ту роль, которую они сыграли в становлении общей семантики ФЕ» [15, с. 173].

В.М. Савицкий признает весомую аргументацию, приводимую обеими сторонами, что заставляет предположить, что поставленный вопрос не может быть решен однозначно. Он придерживается точки зрения, что лексические компоненты ФЕ обладают двойственной природой. По его мнению, «речь должна идти о том, что они совмещают в себе словные и не словные свойства» [13, с. 73]. Хотя автор далее частично отрицает правомерность этой проблемы и пишет, что «вопрос о том, являются ли лексические компоненты ФЕ словами, не может ставиться «вообще», т.е. применительно ко всем ФЕ. Необходимо оговариваться, во-первых, о каком структурно-семантическом классе ФЕ идет речь, а во-вторых, какой семиотический уровень имеется в виду» [13, с. 74].

Мотивируя свои взгляды на проблему статуса лексических компонентов ФЕ, автор пишет, что в процессе фразеобразования происходит переход переменного сочетания лексем в новое качество – фразеологическую единицу. При этом лексемы, вступая в качественно новые связи и отношения и обретая новые свойства, сохраняют в имплиците ряд старых связей, отношений и свойств. В процессе речевого функционирования ФЕ проявляются как старые (словные) свойства, связанные с изобразительно-выразительной функцией ФЕ, так и новые (специфические) свойства, связанные с номинативной функцией. Таким образом, автор объясняет двойственную природу лексических компонентов, поясняя далее, что на первом семиотическом уровне (в плане выражения) лексические компоненты обладают самостоятельными значениями. На втором семиотическом уровне (в плане содержания) словный и – в семиологическом аспекте – знаковый статус лексических компонентов зависит от того, к какому структурно-семантическому классу принадлежит данная ФЕ, является она аналитической или синтетической [13, с. 74].

Определяя компонент как «явление не одномерное, а многомерное», А.В. Жуков считает, что «сложная и противоречивая природа компонента требует комплексного, многостороннего подхода» [7, с. 19].

А.В. Жуков предлагает типологию, идея которой заключается в семантической маркированности компонентов – «это своего рода проекция смысловой структуры исходного слова на смысловую структуру фразеологизма, определяющая меру сохранения в компоненте его генетических свойств» [7, с. 21].

Среди выделенных видов маркировки компонентов (коннотативной, архаичной и реликтовой, препозиционной, партикулярной и др.) особый интерес вызывает освещение вопроса о символически маркированных компонентах. Хотя автор и отмечает, что «не вполне ясны критерии, в соответствии с которыми одни слова до того, как они станут компонентами, признаются символами, а другие нет», но исходное символическое значение компонента хотя бы частично удерживается в семантике фразеологизма и достаточно регулярно воспроизводится в целом ряде ФЕ. Более того, даже будучи актуализировано в языке, символически значимое слово способно достаточно широко варьировать свою семантику [7, с. 26].

А.В. Кунин также считает, что в решении этого вопроса необходим комплексный подход, что дает возможность установить систему закономерных различий и общих черт. По его мнению, семантическая структура фразеологизма и семантическая структура слова отнюдь не исчерпываются только их значениями. Важнейшими элементами семантической структуры помимо значения являются построения всего образования в целом, его грамматическое оформление и системные языковые связи [8, с. 22].

Анализируя работы В.П. Жукова, А.И. Смирницкого, Е.И. Беляевской, Н.Н. Амосовой, он предлагает следующую классификацию типов слов в ФЕ в зависимости от характера их значения [8, с. 91-93].

1. Реальные слова, то есть лексемы с буквальным значением компонентов
2. Потенциальные слова, то есть лексемы с ослабленным лексическим значением и ослабленными синтаксическими функциями. Потенциальные слова встречаются в составе полностью или частично переосмысленных мотивированных ФЕ с живой внутренней формой. Буквальное значение компонентов как бы просвечивает через их переосмысленное значение. Компоненты подобных ФЕ семантически обогащены по сравнению с аналогичными словами в свободном употреблении.
3. «Бывшие слова», то есть переосмысленные компоненты фразеологических сращений.
4. Псевдолексемы (ghost-words) типа muttoms в обороте return to one's muttoms. Слово muttoms не существует в английском языке, а является калькой с французского moutons и встречается только в данной ФЕ. Псевдолексемы – чрезвычайно редкое явление.

На современном этапе развития фразеологии, с позиций когнитивной лингвистики, данная проблема трактуется следующим образом: «Смысловое содержание фраземы представляет собой результат взаимодействия ее языкового значения (семантической амальгамы, формируемой переосмысленными значениями лексических компонентов фраземы и их фразеомообразовательной комбинаторикой), контекстуальной, ситуативной и энциклопедической информации [2, с. 33].

Проведенный обзор различных воззрений на характер компонентов ФЕ еще раз показывает всю сложность и многогранность лингвистического статуса слова, компонента в ФЕ и на необходимость определения исходных позиций любого исследования, так как от этого зависит ход и результаты исследования.

#### Список использованных источников

1. Авалиани Ю.Ю., Эмиров А.М. К семантической структуре ФЕ // Вопросы фразеологии IV. – 1971. – С. 29-34. Тр. Самарк. Гос. Ун-та им. А. Навои. – Вып. 217 с.
2. Алефиренко Н.Ф. Фразеология и когнитивистика в аспекте лингвистического постмодернизма. Белгород. :Изд-во БелГУ – 2008. – 152 с.
3. Амосова Н.Н. Основы английской фразеологии. М. – 2009. –208 с.
4. Беляевская Е.Г. Семантика слова. М. –1987. –128 с.
5. Виноградов В.В. О некоторых вопросах русской исторической лексикологии // Известия АН СССР, отделение языка и литературы. М. –1953. –Т.ХII. Вып.3. – С. 185-210.
6. Гвоздарев Ю.А. Основы русского словообразования. Ростов н/Д– 1977. –83 с.
7. Жуков А.В. Семантика фразеологических оборотов. М. : Просвещение –1978. –160 с.
8. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка. Дубна «Феникс+» – 2005. – 488 с.
9. Молотков А.И. Основы фразеологии русского языка. Л. – 1977. –183 с.
10. Ониани А.Л. Фразеологизм и слово (на материале картвельских языков) // Вопросы фразеологии III. Труды СамГУ им. А.Навои, новая серия. Самарканд – 1970. –Вып.178. – С. 134-142.
11. Райхштейн А.Д. Сопоставительный анализ немецкой и русской фразеологии. М. –1980. –143 с.
12. Ротт Э.Х. Слово и его отношение к компоненту ядерной фразеологемы (о ядре фразеологии) // Вопросы фразеологии V, Ч. I: Труды СамГУ им. А. Навои, новая серия. Самарканд – 1972. – Вып. 219. – С. 123-128.
13. Савицкий В.М. Английская фразеология: проблемы моделирования. Изд-во «Самарский университет» – 1993. –171 с.

14. Смирницкий А.И. Лексикология английского языка. М. – 1956. –260 с.
15. Степанова Л.И. Проблемы фразеологической семантики. СПб. –1996. –173 с.
16. Телия В.Н. Что такое фразеология. М. : Наука –1966. – 86 с.

*The article is centred on the problem of a meaning of a word in an idiom. The author analyses different points of view.*

**Key words:** *semantics, lexical meaning, idiom, phraseology, phraseological semantics.*

УДК 37.032

Лунаренко С.Є.\*

## СУЧАСНА ДИТЯЧА СУБКУЛЬТУРА ЯК ОДНЕ З ДжЕРЕЛ ІСНУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ СВІТУ ДИТИНСТВА

*У статті розкривається сутність, основні компоненти (традиційні народні ігри, дитячий фольклор, дитячий правовий кодекс, дитячий гумор, дитяча магія і міфологічна творчість, дитяча словотворчість, дитяче філософствування, естетичні уявлення дітей, наділення прізвиськами, релігійні уявлення, дидактичні ігри, світ дитячої моди, комп'ютерні ігри, мультимедійний простір, дитячі іграшки) і функцій дитячої субкультури (прогностична, культу-роохоронна, психотерапевтична і функція соціалізації).*

**Ключові слова:** *дитинство, дитина, дитяча субкультура, розвиток.*

Світ дитинства має свої унікальні, притаманні саме йому особливості, що виявляються в дитячій субкультурі, завдяки яким вона відрізняється від підліткової субкультури і дорослої культури. Дитяча субкультура розкриває певні традиції та звички (філософські, релігійні, обрядові тощо), прийняті в даному суспільстві, специфіку здійснення навчально-виховного процесу і ґрунтується на фізичних, психічних й емоційних особливостях розвитку дітей.

На жаль, сучасна інформаційна культура спричиняє зникнення або заміну певних компонентів дитячої субкультури на компоненти культури дорослих, що призводить до зникнення самобутності дитини. Більшість компонентів дитячої субкультури знаходяться під таким сильним впливом дорослої культури, що набувають властивостей цієї культури, запозичують її особливості. Це сприяє виникненню нових компонентів дитячої субкультури.

З огляду на це, актуальним є дослідження, присвячене розкриттю сучасних поглядів на сутність дитячої субкультури, її компоненти (уже відомі й нові) та функції.

Дане дослідження є складовою частиною програми науково-дослідної роботи кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди.

Сучасними дослідниками розглядаються різні аспекти дитячої субкультури, зокрема, філософські та психологічні аспекти цієї проблеми висвітлено у працях І.Кон, О.Васильєвої, В.Кудрявцева та інших, компоненти дитячої субкультури розглядаються в дослідженнях В.Абраменкової, Л.Варяниця, О.Копейкіної, М.Осоріної, І.Печенко та інших.

Метою даної статті – розкриття сутності, основних компонентів (уже відомих і нових) і функцій дитячої субкультури.

Відомий дослідник І.Кон стверджував, що «при всій залежності від дорослих світ дитинства володіє певною психологічною автономією, і ця своєрідна дитяча культура (субкультура) повинна бути сприйнята зсередини, а не просто пояснена функціонально, як підготовка до майбутнього життя» [4, с. 47].

\* © Лунаренко С.Є., 2013

З огляду на це, одним із джерел існування і розвитку світу дитинства є дитяча субкультура – це динамічне соціально-культурне автономне утворення, зі своїми морально-правовими нормами, мовленнєвим апаратом, своїм фольклорним надбанням та ігровим комплексом [2]; особлива система дитячих уявлень про світ, цінності, моделі поведінки і спілкування, своєрідна культура, що існує за власними специфічними й самобутніми законами, хоча й у полі загальної культури [7]; особлива система існуючих у дитячому середовищі уявлень про світ, цінностей тощо, яка формується всередині панівної культурної традиції певного суспільства й посідає в ній відносно автономне місце [6].

Дитяча субкультура складається з двох частин: перша – це виокремлено усталена частина, яка є надбанням людства, і як загальнолюдська мудрість передається з вуст в уста; друга – складається з новоутворень, які створюються дітьми і для дітей, що, безумовно, збагачує та розширює рамки даного феномена. Унаслідок цього можна стверджувати, що дитяча субкультура має свій зміст, який створюється протягом усього соціогенезу дитини [2, с. 58]. Дитяча субкультура набуває особливого значення у віковому діапазоні між 3-4 роками (у дитини зароджується самостійне соціальне життя) та 12-13 роками (на зміну дитячій субкультурі приходять підліткова субкультура).

З аксіологічного погляду, світ дитячої субкультури не можна розглядати як спрощене, примітивне явище, оскільки включення дитини у світ дорослої культури носить діалектичний характер. З одного боку, дитина є об'єктом загальнокультурного впливу, своєрідним акумулятором культурних надбань. З іншого боку, діти виступають суб'єктом загальнокультурного процесу, створюючи свій світ культури, тобто дитячу субкультуру [2, с. 57].

Сучасні науковці, зокрема В.Абраменкова, Л.Варяниця, О.Копейкіна, В.Кудрявцев, М.Осоріна, І.Печенко та інші, визнають усталеність структури дитячої субкультури і виокремлюють такі її компоненти [1-2; 5-7]: традиційні народні ігри, дитячий фольклор, дитячий правовий кодекс, дитячий гумор, дитячу магію і міфологічну творчість, дитячу словотворчість, дитяче філософствування, естетичні уявлення дітей, наділення прізвиськами, релігійні уявлення, дидактичні ігри, світ дитячої моди, комп'ютерні ігри, мультимедійний простір, дитячі іграшки.

Розглянемо компоненти дитячої субкультури більш детально.

Традиційні народні ігри (хороводи, рухливі ігри, військово-спортивні змагання тощо) є не просто відтворенням дитячою спільнотою стосунків дорослих, що склались історично, але й переосмислення нею цих стосунків і визначення свого самобутнього місця у світі. Важливо зазначити, що головною силою, яка рухає розвиток стосунків між дітьми-дошкільниками, є спільна гра. Між трьома і п'ятьма роками дитина інтенсивно засвоює важку практику взаємодії з іншими дітьми у грі, а потім – і в інших ситуаціях. Гра, яка входить у поведінковий репертуар дітей, стає головною моделлю партнерської взаємодії. Для молодших школярів цікаві ігри, що розкривають етичні норми взаємин між людьми, ігри, що показують увесь спектр соціальних побудов дорослого світу. Ці ігри необхідні молодшому школяреві для придбання навичок побудови адекватної поведінки стосовно оточуючих його людей.

Водночас народні ігри можуть містити елементи дитячого фольклору (лічилки, прозивалки, дражнилки, страшилки тощо), який увібрав у себе соціальний та інтелектуальний досвід багатьох дитячих поколінь і надає дитині готові способи розв'язання життєвих проблем у дитячій спільноті, завдяки чому вона здійснює функцію виховання своїх членів. Наприклад, дражнилки тренують уміння відстоювати себе при нападах ровесників в адекватній формі словесного самозахисту (відповісти дражнилкою-відмовкою), емоційну стійкість і самоконтроль. До того ж, дитячий фольклор сприяє кращій соціалізації дитини.

Іншим компонентом дитячої субкультури є дитячий правовий кодекс (ознаки власності, правила обміну, стягнення боргів, право старшинства в різних вікових групах тощо). Так,

ознаки власності виявляються тоді, коли дитина виказує своє право на володіння якимось предметом (іграшкою, крейдою тощо), і не обов'язково, що це буде її власний предмет. Правила обміну виявляються коли дитина бажає обмінятися якоюсь річчю з іншою дитиною. Найголовніше з цих правил – обмін повинен бути рівноправним (за розмірами, важливістю для дитини). Саме дитячий правовий кодекс сприяє формуванню дисциплінованості дітей і вміння поводитися за певними правилами, що виступає важливою якістю при організації ігрової та навчальної діяльності.

Невід'ємним компонентом дитячої субкультури є дитячий гумор (анекдоти, розіграші, «підколки», сучасні «приколи», пародії тощо). Цікаві кумедні дитячі вислови можна часто почути в повсякденному житті, а анекдотами можуть стати реальні ситуації. Важливо зазначити, що дитячий гумор відображає ставлення дитини до навколишнього світу і рівень її соціалізації. Водночас саме в гуморі виявляється дитяча безпосередність і нестандартність мислення дитини.

Іншим важливим компонентом, притаманним саме дитячій субкультури, є дитяча магія («виклики істот», часто казкових або літературних), забобони («Наступиш на тріщину на тротуарі – спину зламаєш») і міфологічна творчість (призивання сил природи для виконання бажання, фантастичні історії-небилиці). Усе це пробуджує в дитини певні почуття (страху, хвилювання), які вона зазвичай не може відчувати в повсякденному житті, але які є новими і цікавими для неї.

Іншим цікавим і властивим саме дитячій субкультури компонентом є дитяча словотворчість (етимологія, мовні перевертиші, неологізми). Одним зі специфічних виявів дитячої субкультури є перевертиші (за назвою видатного дитячого письменника К. Чуковського). Вони використовуються для позначення широкого кола словесних творів, в яких навиворіт викручується звичайний стан речей, що базується на здоровому глузді, підводяться під запитання загальноприйняті уявлення про навколишній світ (наприклад, на березі ростуть рози, на осиці – апельсини, замість дощу з неба падає виноград тощо) [8].

Ці перевертеші історично сформовані в народній сміховій культурі (блазнювання, карнавал тощо) і часто розраховані на дітей: «Хома їде на курці, а Тимошка – на кішці». У західній і східній європейській культурі «перевертання» споконвіку виступало могутнім засобом розширення свідомості, розвитку творчих здібностей дітей. За допомогою перевертешів вони зміцнюють свої знання про істинну природу та призначення речей.

На думку В. Кудрявцева, «явище «перевертування» виходить далеко за рамки чистої «словесності»; у ньому закладений універсальний психологічний механізм входження дитини в культуру, у людський світ» [5-6]. Проте таке перевертування може мати не тільки вербальну, але й образно-дієву форму (наприклад, коли дитина проводить різні маніпуляції з предметом, засвоївши, як саме треба з ним поводитися та які функції він виконує). Це явище ще називається інверсійною дією – це особливий клас пошукових, випробовуючих, пошуково-дослідницьких дій, предметом яких виступають проблемні для дитини «сектори» певного простору [5]. Така інверсійна дія, спрямована на перевертування елементів соціокультурного досвіду, є способом побудови діалогу дитини з дорослими, психологічне знаряддя їхнього спілкування.

Будь-яка інверсійна дія дитини спрямована на дорослу людину, оскільки дитина немов відчуває, що межа між «нормативним» і «ненормативним» яскраво прокреслена саме у свідомості дорослих. Прагнення перейти цю межу шляхом маніпуляцій з будь-яких зовнішнім предметом насправді є експериментуванням зі свідомістю, внутрішнім світом дорослої людини. Бешкетуючи, тобто свідомо порушуючи, проблематизуючи норми поведінки, дитина часто несвідомо прагне до самоорієнтації та самовизначення в суб'єктному просторі важливої для дитини дорослої людини.

Цікавими є розмірковування К. Чуковського щодо проблематики дитячої словотворчості. Так, він уважав, що завдяки вільним експериментам зі звуковою оболонкою слова, що веде до

утворення кумедних слів («мокрес», «мазелін» тощо) дитина оптимально оволодіває системою мовленнєвих норм, яка вже історично сформувалась.

Так само, як і в перевертишів, мотивацією дитячої словотворчості є прагнення дитини бути почутою дорослими. У словотворчих експериментах дитина виокремлює своє унікальне мовлення з мовленнєвого потоку дорослих. Проте дитячі неологізми не є наслідком недостатнього володіння словоутворювальними засобами рідної мови, оскільки дитина використовує правильні граматичні форми. Тому словотворчість виступає і засобом відособлення дитини, і спонтанним вираженням властивого їй прагнення до інтеграції в єдину спільноту з дорослими. І тим самим дитина ініціює міжпоколінний зв'язок так само, як це робить дорослі, звертаючись до дитини.

На думку К. Чуковського, деякі дитячі неологізми цілком могли б стати надбанням якогось слов'янського діалекту – настільки вони точно відтворюють мовленнєву традицію світу дорослих [8, с. 273].

Таким чином, і дитяча словотворчість, і використання перевертишів сприяють розвитку здатності до інвертування змісту, що засвоюється, способів та інструментів його засвоєння, і це можна вважати критерієм виникнення свідомості в ранньому віці й загальним показником розумового розвитку протягом усього дитинства. За дитячою словотворчістю стоїть глобальна закономірність розвитку культури, яка забезпечує наступність і поступальність у цьому розвитку.

Невід'ємним компонентом дитячої субкультури є філософствування дітей (міркування про життя і смерть тощо). Це пов'язане з тим, що дитинство є станом активного буття, яке містить можливість і необхідність філософствування як процесу запитування, пошуку сенсів і «примирення» з реальністю – соціальною, історичною, психологічною. Процес дитячого філософствування виникає спонтанно і стає пізнавальною й адаптивною стратегією дитини. Важливими складовими дитячого філософствування, яке ґрунтуються на природних виявах когнітивної та емоційної активності дитини, є сумнів; запитання, пов'язане з оволодінням мовою; рефлексія; дитяча логіка, що набуває переважно образної форми; гра як спосіб засвоєння навколишнього світу.

Опорою та імпульсом пізнання дитини стає її емоційна відкритість, щира допитливість і подив перед світом, можливість унікального первинного світовідчуття. Сама природа відкритого дитячого сприйняття світу надає дитині унікальну можливість наділення світу різним змістом через визначення його сенсів; дитина стає творцем власного світу, будує свою картину існуючого.

Дитяче філософствування є цінним культурним феноменом. Евристична цінність дитячого філософствування для світу дорослих та об'єктивного культурного досвіду полягає у прийнятті дитини як суб'єкта пізнання світу і співтворця культури [2]. Дитина відкриває значущі сенси світу, граючи, і творить за допомогою різних вражень і власної фантазії унікальний власний світ.

Іншим компонентом дитячої субкультури є естетичні уявлення дітей (плетіння віночків і букетів, малюнки та ліплення, «секрети»). Вони сприяють розвитку емоційно-почуттєвої та вольової сфер дитини, формуванню її внутрішнього світу, духовності й моральності.

Важливо зазначити, що до світу дитячої субкультури належить такий компонент, як табування особистих імен у дитячих товариствах і наділення прізвиськами однолітків і дорослих. Прізвиська можна поділити на декілька груп, а саме: прізвиська, що відображають зовнішні ознаки дитини («Білобрисий» – білявий хлопчик); прізвиська, що відображають ознаки зовнішності й особливості характеру («Колобок» – повнота й добродушність); прізвиська, які утворилися від імені чи прізвища; прізвиська, що відображають діяльність людини («Фізрук» – учитель фізичного виховання) [1]. Завдяки наділенню прізвиськами своїх друзів і дорослих, дитина прагне самореалізувати себе, виявити свою творчість.

Окрім того, діти мають певні релігійні уявлення (дитячі молитви, обряди). Цікавим є той факт, що дитина часто молиться про нездійсненні, але значущі для неї, речі (щоб завтра була гарна погода і можна було б піти на прогулянку). У творах Л.Толстого («Війна і мир», «Дитинство й отроцтво») є приклади дитячих молитов. Наприклад, описуються спогади Ростових, як вони молилися в дитинстві, щоб сніг став цукром, а потім вибігали надвір, щоб подивитися, чи здійснилось диво за їхньою молитвою. Релігійні уявлення сприяють формуванню внутрішнього світу дитини, її духовності. Водночас у них виявляється віра дітей у неймовірне, казки й дива.

Невід'ємним компонентом дитячої субкультури є дидактичні ігри (сфера їх застосування – навчальна діяльність, яка знаходиться в колі дитячої субкультури), які поділяються на загальноосвітні (рольові, ситуативно-рольові, імітаційні, соціодрами) і професійні (ділові). Ш.Амонашвілі підкреслює виняткове значення гри для «...посилення пізнавального інтересу дітей, полегшення складного процесу навчання, прискорення розвитку». Дидактичні ігри дійсно полегшують процес пізнання, оскільки задовольняють пізнавальні потреби дитини та її прагнення до гри.

Останніми роками в дитячій субкультурі виокремлюють нові компоненти, що обумовлено особливостями існування дітей у суспільстві, змінами, що відбуваються в ньому. До таких компонентів відносяться комп'ютерні ігри, під якими розуміють широкий клас програм і технічних пристроїв, на які вони встановлені; дитячі іграшки, що супроводжують дитину з народження майже до повноліття; мультимедійний простір; світ дитячої моди.

Щодо світу дитячої моди, то слід відмітити, що останнім часом спостерігається прорив у розвитку дитячої моди: з'являються спеціальні крамниці, дитячий одяг створюється за будь-яким смаком і можливостями. Дійсно, у наш час можна знайти різний одяг для дітей: одяг, створений спеціально для дитячого образу й одяг, який нічим, окрім розміру, не відрізняється від одягу дорослої людини.

Але сучасні батьки визнають, що діти усе більше цікавляться яскравим модним одягом (зараз навіть відомі світові дизайнери виготовляють дитячий одяг), проте йому властиві ті ж самі тенденції, що й одягу для дорослих, а саме: він стає більш відвертим, коротким, сексуальним. Інколи батьки кажуть, що й самі б надягли той одяг, що носить їхня дитина. І це стирає межі між світом дорослих і дітей, усуває дитячу специфіку.

Слід зазначити, що всі компоненти дитячої субкультури можна поділити на ті, які створювалися дорослими для дітей з метою прилучення їх до досягнень культури, а також ті, які є витворами власної діяльності дітей, привнесені з дорослого світу (ігри, іграшки, казки), що трансформувалися у продукти дитячої субкультури і втратили наданий дорослими первинний смисл.

Дитяча субкультура виконує певні функції [7, с. 86]:

- культууроохоронна функція (збереження жанрів, усних текстів, обрядів, що на сучасному етапі втратили своє звучання і з функціональним оновленням перейшли з культури дорослих у дитяче середовище);
- функція соціалізації (через елементи дитячої субкультури дитина легше адаптується в колективі, підкорюється груповим правилам);
- психотерапевтична функція (завдяки дитячій субкультурі утворюється своєрідне «психологічне укриття», захист від несприятливих впливів дорослого світу);
- прогностична функція (механізми дитячої субкультури допомагають дитині виробити готовність до розв'язання майбутніх проблем, сформувати алгоритм адекватної дії у складних життєвих ситуаціях, надають дітям можливість і простір для самореалізації).

Цікавим з точки зору визначення сучасних особливостей дитячої субкультури є дослідження Л.Варяниці [2], в якому аналізуються факти її дисгармонії, а саме: психологічна відірваність батьків від дитинства в його узагальненому розумінні, повне ігнорування ними

всіх аспектів дитячого життя, окрім тих, які, на їхню думку, ведуть до успіху; втрата загальнолюдських цінностей, національних традицій і збідніння, навіть змістова спустошеність окремих прошарків дитячої субкультури (ігор, фольклору, правових норм), оскільки сучасні діти майже не вміють доречно використовувати форми дитячого фольклору, його репертуар, обіднилися зміст і форми ігор, різноманітні види дитячої творчості, усні тексти; негативний вплив дорослої культури, провідником якої є батьки та значущі дорослі.

Таким чином, завдяки дитячій субкультурі, яка виконує прогностичну, культуроохоронну, психотерапевтичну функцію і функцію соціалізації, діти з покоління в покоління передають специфічні способи організації життя в дитячому товаристві, норми й цінності світосприйняття та світорозуміння, елементи соціальної поведінки і міжособистісних стосунків з оточуючими людьми. Компоненти дитячої субкультури (народні ігри, дитячі фольклор, правовий кодекс, гумор, магія і міфологічна творчість, словотворчість, філософствування, естетичні уявлення, наділення прізвиськами, релігійні уявлення, дидактичні ігри, світ дитячої моди, комп'ютерні ігри, мультимедійний простір, дитячі іграшки) сприяють підпорядкуванню дитини груповим нормам, її адаптації в дитячому середовищі, що забезпечує процес соціалізації дітей.

#### Список використаних джерел

1. Абраменкова В. Генезис отношений ребенка в социальной психологии детства: автореф. дисс. на соискание учен. степени доктора псих. наук: спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / В.Абраменкова. - Москва, 2000. - 57 с.
2. Варяниця Л. Дитяча субкультура – важливий чинник соціалізації дитини / Л.Варяниця // Ціннісні пріоритети освіти у XXI столітті: орієнтири та напрямки сучасної освіти: II Міжнародна науково-практична конференція, 2-5 жовтня 2005: матеріали конференції. – Л. : Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка, 2005. – Ч. 3. – С. 57-67.
3. Васильева Е. Детское философствование: онто-гносеологический анализ: автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. филос. наук: спец. 09.00.01 «Онтология и теория познания» / Е.Васильева. - Москва, 2009. - 17 с.
4. Кон И. К этнографическому изучению мира детства / И.Кон // Советская педагогика. – 1981. – № 9. – С. 44-48.
5. Кудрявцев В. Культурно-исторический статус детства: эскиз нового понимания / В.Кудрявцев: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://virtkafedra.ucoz.ua/el\\_gurnal/pages/vyp1/Kudrjavcev.pdf](http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp1/Kudrjavcev.pdf).
6. Кудрявцев В. Психология развития человека / В.Кудрявцев. – Рига: Педагогический центр «Эксперимент», 1999. – 150 с.
7. Печенко І. Соціалізація особистості у дошкільному дитинстві у просторі дитячої субкультури / І.Печенко // Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»: зб. наук. пр. – Черкаси: ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2007. – С. 84-90.
8. Чуковский К. Стихи и сказки. От 2 до 5 / К.Чуковский. – М. : Детская литература, 1981. – 578 с.

*This article is dedicated to the revelation of the essence, the main components (traditional folk games, children's folklore, children's legal code, children's humour, children's magic and mythological creation, children's word creation, children's philosophizing, children's aesthetic ideas, giving the nicknames, religious ideas, educational games, the world of children's fashion, computer games, multimedia space, children's toys and functions of children's subculture (prognostic, psychotherapeutic and functions of culture saving and socializing).*

**Key words:** *childhood, child, children's subculture, development.*



УДК 371.26:009

Паламар С. П.\*

## РЕАЛІЗАЦІЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКІВ МИСТЕЦЬКИХ ЗНАНЬ У ЗМІСТІ СУЧАСНОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

*У статті зроблено спробу розкриття шляхів реалізації взаємозв'язків знань у змісті сучасної літературної освіти як засіб формування предметних компетентностей учнів основної школи. Доведено взаємозв'язок між упровадженням міжпредметних зв'язків у процесі вивчення української літератури й формуванням предметних компетентностей учнів основної школи.*

**Ключові слова:** літературна освіта, учні основної школи, предметні компетентності.

Розв'язання проблеми стану літературно-мистецької освіти в сучасній школі залежить від трансформації всієї системи гуманітарної освіти, навчання та виховання. Реалізація процесу інтенсифікується інтегративною роллю української літератури, вивчення якої сприяє формуванню в учнів системи художнього мислення.

Загальною метою літературної освіти є введення учнів у світ прекрасного, прилучаючи до національного і світового мистецтва слова в його взаємозв'язках із мовою, історією, музикою, живописом, архітектурою, до духовних пошуків видатних письменників; виховувати потребу в читанні, інтерес до художнього слова, високі естетичні смаки, здатність творчо сприймати прочитане; сформуванню на цій основі правильне розуміння національних і загальнолюдських цінностей і тим самим сприяти вихованню духовно багатого, щиро відданого своєму народові громадянина незалежної України [7, с. 3].

Літературна освіта є підвалиною подальшого духовного розвитку особистості, національного духовного багатства. Безперечно, уведення до курсу української літератури творів суміжних мистецтв (за умови ретельного, оптимального відбору матеріалу і врахування специфіки художнього сприймання кожного виду мистецтва) розвільно впливає на різні сфери сприймання, досягаючи суттєвого поступу художнього розвитку особистості.

Сучасна вітчизняна думка широко презентує розвідки художньої педагогіки (В.Абрамян, І.Зязюн, А.Капська, Л.Масол, Н.Миропольська, О.Рудницька, Г.Сагач, С.Черепанова), які довели, що передача учням різноманітних знань з теорії й історії мистецтва є необхідною, оскільки без них неможливе оволодіння багатовіковою художньою спадщиною народу.

Проблемам естетичного виховання за допомогою різних мистецтв присвячено роботи О.Бандури, Н.Волошиної, О.Мазуркевича, Л.Мірошниченко, Є.Пасічника, Г.Шевченко. Науковцями послідовно доведено, що синтетичний характер художньої діяльності зумовлює співвідносну синтетичну, нерозчленовану – єдність освіти, виховання і навчання, під час якої формуються художньо-творчі здібності особистості.

Нині дедалі глибше усвідомлюється важливість комплексного підходу до використання культуротворчого впливу різних видів мистецтв у процесі вивчення літератури, необхідність формування в учнів цілісної художньої картини світу, що інтенсифікує процес формування предметних компетентностей учнів основної школи.

*Мета публікації* – розкрити шляхи реалізації взаємозв'язків знань у змісті сучасної літературної освіти як засіб формування предметних компетентностей учнів основної школи.

Цінною для нашого дослідження є концепція дидакта О.Савченко, яка відстоює гуманітаризацію освіти, що потребує відпрацювання концепції розвитку особистості. Український педагог обґрунтовує необхідність переосмислення всього змісту світоглядних засад для того, щоб орієнтувати особистість на загальнолюдські й національні цінності, утвердження прогресивних громадянських, моральних, естетичних поглядів і почуттів [12, с. 41].

\* © Паламар С. П., 2013

Автор розглядає уроки інтегрованого змісту і уроки із використанням міжпредметних зв'язків як різні дидактичні поняття. Науковець зазначає, що міжпредметні зв'язки проєктують уведення в урок запитань і завдань за матеріалами інших предметів, які відіграють лише допоміжну роль для ознайомлення з його темою; інтеграція передбачає поєднання блоків знань з різних предметів.

Розгортаючи думку, Н.Волкова, надаючи загальну характеристику змісту освіти, визнаючи нові підходи до якісного його оновлення, виходить із цілей навчання, спрогнозованих світовим освітнім співтовариством. Учена конкретизує засоби підвищення результативності роботи освітньої мережі: випереджувальний розвиток усієї системи освіти, зацикленої на постіндустріальну цивілізацію, її безперервність; посилення гуманного та творчого витоків у навчально-виховному процесі, створення передумов для всебічного розвитку й саморозвитку особистості, переходу на особистісно орієнтовані педагогічні технології; формування комунікативних навичок, уміння співпрацювати у колективі; запровадження гуманістично орієнтованих методів інноваційного та розвивального навчання на основі використання перспективних інформаційних технологій тощо [1, с. 241-242].

Основними засобами фундаменталізації освіти є:

1. Зміна співвідношення між прагматичним та загальнокультурним компонентами освіти. Пріоритетними мають стати проблеми розвитку загальної культури людини, формування у неї наукових форм системного мислення.
2. Зміна змісту і методології навчального процесу. Передбачає поглиблене вивчення фундаментальних законів природи і суспільства, створення принципово нових навчальних курсів, зорієнтованих на формування цілісних уявлень про наукову картину світу.
3. Реалізація тріади «екологічне виховання – екологічне навчання – екологічна освіта» [1, с. 242].

За переконаннями Н.Волкової, перебудова змісту освіти в контексті теперішніх реформ відбудеться за допомогою українознавчої спрямованості, що сприятиме формуванню цілісної картини національної культури як узагальненого вираження творчих зусиль української нації, її досягнень у художньому мисленні, що, у свою чергу, сприяє засвоєнню й інтеріоризації національного і світового духовного досвіду.

Нами ґрунтовно опрацьовано монографію І.Зязюна дослідження «Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти», яка розкриває смисл і мету концептуальних засад теорії освіти в Україні, суть педагогічної творчості, механізми її активізації у світлі завдань національної школи. За переконаннями автора, людина у постійному розвитку є найвищою суспільною цінністю нації. Учений стверджує: «Кінцевий результат освіти – внутрішній стан людини на рівні потреби пізнавати нове, здобувати знання, виробляти матеріальні і духовні цінності, допомагати ближньому, бути добротворцем. Вищий результат освіти – духовний стан нації, зростання національної самосвідомості, коли в суспільстві існують ідеї, які мають загальний інтерес і можуть бути доступними для кожного громадянина.

Призначення концептуальних засад полягає в тому, щоб захистити освіту, яка гарантує збереження і розвиток національної і духовної самобутності будь-якого народу, його культури, неперехідної святині, без якої немає й не може бути ні свободної особистості, ні свободного народу, ні незалежної країни» [4, с. 18].

Як творець справді гуманістичної освіти, І.Зязюн у формуванні критеріїв оцінки ефективності навчально-виховного процесу відстоює систему інтелектуальних якостей, які визначають рівень розвитку пізнавальних можливостей особистості (компетентність, ініціативу, творчість, саморегуляцію, унікальність розумових здібностей).

Актуалізація реалізації міжпредметних взаємозв'язків у процесі вивчення української літератури обґрунтовується в навчальному посібнику І.Зязюна і Г.Сагач «Краса педагогічної дії» (1997), окрема параграф «Мистецтво як засіб творення особистості». Науковці наводять гіпотези і аргументи стимулювального впливу мистецтва на здібності учнів, наголошуючи на тому факті, що з великим навантаженням у школі краще справляються ті діти, які мають розвинені художні інтереси. У такий спосіб, науковці послідовно доводять, що вітчизняна гуманітарна освіта має стати іншою, коли «зароджується культуротворча освіта з її уявленням

про гуманістичний тип особистості, яка не тільки споживає культурні цінності, а й примножує їх, особистості як самоцінності і мети, а не засобу суспільного розвитку» [5, с. 26, 40].

З урахуванням наведених концептуальних розвідок посилюються вимоги до освітньо-кваліфікаційного рівня майбутніх учителів української мови і літератури: сформований розгорнутий художній світогляд; сформований художній смак; володіння комплексом мовних, літературних і загальномістецьких знань та вмінь, необхідних для професійної роботи; досвід творчої діяльності в різних царинах мистецтва.

Концепція гуманітарної освіти передбачає істотні зміни в системі професійної підготовки майбутнього вчителя, приділяючи увагу підвищенню загального рівня гуманітарної культури педагога [8]. Оскільки об'єктом діяльності вчителя є процес становлення людини, то вчені одним з найважливіших завдань сучасної педагогіки слушно вважають посилення зв'язку між культурою й освітою. Сучасні завдання освіти, на думку багатьох дослідників, полягають у долученні особистості до культурних цінностей, а культура розвивається внаслідок освітніх процесів.

Науковець Р. Позінкевич доходить висновку, що освіта в системі культури є ефективною тоді, коли культура буде «системно» пронизувати і навчання, і виховання в їх органічному взаємодоповненні [9, с. 320].

До найбільш придатних засобів виховання людини духовно розвинутою, естетично вихованою, культурно багатою віднесено взаємозв'язки різних видів мистецтв. Водночас ґрунтовно усвідомлюється важливість комплексного підходу до використання культуротворчого впливу різних видів мистецтва, необхідність формування у людини цілісної художньої картини світу [10, с. 115].

Авторка з'ясувала зміст філософії мистецької освіти (похідна від філософії освіти та філософії мистецтва): 1) пояснює закономірності впливу мистецтва на людину; 2) способи духовно-практичного осягнення художніх творів; визначила її проблематику, вирізнивши у ній три групи найважливіших питань:

Перша – пов'язана з розкриттям сутності художньої творчості, складного співвідношення категорій відображення і вираження у мистецтві, специфіки засобів виразності, їх символічної природи, особливостей різновидів мистецтва в їх численних вимірах і формах, культурних традицій тощо. Друга – стосується основ сприйняття та розуміння мистецтва, природи його естетичного переживання, взаємозв'язку об'єктивних і суб'єктивних чинників у процесі інтерпретації художніх творів, тлумачення та уточнення термінів, що вживаються у мистецькій освіті. Третю групу становить соціологічна та культурологічна галузь знань, спрямована на розкриття специфіки суспільного життя мистецтва, об'єктивно-реальних художніх цінностей, а також соціальних функцій мистецької освіти, що забезпечують їх поширення, обмін і споживання [11, с. 33-34].

На основі узагальнення різних філософських концепцій О. Рудницька визначила актуальні для філософії мистецької освіти ідеї: найхарактернішими ознаками специфіки художньої форми є її цілісність та самодостатність; сприйняття і розуміння мистецького твору містить не тільки констатацію конкретного артефакту, а й намагання усвідомити, що саме становить цей факт у смисловому відношенні, осягнути його як вираження образного смислу; принципом відтворення смислу в мистецтві є символічність, що визначає художню цінність твору; мистецьке спілкування є процесом пошуку смислу через розкриття символічних значень твору та їх особистісне усвідомлення; вираженість у художньому явищі суб'єктивного світобачення митця передбачає глибоко особистісний характер його сприйняття; мистецький твір є результатом співвідношення того, що пізнається, і того, хто пізнає, що зумовлює відмінності його розуміння та оцінки, однак не заперечує можливості схожих моделей індивідуальної інтерпретації [11, с. 38-39].

Викладені вище міркування доводять необхідність реконструкції світоглядних парадигм та активізації пізнавальної діяльності суб'єктів учіння, у межах нашого дослідження – учнів основної школи у процесі вивчення гуманітарних предметів (української літератури), сприяючи формуванню предметних компетентностей. Оскільки процес пізнання відбувається за допомогою двох взаємозв'язаних і взаємозумовлених рівнів свідомості – чуттєвого та раціо-

нального, то навчально-виховна діяльність, реалізуючи принцип неперервності, ґрунтується на інформаційних потоках, які цілеспрямовано розвивають чуттєву і раціональну сфери свідомості індивіда.

Перспективи модернізації вітчизняної освітньої системи убачаються в сучасному науковому мисленні, зумовленому методологією системності, не лінійності й самоорганізації, тобто цілісності світу, інтеграції наукових знань про світ і людину на засадах міждисциплінарного синтезу, що зумовлюють зміст гуманітарного стилю мислення на рівні діалогізму, контекстуальності, креативності, інноваційності, евристичності, уможливлуючи перспективність розвивально-культуротворчої моделі навчання української літератури учнів основної школи як ефективний засіб формування предметних компетентностей.

#### Список використаних джерел

1. Волкова Н.П. Педагогіка : посібник для студентів вищих навчальних закладів / Н.П. Волкова. – К. : Видавничий центр «Академія», 2001. – 576 с.
2. Волошина Н.Й. Естетичне виховання учнів в процесі вивчення літератури / Н.Й. Волошина. – К. : Рад. школа, 1985. – 104 с.
3. Волошина Н.Й. Теоретичні і методичні засади естетичного виховання учнів у процесі вивчення української літератури в середній школі : дис. ... у вигляді наукової доповіді... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Н.Й. Волошина. – К., 1995. – 72 с.
4. Зязюн І.А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти / І.А. Зязюн // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / за ред. І.А. Зязюна /. – К. : Віпол, 2000. – С. 11–57.
5. Зязюн І.А. Художня творчість у вимірах безсвідомого // Професійно-художня освіта України : зб. наук. праць / редкол.: І.А.Зязюн (голова), В.О.Радкевич, Р.Т.Шмагало (заступники голови) та ін. – Київ–Черкаси : Вид-во Черкаський ЦНТЕІ, 2002. – 208 с.
6. Зязюн І.А. Краса педагогічної дії : навч. посіб. для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів / І.А. Зязюн, Г.М. Сагач. – К. : Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
7. Концепція літературної освіти в 12-річній загальноосвітній школі // Українська мова та література. – 2002. – Березень. – Число 11 (267). – С. 1–11.
8. Орлов В. Технології мистецької педагогічної освіти / В. Орлов // Професійно-художня освіта України : зб. наук. праць / редкол. І.А.Зязюн (голова), В.О.Радкевич, Р.Т.Шмагало (заступники голови) та ін. – Київ–Черкаси : Видавництво «Черкаський ЦНТЕІ», 2002. – С. 121–126.
9. Позінкевич Р.О. Освіта в системі культури : монографія / Р.О. Позінкевич. – Луцьк : Ред.-вид. відд. «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2000. – 348 с.
10. Рудницька О.П. Культуровідповідність мистецької освіти / О.П. Рудницька // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / за ред. І.А.Зязюна. – К. : Віпол, 2000. – С. 108–133.
11. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. / О.П. Рудницька. – К., 2002. – 270 с.
12. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи : підручник для студентів педагогічних факультетів / О.Я. Савченко. – К. : Абрис, 1997. – 416 с. – (Трансформація гуманітарної освіти в Україні).

*In this paper the author attempts to disclose the ways to realize the relationship of knowledge in the content of the modern literary education as a way of forming subject competences of elementary school students. It is proved the relationship between the introduction of interdisciplinary connections in the study of Ukrainian literature and the formation of subject competences of elementary school students.*

**Key words:** literary education, primary school pupils, subject competence.

УДК 376.3

Савінова Н. В.\*

## ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК СЛОВОТВОРЕННЯ У ДІТЕЙ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

*У статті представлено аналіз досліджень щодо особливостей засвоєння дітьми із тяжкими порушеннями мовлення морфологічною, зокрема, словотворчою системою мови; обмеження лексичних засобів; удосконалення процесів пошуку слів та перекладу їх із пасивного словника в активний*

**Ключові слова:** діти з тяжкими порушеннями мовлення, морфологічна система мови, словотворення, лексичні засоби, пасивний, активний словник.

Дослідження проблеми загального недорозвитку мовлення та його вплив на оволодіння дітьми усним та писемним мовленням представлено у роботах багатьох вчених (Г.Жаренкова, Н.Жукова, Р.Лалаєва, Р.Левіна, Л.Спірова, Є.Соботович, В.Тарасун, Т.Філічева, Г.Чиркіна, С.Шаховська, М.Шеремет, А.Ястребова та ін.). У роботах вчених (В.Воробйова, Н.Жукова, Г.Каше, Р.Левіна, Є.Соботович, Л.Спірова, Т.Туманова, Т.Філічева, Г.Чиркіна, С.Шаховська та ін.) зазначається, що у дітей із загальним недорозвитком мовлення в дошкільному віці навички словотворення або недостають сформовані, або відсутні взагалі.

Процес засвоєння граматичної будови мови у дітей відбувається нерівномірно. Мовлення дітей закономірно супроводжується різноманітними порушеннями та відхиленнями від граматичних норм, які в дошкільній лінгводидактиці отримали “типових граматичних помилок”.

О. Гвоздев зазначає, що первинний період засвоєння дитиною морфологічних елементів характеризується певною свободою їх використання таким чином, що декілька морфологічних елементів з одним значенням виявляються нерозмежованими при вживанні. Отже, вони або змішуються, вживаються приблизно однаково, часто один замість іншого, або один виявляється панівним та вживається замість усіх інших. Найяскравіше це виявляється при засвоєнні закінчень іменників, оскільки саме в цьому випадку наявною є значна кількість закінчень з однаковим значенням. Виходить, що спочатку у дитини простежується період, протягом якого закінчення вживаються правильно синтаксично, відповідно до значення, проте безсистемно морфологічно, тобто вони ще не об'єднані в певну систему парадигм (наприклад, орудний від “мама” може бути й “мамом”) [1; 2; 3, с. 76].

Всі граматичні помилки поділяються на словотворчі, морфологічні та синтаксичні. До помилок словотворення належать: помилки, пов'язані з порушенням словотворчої структури слова; штучностворені слова. Діти дошкільного віку утворюють нові слова за аналогією до тих, які були засвоєні раніше. Наприклад: за аналогією до слова “пальчики” – “лівики”, “правики”; за аналогією до слова “співак” – “чистяк”, “різак”, “носяк”, “брудняк”; за аналогією до слова “чистота” – “мокрота”, “бруднота”, “бігота”; за аналогією до слова “вихователь” – “підніматель”, “вставатель”; за аналогією до слова “болючий” – “кашлючий” і т. ін. Подекуди зустрічають нові слова, утворені з уривків інших, так звані “дуплети”: піджакет, рибоїд, цукромед і т. ін.

Помилки у словотворенні та словозміні Ф.Сохін пояснює генералізацією відношень. Автор виділяє три стадії у засвоєнні граматичних відношень. На першій – відбувається становлення стереотипу та його генералізація. На основі стереотипу виникає шаблонне вживання одних і тих самих форм. На другій стадії внаслідок розшарування генералізованих відношень з'являються нові форми вираження тих самих граматичних відношень; виникає новий стереотип, якому підпорядковується попередній. На третій стадії відбувається диференціація генералізованих відношень [13].

\* © Савінова Н. В., 2013

Г.Ніколайчук пояснює причини морфологічних помилок складним механізмом словотворення. На її думку, дитина повинна засвоїти мотивовану лексему у плані співвіднесення її з предметом, явищем або об'єктом навколишньої дійсності, навчитися добирати афікси потрібної семантики, виділяти правила словотворення та користуватися різними способами утворення слів не лише у звичних, а й у незнайомих комунікативних ситуаціях. Словотворення дошкільників, за Г.Ніколайчук, розвивається у такій послідовності: першим спостерігається мотивоване дієслівне словотворення за моделлю «корінь+суфікс». Пізніше (3-5 років) у дітей фіксується активне утворення неологізмів. На цьому етапі продовжується дієслівне словотворення префіксальним способом. Наприкінці дошкільного віку у переважній більшості дітей процеси оказіонального словотворення згасають.

Провівши рівневий аналіз стану мовленнєвої функції у дітей із загальним недорозвитком мовлення, Р.Левіна відзначила, що діти першого та другого рівнів мовленнєвого розвитку практично не володіють навичками словотворення. У дітей із третім рівнем мовленнєвого розвитку, який визначається як рівень «розгорнутого фразового мовлення з елементами фонетичного та лексико-граматичного недорозвитку», відсутні знання щодо використання, змінювання та утворення нових слів. Це проявляється у багаточислених замінах слів за звуковим та смисловим принципами, вживанні переважно якісних прикметників, використанні відносних прикметників лише у добре знайомих ситуаціях. Подібна обмеженість лексичних засобів, на думку Р.Левіної, «частково обумовлюється невмінням розрізняти та виділяти спільнокореневі значення» [9, с. 79]. Автор вказує на невміння дітей використовувати засоби словотворення, що призводить до «суттєвого обмеження можливостей варіювати словами». Найчастіше «завдання щодо перетворення слів є для дітей недоступним» [9, с. 80]. Говорячи про стан імпресивного мовлення у дітей із третім рівнем мовленнєвого розвитку, Р.Левіна відзначає суттєве зниження розуміння відтінків значень спільнокореневих слів. Відомості, наведені Р.Левіною, щодо особливостей словотворення, стосуються школярів 11-12 років із загальним недорозвитком мовлення. Проте, типовим є недорозвиток словотворчих навичок у дошкільників з аналогічним мовленнєвим порушенням.

Н.Жукова, аналізуючи сприйняття дітьми спрямованого на слухача мовлення, визначила наступні рівні розуміння мовлення: нульовий, ситуативний, номінативний, предикативний, розчленований. На думку автора, перебуваючи лише на останньому, – розчленованому, – рівні розуміння мовлення, дитина із ЗНМ «починає розрізняти» зміни значень, які вносять окремі частини слова (морфеми) – флексії, префікси, суфікси» [5; 6]. Вочевидь, цей рівень розуміння мовлення є найбільш типовим для дітей із третім рівнем мовленнєвого розвитку (за класифікацією Р.Левіної). Зазначений рівень мовленнєвого розвитку характеризується, на думку Н.Жукової, тривалим періодом нерозчленованого відтворення слів рідної мови. Саме цей період визначається вченою як домінантна особливість мовленнєвого розвитку дітей із ЗНМ третього рівня. Злите відтворення словесних форм автор вважає перешкодою до проведення аналітичного перетворення отриманого ззовні, мовленнєвого матеріалу, який згодом може ускладнювати процес оволодіння операціями з мовними знаками. Неможливість оперування мовними знаками, зокрема, словотворчими моделями, призводить до такого стану словникового запасу, який в літературі характеризується як занадто обмежений у порівнянні з лексичним запасом однолітків, які мають нормальний рівень мовленнєвого розвитку (Г.Чиркіна, Т.Філічева). Це проявляється при вивченні у словнику іменників, дієслів та прикметників.

Т.Філічева, Г.Чиркіна, відзначають, що діти, які мають третій рівень мовленнєвого розвитку, відчують певні складності при утворенні деяких зменшувально-пестливих форм іменників. Найбільш складним процесом для дітей є утворення відносних, присвійних прикметників та префіксальних дієслів. В окремих випадках діти із ЗНМ (III рівень) можуть відібрати відповідні картинки із зображенням предметів, ознак, дій, але не можуть правильно їх назвати. У більшості випадків недорозвиток лексичної сторони мовлення проявляється у

типовому зниженні розуміння значень тих або інших слів (Т.Філічева, Г.Чиркіна)[15; 16; 17]. Подібний недолік призводить до стійких та постійних лексичних помилок, таких як заміни назв дій словами, близькими до ситуації та зовнішніх ознак (підшиває – шиє, вирізає – рве та ін.), нерозуміння та неточне вживання назв форми предметів (овальний, прямокутний, трикутний і т.д.), неправильне вживання прикметників (у першу чергу – відносних та присвійних), утворення іменників, прикметників та дієслів суфіксальним та префіксальним способами і т.д.

Р.Лалаєва, Н.Серебрякова та ін. відмічають аналогічні труднощі процесів словотворення у дошкільників із загальним недорозвитком мовлення. Авторами визначено, що недорозвиток словотворчих процесів призводить до звуження обсягу словника дітей, дефіцитарності організації семантичних полей, що, в свою чергу, перешкоджає активізації словника, удосконаленню процесів пошуку слів та перекладу їх із пасивного в активний словник [8].

Останні дослідження Т.Філічевої дозволили виявити наявність додаткового, IV рівня мовленнєвого розвитку, який характеризується як нерізко виражений загальний недорозвиток мовлення. Виділення цього рівня мовленнєвого розвитку дозволяє провести диференційоване порівняння словотворчих можливостей дітей із ЗНМ. Оскільки IV рівень мовленнєвого розвитку має статус більш високого рівня мовленнєвої майстерності дитини, ніж попередній, то стан словотворчих умінь і навичок повинен мати більш позитивний характер. На цьому рівні дитина вже «розуміє та може самостійно утворювати нові слова за деякими найбільш поширеними словотворчими моделями. Поряд з тим, дитині складно правильно вибрати основу слова, тому вона використовує неадекватні афіксальні елементи. Спроби здійснити словотворчі операції призводять до порушення звукоскладової організації похідного слова. Залишаються помилки при утворенні іменників із зменшувально-пестливими суфіксами (голосок – голочек і т.д.) [15].

У дітей із IV рівнем мовленнєвого розвитку найбільш стійкими залишаються помилки при утворенні та вживанні наступних категорій похідних слів: зменшувально-пестливих форм іменників; іменників із суфіксами однини; відносних та присвійних прикметників.

Особливі труднощі у дітей викликає створення назв професій жіночого роду, збільшувальної форми слів, малознайомих складних слів. Не завжди діти успішно виконують завдання по диференціації префіксальних дієслів [14].

Т.Туманова зазначає, що термін «загальний недорозвиток мовлення» співвідноситься з характеристикою структури мовленнєвого дефекту при алалії, саме тому варто аналізувати ті відомості, що визначають особливості засвоєння цієї категорією дітей морфологічної, зокрема, словотворчої системи мови. Так, за даними Н.Трауготт, діти з алалією схильні до стереотипних змін форм слів за зразком за відсутності «чуття мови» [13].

В.Орфінська провела лінгвістичний порівняльний аналіз алалії з афазією, в результаті якого було встановлено, що залежно від форми мовленнєвої патології порушуються переважно функції фонематичної та морфологічної систем мови [11].

У дослідженнях В.Орфінської зазначається, що за наявності мовленнєвої патології може порушуватися функціонування або всіх мовленнєвих систем, або вибірково деяких з них. У зв'язку з цим, В.Орфінська виокремила три основні групи порушень:

*Перша група* – слуховимовні алалії (та афазії). Ця група об'єднує два рівня порушень у діяльності мовленнєвих аналізаторів. Порушення першого рівня мають фонетичний характер: страждає розрізнення звуків мовлення або диференціація артикуляцій. На другому рівні порушується фонематичний або морфологічний аналіз.

*Друга група* – асоціативні алалії (та афазії). Форми алалії, що були віднесені до цієї групи, обумовлені ураженням міжаналізаторних зв'язків, при яких мовні системи порушуються на найвищому рівні, що призводить до порушень переважно смислорозрізнявальної функції фонем або морфем.

*Третя група* – апрактико-агностичні алалії (та афазії). Ці форми обумовлені ураженням немовленнєвих аналізаторів. Вторинно страждають мовні системи внаслідок несформованості

(розпаду) узагальнень. Розлад мовлення у цих випадках характеризується імпресивним та експресивним аграматизмом, порушуються як фонематичний, так і морфологічний аналіз [11].

Яскраво вираженою особливістю формування морфологічної системи мови у алаліків В.Орфінська вважає відсутність єдності при засвоєнні граматичних форм та граматичних стереотипів. У процесі осмислення та самостійного використання морфем проявляються труднощі оволодіння словотворенням дітьми із ЗНМ [11].

Дослідження Є.Соботович дозволили виявити конкретні недоліки словотворення у алаліків, які відображаються в замінах словотворення формотворенням, неправильному використанні суфіксів, спотворенні або втраті основи (суфікса) при утворенні нового слова, а також «зазвичай більш низькому рівні словотворчих процесів, недостатньою гнучкістю операцій з перетворення морфологічного складу слова» [12, с. 68]. Ці прояви автор пояснює порушенням зв'язків між семантичним компонентом морфем та їх знаковою формою, несформованістю граматичних стереотипів та зниженням у цілому дій з оперування мовними елементами [12, с. 71].

В.Ковшиков окреслену проблему бачить дещо ширше. Аналізуючи прояви мовленнєвого порушення при експресивній алалії, він вказує на те, що діти з алалією володіють словотворенням досить обмежено. Необхідність утворення, продукування та вживання похідних слів викликає у них безліч помилок: більшість префіксів та суфіксів зовсім не вживаються або вживаються неправильно.

В.Ковшиков та ін. вважають, що подібні порушення не пов'язані з патологією мислення та інших психічних процесів. Вони є результатом того, що діти своєчасно не засвоїли структурно-функціональну систему мови, систему правил оперування мовними одиницями. Це підтверджується тим, що діти правильно співвідносять мовні форми з дійсністю у процесі сприйняття мовлення, а також у більшості випадків правильно встановлюють зв'язки між фактами дійсності та немовною діяльністю [4; 10].

Г.Жаренкова виявила наявність певної своєрідності розуміння граматичних відношень дітьми-алаліками. Прояв імпресивного аграматизма, який обумовлюється «недорозвитком активного мовлення, мовленнєвого досвіду у цілому» [5], автор класифікувала наступним чином:

1. *Перший ступінь* – характеризується значним зниженням розуміння: елементи слів не несуть ніяких функцій, не є виразом певних об'єктивних відносин;
2. *Другий ступінь* – визначається тим, що «поряд з опорою на несуттєві ознаки починає набувати значення граматична зміна слова, як носій певного смислу», однак це відбувається лише по відношенню до окремих слів, розуміння при цьому відрізняється нестабільністю;
3. *Третій ступінь* – характеризується більш-менш чітким розрізненням та розумінням багатьох граматичних форм.

Виокремлені Г.Жаренковою ступені розуміння граматичних відносин лише мимоволі можуть наводити на думку про те, що у дітей-алаліків повинно відповідним чином порушуватися сприйняття словотворчих відносин, які існують у мові [5].

Аналіз спеціальної літератури дозволив встановити, що до теперішнього часу вивчення стану словотворчих можливостей дітей із тяжкими порушеннями мовлення привертало увагу вчених у межах певних досліджень. Відсутність до недавнього часу спеціально розроблених методів детального вивчення ступеня сформованості словотворчих процесів у дітей даної категорії обумовлює дефіцитарність та фрагментарність наукових уявлень щодо зазначеної проблеми.

Звернемося до аналізу наявних у літературних джерелах відомостей щодо подолання недостатньої сформованості словотворчих процесів у дітей із загальним недорозвитком мовлення.

В.Орфінська, характеризуючи роботу з формування граматичних систем у дітей-алаліків, підкреслює необхідність «виховання» таких стереотипів словотворення, які мають найбільш



чітке оформлення, прикладом чого, на думку автора, є «префіксальні дієслова, які диференціюються за напрямом руху: прибігти, вибігти тощо.

Основним змістом корекційної роботи, на думку вченої, мають бути вправи на виокремлення зі слів словотворчих афіксів, співставлення звуків у словах, що вивчаються, словотворення за аналогією. При цьому залежно від форми алалії автор рекомендує диференціювати засоби логопедичної роботи по вихованню словотворчих стереотипів. Наприклад, при моторній алалії таким засобом визначення та осмислення словотворчих афіксів та граматичних елементів є слуховий аналіз, на основі якого має спонтанно виникати вимовна диференціація відповідних морфем.

При сенсорній алалії першої групи граматичні відмінності слів рекомендується формувати головним чином на основі слухо-зорового сприйняття мовлення, що включає прийом «читання з губ» та прийом зорового графічного аналізу слова. При формах алалії другої групи основний зміст роботи по формуванню граматичної системи мови має становити, на думку автора, «виховання узагальнень за наочними ознаками» [11].

Розвиваючи методичні положення, викладені в роботах В.Орфінської, дослідники пропонують різні прийоми формування навичок словозміни та словотворення у дітей-алаліків. Такими прийомами є позначення певного слова відповідною картинкою, визначення інтонаційно різниці у словах (твірних, похідних), повторення дитиною мовного зразку, представленого логопедом, вивчення мовних зразків напам'ять і т.п. [11].

В окремих дослідженнях пропонується формувати в дітей з алалією такі операції, які б визначали їх готовність до визначення морфологічних та фонетичних елементів мови. Основою таких аналітичних операцій, вважає Є.Соботович, є формування уміння послідовного членування слухового образу слів, розвиток фонематичного сприйняття та елементарних навичок звуковимови, а також формування розумових операцій зі словами: порівняння слів за звучанням та значенням, співвіднесення змін у звучанні слова зі змінами у його значенні [12].

На жаль, виявлені у спеціальній літературі відомості, лише частково та фрагментарно торкаються проблеми формування словотворчої системи мови у дітей-алаліків.

Р.Левіна, Н.Нікашина, Л.Спірова, Р.Шуйфер та ін. рекомендують включати у корекційно-освітній процес вправи на відбір однорідних слів, зміну граматичної форми слова, навчання навичкам утворювати зменшувально-пестливі форми слів і т.п. Діти повинні навчитися знаходити загальні та відмінні ознаки в словах, використовувати на практиці однакові корені, але різні префікси та суфікси. Методика такої роботи передбачає формування у дітей навичок співставлення назв аналогічних предметів, які відрізняються один від одного за розмірами, а також пояснювати ті зміни, які відбулися у слові [9].

Використання спеціальних дидактичних ігор та вправ має допомогти дітям знайти різницю між назвами дій, які можна легко продемонструвати (прибіг, вибіг тощо). Подібні вправи повинні складати основу практичного розрізнення, виділення та узагальнення значущих частин слів і, таким чином, сприяти повноцінному оволодінню словом у його лексичному та граматичному аспектах.

На думку різних авторів (Н.Жукова, Р.Лалаєва, Н.Серебрякова, Т.Філічева, Г.Чиркіна, Т.Туманова та ін.), навчання дітей із загальним недорозвитком мовлення елементарним словотворчим умінням та навичкам має починатися задовго до шкільного навчання. У процесі підготовки дітей до школи логопедам рекомендується протягом двох років формувати у дошкільників уміння знаходити різні відтінки слів, розуміти, утворювати та використовувати у самостійному мовленні зменшувально-пестливі форми іменників та якісних прикметників. У межах загальної корекційної програми виділяються окремі тематичні заняття з навчання дітей навичкам словотворення на матеріалі іменників, прикметників, дієслів зі значенням різної спрямованості дії, а також складних слів. При цьому автори пропонують застосовувати аналогічний спосіб словотворення як основний та опорний [6; 7; 8; 14; 15; 16; 17; 18].

Р.Лалаєва пропонує подібну роботу проводити у три етапи: закріплення найбільш продуктивних словотворчих моделей; словотворення за менш продуктивними моделями; уточнення значень та звучання непродуктивних словотворчих моделей [8].

У дослідженні Т.Туманової розкрито механізм, характер та якісну своєрідність становлення словотворчого рівня мовної здібності дітей із загальним недорозвитком мовлення; виявлено та науково обґрунтовано безпосередній взаємозв'язок між недорозвитком словотворчих можливостей та порушеннями усного та писемного мовлення дітей досліджуваної категорії; визначено типологію словотворчих помилок як в усному, так і писемному мовленні дітей із ЗНМ III рівня; встановлено кореляцію між недорозвиненням словотворчих процесів та проявами дизорфографії в учнів із недорозвитком мовлення; виявлено високу ступінь кореляції між рівнем словотворчої компетенції та успішністю в оволодінні багатьма розділами шкільної програми; визначено негативний вплив недорозвинення словотворчої компетенції на якість оволодіння навчальною термінологією, похідними найменуваннями, розкрито концептуальні підходи до формування словотворення у дітей із загальним недорозвитком мовлення; експериментально виявлено своєрідність та специфічні особливості оволодіння словотворенням дітьми з порушенням мовлення [14].

Проте, подальших досліджень потребує аналіз корекційних програм з метою виокремлення у загальному змісті корекційної роботи тих напрямків, які безпосередньо пов'язані з формуванням навичок словотворення у дітей із тяжкими порушеннями мовлення.

#### Список використаних джерел

1. Гвоздев А.Н. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка: в 2 ч. Ч. 1 / А.Н. Гвоздев. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1949. – 267 с.
2. Гвоздев А.Н. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка: в 2 ч. Ч. 2 / А.Н. Гвоздев. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1949. – 192 с.
3. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1961. – 467 с.
4. Гриншпун Б.М., Шаховская С.Н. Алалия // Логопедия / Под ред. проф. Л.С.Волковой. – М.: Просвещение, 1989. – С. 262 – 308.
5. Жаренкова Г.И. Понимание грамматических отношений детьми с общим недоразвитием речи // Школа для детей с нарушениями речи / Под. ред. Р.Е. Левиной. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – С. 103-111.
6. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников/ Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – М.: Просвещение, 1990. – 238 с.
7. Жукова Н.С., Филичева Т.Б. Преодоление задержки речевого развития у дошкольников / Н. С. Жукова, Т. Б. Филичева – М.: Просвещение, 1973. – 222 с.
8. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб.: СОЮЗ, 1999. – 160 с.
9. Левина Р.Е. Опыт изучения неговорящих детей (алаликов) / Р.Е. Левина. – М.: Учпедгиз, 1958. – 120 с.
10. Логопедія: підручник. – [Шеремет М.К., Тарасун В.В., Конопляста С.Ю. та ін.]; за ред. М.К. Шеремет. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. – 376 с.
11. Орфинская В.К. Принципы построения дифференциальной методики обучения алаликов на основе лингвистической классификации форм алалии // Развитие мышления и речи у аномальных детей. Уч. зап. ЛГПИИ им. А.И. Герцена, т. 256 / В.К. Орфинская – Л., 1963. – С. 297-308.
12. Соботович Е.Ф. Формирование правильной речи у детей с моторной алалией / Е.Ф. Соботович. – К.: КГПИ, 1981. – 150 с.

13. Сохин Ф.А. Психолого-педагогические условия развития речи дошкольников в детском саду // Повышение эффективности воспитательно-образовательной работы в дошкольных учреждениях: Сб. науч. трудов. – М. : АПН СССР, 1988. – С. 37-45.
14. Туманова Т.В. Формирование словообразовательной компетенции детей дошкольного и младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук: 13.00.03 / Т.В. Туманова – Москва, 2005. – 45 с.
15. Филичева Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. – М. : Просвещение, 1999. / Т.Б. Филичева. – С. 94-128.
16. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М. : Айрис-пресс, 2008. – 224 с.
17. Шаховская С.Н., Кочергина В.С. Развитие речи детей в процессе онтогенеза // Расстройства речи у детей и подростков / С.Н. Шаховская, В.С. Кочергина. – М.: Медицина, 1969. – С. 26 – 54.
18. Шаховская С.Н. Логопедическая работа по формированию грамматического строя речи у детей, страдающих моторной алалией // Патология речи: Учен. записки МГПИ им. В.И.Ленина / С.Н. Шаховская. – М., 1971. – Т. 406. – С. 30-62.

*In the article the author represents the analysis of the research about the learning of children with severe speech disorders morphological, in particular, the word-formational system of language, the limited lexical resources, improvement of processes of search words and their translation from a passive vocabulary into active one.*

**Key words:** *children with severe speech disorders, the morphological system of the language, word-formation, lexical means, passive, active dictionary.*

УДК 378.147.091.31-051:81

Халабузар О.А.\*

## ОБНОВЛЕННЯ ПАРАДИГМИ ОСВІТИ ЯК ШЛЯХ ДО ВДОСКОНАЛЕННЯ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ЛІНГВІСТІВ

*Стаття присвячена актуальним питанням оновлення парадигми освіти. Автором підкреслено значення удосконалення професійно-педагогічної підготовки майбутніх лінгвістів у контексті сучасної освіти.*

**Ключові слова:** *парадигма освіти, оновлення фахової підготовки, професійна підготовка лінгвістів.*

У сучасних умовах трансформації суспільства України в якісно нові форми існування, глобалізації та розвитку гостро постає проблема підготовки дійсно компетентних педагогічних кадрів, здатних на високому інтелектуальному рівні організувати оволодіння знаннями, спираючись на свої вміння логічно мислити, аргументувати свої думки. Необхідність підвищення професійно-педагогічної підготовки лінгвіста, яка є предметом нашої розвідки, обумовлена також зростаючими вимогами до рівня загальнокультурної та спеціальної підготовки випускників, зміною загальноосвітніх парадигм, що відображено в низці державних документів: Конституції України, Законі України «Про освіту» (1996), Законі України «Про загальну середню освіту» (1999), Державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ століття) (1994) та національній доктрині розвитку освіти в Україні (2002).

\* © Халабузар О.А., 2013

У якості мети можна визначити дослідження сучасних напрямів оновлення парадигми освіти та окреслення шляхів підвищення фахової підготовки лінгвіста.

Питання вдосконалення загально-педагогічної підготовки досліджували О. Абдулліна, А. Акімова, Ю.Бабанський, В. Сластьонін, Р. Хмельюк. Загальні питання розвитку мислення суб'єкта вивчали психологи П.Блонський, А. Брушлинський, Л. Виготський, С. Рубінштейн та інші. Одним із напрямів підвищення якості підготовки студентів до педагогічної діяльності є розвиток мислення особистості майбутнього вчителя, який досліджували В. Брюшинкін, В.Гриньов, Г.Дмитренко, Є. Іванов, В.Лозова. С. Марисюк, І. Нікольська, В. Осинська, В. Паламарчук, В. Сухомлинський та інші. Окремі аспекти усвідомлення знань за допомогою умовиводів розкрито у працях О.Івіна, П. Копніна. Пошуку шляхів розвитку логічного мислення присвячено кандидатські дисертації Г. Лаврешиної, О. Федоренко, Хачімян та ін. В умовах сучасності, зростаючого об'єму наукової інформації, особливого значення набуває раціональна побудова процесу навчання у вищому навчальному закладі. У наш час високо цінуються особистості, яким притаманні такі риси, як розвинена загальна культура, послідовність мовлення, логічність мислення. Мова йде саме про особистість, що має високу логічну культуру. Інтенсивні методи навчання, що передбачають раціональне добирання потрібної інформації проміж другорядною потребують високої культури логічного мислення, яка є необхідною умовою для втілення нових методів навчання. Майбутні лінгвісти мають діяти згідно з певними правилами мислення, раціонального вивчення, розгляду та вирішення проблеми. З огляду на вимоги сучасного суспільства в освіті спостерігається пошук і конкуренція різних парадигм, здебільшого під гаслами гуманізму і гуманітаризації (наприклад, "від парадигми знань до парадигми розвитку особистості та ін.). Як відомо, у науці парадигма – сукупність ідей, теорій, методів і зразків розв'язку різноманітних проблем, що приймаються як зразок науковим загалом певної епохи або напрямку у відносно спокійний період розвитку. У пошуках парадигми освіти поняття гуманізації й гуманітаризації часто ототожнюються й чітко не розділяються, хоча гуманізація як спрямованість на розвиток особи й гуманітаризація як введення індивіда в культуру є провідними тенденціями сучасної освіти. Вважаємо правомірним підхід, що полягає у виділенні гуманізації як принципу, а гуманітаризації – як засобу його реалізації. Науковці визначають гуманізацію освіти як один із новітніх принципів сучасної педагогіки, що орієнтує спрямованість розвитку системи освіти на гуманні відносини в суспільстві як загальнолюдську цінність.

Гуманізація освіти передбачає таку зміну організаційних форм, змісту, методів, засобів навчання, яка ґрунтується:

- 1) на підвищенні в учнів і студентів задоволення від навчання, що ґрунтується на взаємозв'язку економічних і педагогічних механізмів стимулювання освіти й конкретної навчальної діяльності;
- 2) на формуванні гуманних відносин між учнями, студентами та педагогічними працівниками;
- 3) на збагаченні процесу навчання впровадженням сучасних педагогічних технологій;
- 4) на розробці правових основ соціального захисту прав молоді в умовах ринкової економіки.

При навчанні лінгвістів принцип гуманізації перш за все виявляється у змісті предмета: основи базових предметів розглядаються з точки зору їх зв'язку з сучасністю і перспективами розвитку, розкривається взаємодія між мовою та культурою, особлива увага звертається на інтердисциплінарність предметів.

Однією з таких концепцій є особистісно-орієнтоване навчання лінгвістів, що ґрунтується на науково обґрунтованій організації взаємодії, за якої створено оптимальні умови для розвитку в суб'єктів навчання здатності до самоосвіти, самовизначення, самостійності й самореалізації. Зважаючи на вагомість цієї педагогічної концепції, дамо стислий виклад її основних теоретичних положень:

1. Головною метою навчання є розвиток особистості лінгвіста. Це положення змінює місце суб'єкта освіти на всіх етапах навчального процесу й передбачає суб'єктивну активність.
2. Орієнтація на індивідуальну траєкторію розвитку особистості лінгвіста призводить до зміни співвідношення між нормативними вимогами до результатів освіти, поданими у державних стандартах освіти, та вимогою до самовизначення, самоосвіти, самостійності у навчально-професійних видах діяльності, посилюється особистісний компонент освіти.
3. Запорукою повноцінної організації навчального процесу є творча індивідуальність учителя (викладача), нормою стають авторські педагогічні технології.

Особистісно-орієнтований підхід до навчання означає:

- створення умов для розвитку всіх учасників навчального процесу;
- створення дієвих стимулів розвитку суб'єктів навчання, акцентування уваги на розвитку індивідуальності лінгвіста, забезпечення можливості реалізувати себе в різних видах діяльності;
- впровадження в навчальний процес сучасних педагогічних технологій розвитку особистості, забезпечення емоційної комфортності й соціальної захищеності суб'єктів освіти;
- забезпечення моніторингу розвитку всіх суб'єктів освіти, тобто регулярної й оперативної діагностики, яка входить у систему зворотного зв'язку в процесі розвитку особистості;
- розвиток варіативної освіти, спрямованої на розширення можливостей самовизначення й на саморозвиток особистості;
- корекція соціального й професійного самовизначення особистості.

Дослідники шукають шляхи й засоби розкриття в процесі навчання всіх потенційних можливостей і сутнісних сил особистості й, насамперед, пізнавальних можливостей студентів з метою подальшого розвитку суспільно-історичного прогресу у сфері пізнання.

Одним із питань, на які повинна відповісти логіка побудови стратегії підготовки майбутнього лінгвіста, є питання про те, як треба будувати об'єкт пізнання, тобто як треба структурувати навчальний матеріал. Крім визначення способів структурування навчального матеріалу і шляхів формування позитивної мотивації, потреба в пошуку побудови технології навчання, спрямованої на введення студентів у реальний процес оптимального професійного формування, викликає необхідність урахувати і характер взаємовідносин суб'єктів пізнання, що впливають на хід навчально-виховного процесу.

Інше питання, яке може бути вирішене при конструюванні інноваційного процесу навчання, що розглядається як процес взаємопов'язаної творчості викладача і студентів, передбачає аналіз сутності таких зв'язків:

1. *Викладач* – навчальний матеріал (моделювання структури навчального матеріалу, форм його подання, планування).
2. *Студент* – навчальний матеріал (умови розуміння, закріплення, набуття знань, перетворення знань в інструмент подальшого засвоєння й оцінки педагогічних явищ, процесу навчання фізики в середній школі).
3. *Викладач* – студент, навчальна група.
4. *Студент* – викладач, навчальна група (усвідомлення власної позиції у процесі професійної підготовки, перетворення виховання у самовиховання).

Для забезпечення професійної підготовки майбутнього лінгвіста було окреслено основні напрямки модернізації процесу навчання: а) модернізація навчання мовам, пов'язана з демократизацією структури освіти; б) модернізація, пов'язана з оновленням змісту навчання мов; в) модернізація, пов'язана з удосконаленням організаційних форм та методів навчання мови. Дамо стислу характеристику змін, що відбулися в межах кожного напрямку модернізації:

а) демократизація структури освіти. Закон "Про освіту", чітко окресливши структуру освіти в Україні, забезпечує соціально-педагогічні умови створення демократичного поля для самореалізації особистості лінгвіста у навчанні, відхід від тотальної стандартизації навчання та уніфікації навчальних планів. Демократизація структури освіти стосовно мов викликала ґрунтовні зміни у навчальних планах шкіл, у програмах, системі підручників, забезпечивши

учневі (а також і вчителеві) широкі можливості вибору: навчання в ліцеї чи гімназії гуманітарного спрямування або у звичайній загальноосвітній школі з відповідними рівнями вивчення мов. Цю тенденцію підкреслює також і "Закон про середню школу". У концептуальному плані проблема вирішена введенням нових Стандартів навчання мов:

б) оновлення змісту навчання. На відміну від традиційного обмеження навчання мови лише інформаційним компонентом (знання, вміння і навички) все більшого значення набуває діяльнісний компонент навчання з виділенням трьох рівнів або типів навчально-пізнавальної діяльності учнів (репродуктивна, пошукова і дослідницька). Продовжуються пошуки як у напрямку переосмислення самого змісту курсу для всіх типів шкіл, так і перерозподілу навчального матеріалу з мови за роками навчання, вироблення стандарту мовної освіти;

в) удосконалення організаційних форм, методів та засобів навчання.

Реалізація особистісно-орієнтованого навчання при вивченні мов потребує вдосконалення форм організації навчання. Поряд з уроком все більшого значення набувають інші форми організації навчання – лекції, семінари, конференції, екскурсії, практичні і самостійні роботи. Одноразово практика технологізації навчального процесу з мовних дисциплін виявляє тенденцію переходу від фронтальної форми навчання до групової та індивідуальної. Все частіше на заняттях з мови в середній школі провідним стає опосередковане спілкування вчителя й учнів, питома вага якого різко зростає у зв'язку з уведенням у навчальний процес такого потужного засобу навчання як комп'ютер. Уточнення у дидактиці поняття методів навчання, їх класифікація у межах відношення між категоріями мети, засобу і результату, руху від зовнішнього до внутрішнього дозволило визначити умови вибору методів навчання вчителем мови на основі їх взаємозв'язку та взаємодії.

Особливості сучасного світу, що зумовлюють зміст мовної освіти, визначаються новими соціально-економічними умовами, що прискорюють та діалектично поєднують процеси диференціації та інтеграції навчання мови, гуманітаризації навчання для багатьох профілів. Але ці обставини ще більше вимагають змін у традиційній системі підготовки майбутнього лінгвіста, націлюють викладача на озброєння студентів-мовників дієвими технологічними знаннями й уміннями. Оволодіваючи технологічними знаннями у єдності предметної, мотиваційної й операційної сторін, студенти оволодівають і певним підходом до процесу навчання мовам, опановують такий стиль діяльності і педагогічного мислення, який зорієнтований на розв'язок комплексу завдань навчання мови. Під час вирішення проблем формування професійно-педагогічної культури надзвичайно важливим є не лише оволодіння викладачем культурно-педагогічною спадщиною, але й включення педагога як суб'єкта культури в процес інноваційної педагогічної діяльності. Цієї ж думки щодо значення ролі рівня сформованості особистості вчителя та його культури під час навчання дотримується й В.Гриньова, яка зазначає, що «...основним засобом передачі культурних, духовних її цінностей є неповторна індивідуальність учителя як носія культури та суб'єкта міжособистісних відносин з індивідуальністю учня, котра постійно змінюється та збагачується» [2, с. 34].

В.Є. Прокопчук та В.А. Семиченко зазначають, що недостатня професійна підготовка має результатом випускників, які слабо підготовлені до реалізації освіти, до педагогічного керівництва класом, відчують труднощі у роботі з батьками, не вміють використовувати освітні та виховні можливості уроку, здійснювати міжпредметні зв'язки, реалізовувати на практиці принцип єдності навчання та виховання, не досягли достатнього рівня педагогічної та логічної культури, культури логічного мислення тощо. Б.С. Гершунський зазначає, що ці недоліки є наслідком того, що професійна підготовка майбутніх вчителів не формує у студентів готовності до педагогічної творчості, логічного мислення тощо. До цього часу відсутні науково обгрунтовані зв'язки теоретичної та практичної підготовки студентів. Успішність професійної підготовки спеціаліста у значній мірі залежить від чіткої орієнтації навчальної та позанавчальної роботи на усвідомлення змісту майбутньої професійної діяльності студентів. Поліпшення підготовки спеціалістів вимагає пошуку ефективних шляхів формування у студентів системних уявлень про об'єкт своєї професійної діяльності, вмінь і навичок його дослідження, організації та управління.

Обмеження лише традиційною системою підготовки майбутнього вчителя мови породжує суперечність між наявним рівнем базових знань та умінь з методики навчання мови випускника вищого педагогічного навчального закладу й тими кардинальними, зумовленими зміною освітньої парадигми, зрушеннями в методах, формах і засобах навчання мови. Шляхи вирішення цієї суперечності можуть бути різними. Один із них – спеціальна підготовка майбутнього вчителя мови до впровадження сучасних технологій навчання. Проте перш ніж вести мову про таку підготовку, необхідно визначитися, що ми розуміємо під навчальним процесом, який зміст, характеристики, складові технології навчання мови та інноваційної технології, які співвідношення між поняттями «дидактична система», «методична система», «методика навчання мови», з одного боку, та «технологія навчання» – з іншого. Традиційна система підготовки лінгвіста, попри її позитивні риси, не враховує ще однієї суттєвої сторони технологізації навчального процесу з мови – широкої змістовної, процесуальної й організаційної варіативності навчання мови.

Традиційне навчання, оперативно відкликаючись на запити практики, вводить нові елементи знання, відбувається перегрупування навчального матеріалу з методики навчання мови, більше уваги приділяється змісту і формам організації самостійної роботи студентів. Суттєвими для останніх десятиріч були процеси диференціації фахової підготовки лінгвістів в умовах університетського навчання. Проте останні роки засвідчили необхідність інтеграції цієї підготовки з огляду на питому вагу міждисциплінарних програм та підручників, предметів і курсів, плідні пошуки вчителів-практиків та методистів-мовників з інтегративного навчання мов. Безперечно, проблема узгодженого поєднання процесів диференціації та інтеграції у теорії й практиці навчання мовам стосується й інноваційних процесів у дидактиці мови. Особливим чинником такого поєднання постає технологія навчання мови, яка узгоджує й реалізує методи, форми і засоби навчання мови в єдиному навчальному процесі.

Стрімке зростання обсягу інформації зумовлює необхідність її ретельного аналізу й оптимального відбору. Суперечність між масовим потоком нової інформації і рамками навчально-виховного процесу створює проблему *базової освіти* і необхідність засвоєння мінімуму знань. Систематична робота з відбору навчального матеріалу та його цілеспрямованого оновлення – одне із суттєвих джерел інноваційних процесів у дидактиці мови.

Суттю інновації є *принципово нова ідея*. Її джерелом може бути дослідницька діяльність ученого-методиста чи пошукова практика вчителя-новатора.

До основних новацій у навчанні мовних дисциплін можна віднести суттєві зміни у:

- а) структурі навчання мовних дисциплін та підготовці майбутнього лінгвіста;
- б) навчальних планах і програмах для середньої і вищої школи;
- в) технології навчання, у навчальному обладнанні, наочних посібниках;
- г) організації профільних шкіл нового типу та введення принципово нових форм і технологій підготовки майбутнього лінгвіста;
- д) оцінці результативності навчання мовних дисциплін, зокрема за допомогою тестів; введення модульно-рейтингової системи оцінювання навчальних результатів студентів;
- е) оснащенні шкіл сучасними комп'ютерними системами навчання;
- є) стосунках учитель – учень та викладач – студент.

Орієнтація на технологічний підхід до навчання, з одного боку, веде до суттєвих змін процесуальної складової навчання в середній школі, з іншого боку – вимагає спеціальної підготовки майбутнього лінгвіста, здатного забезпечити ці зміни як з точки зору проектування, моделювання майбутньої навчальної діяльності вчителя та учнів, так і практичного втілення створеної моделі. Формування технологічних знань і умінь студентів-лінгвістів, прогностичний характер підготовки до використання інноваційних технологій навчання в середній школі детермінують модернізацію традиційної системи підготовки майбутніх лінгвістів, розробку і реалізацію інноваційних технологій нового типу, які ґрунтуються на суттєвих змінах у взаємовідносинах викладач-студенти, викладач-студент, студент-студент.

Суттєвим чинником такої модернізації є послідовне застосування діяльнісного підходу з метою зростання професіоналізму майбутнього фахівця.

Досвід теоретичної розробки проблеми, практичний пошук шляхів підвищення фахової підготовки майбутніх вчителів дозволяє нам зробити висновок, що в умовах сучасної соціально-педагогічної ситуації основною метою оновлення парадигми освіти є переформування професійно-педагогічної підготовки особистості лінгвіста, яка володіє високим рівнем загальної та педагогічної культури, тобто мати активну педагогічну позицію, широкий науково-педагогічний світогляд, нове педагогічне та логічне мислення, високу компетентність у сфері предметів, що ним (педагогом) викладаються, він має творчо ставитись до своєї педагогічної діяльності, володіти спроможністю до морального саморегулювання та до саморозвитку. Перспективи подальших досліджень полягають у визначенні ефективних шляхів оновлення фахової підготовки майбутніх лінгвістів.

#### Список використаних джерел

1. Гершунский Б.С. Педагогическая прогностика: Методология, теория, практика / Б.С. Гершунский. – К.: Высшая школа, 1986. – 200 с.
2. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) / В.М. Гриньова. – Х. : Основа, 1998. – 300 с.
3. Прокопчук В.Є. Методична підготовка у професійній освіті майбутніх вчителів / В.Є. Прокопчук // Педагогіка і психологія. – 1996. - № 2. – С. 136-140.
4. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: навчальний посібник [для ВНЗ] / В.А. Семиченко. – К. : Вища школа, 2004. – 335 с.

*The article deals with the actual problems of the upgrading of the educational paradigm. The author underlines the meaning of the improving of the professional-pedagogical training of the future linguists in the context of modern education.*

**Key words:** *paradigm of the education, upgrading of the professional training, professional training of the linguists.*



## РОЗДІЛ 3

# МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

УДК 371.1 + 6(07)

Авраменко О. Б.\*

### ЗАГАЛЬНОТЕХНІЧНІ ДИСЦИПЛІНИ ЯК ОСВІТНЯ МОДЕЛЬ ІНТЕГРАЦІЇ НАУКИ, ТЕХНІКИ І ТЕХНОЛОГІЇ

*У статті представлено аналіз загальнотехнічних дисциплін як інтегруючої категорії та визначення інтегративних підходів до формування технічних знань. Доведено, що формування єдиної системи знань про навколишній світ, що відображає взаємозв'язок науки, техніки і технології, є неможливим без урахування інтегративних зв'язків.*

**Ключові слова:** *техніка, загальнотехнічні дисципліни, інтеграція, підготовка фахівців.*

Необхідність підвищення фахового рівня підготовки та духовного розвитку особистості передбачає, на сучасному етапі, формування у майбутнього фахівця складної системи інтегрованих знань і вмій [4].

Сучасні загальнотехнічні дисципліни належать до інтегрованих наук, що об'єднують знання з фізики, хімії, математики, інженерної і комп'ютерної графіки, конструкційних матеріалів, електротехніки, креслення, основ стандартизації, метрології та якості продукції, основ екології, безпеки життєдіяльності, охорони праці, економіки, організації і планування виробництва тощо.

Кожен навчальний предмет, що відображає одну з галузей знань людства про реальний світ і способи його пізнання і перетворення, повинен розкривати можливі зв'язки даної науки з іншими науками, галузями перетворюючої діяльності і тенденції їхнього розвитку. Зв'язки наук, науки і техніки, науки і технології, техніки і технології, науки і культури тощо повинні відображатися в пізнавальному процесі.

Інтеграція науки, техніки і технології, що стала фактором розвитку природознавства і перетворюючої діяльності людства, найбільше повно відображається в змісті загальнотехнічних дисциплін і є умовою формування у свідомості людини наукової картини світу.

Наукові дослідження, присвячені проблемі вивчення та викладання загальнотехнічних дисциплін, стосуються різних аспектів. В одних дослідженнях відзначається необхідність встановлення і розвитку міжпредметних зв'язків і взаємодій, до реалізації політехнічного принципу викладання, до відображення об'єктивно існуючих зв'язків науки і виробництва, тобто науки, техніки і технології (П. Атутов, А. Глазунов, В. Гайфуллин, В. Лаптев, В. Сериков, А. Усова, і ін.). В інших дослідженнях увага авторів акцентується на необхідності підвищення якості природничонаукової підготовки. Проблема інтеграції наукових знань, методів та способів пізнання, виявленню їх механізмів, засобів, рівнів, прийомів і найбільш суттєвих характеристик присвячено багато робіт, зокрема таких авторів, як В. Акулінін, С. Архангельський, М. Берулава, А. Глушенко, К. Гомаюнов, А. Данілюк, Г. Мешко, В. Огнев'юк, М. Рубінштейн, В. Ярошовець та інші.

У той же час комплексні дослідження, щодо викладання загальнотехнічних дисциплін як основ інтеграції науки, техніки і технології практично не проводилися.

\* © Авраменко О. Б., 2013

Виходячи з аналізу стану проблеми, метою дослідження є системний аналіз загально-технічних дисциплін як інтегративної складової науки, техніки і технології.

Важливим мотивом освіти в даний час стала потреба випускника в соціальній адаптації на основі професійного самовизначення. Розвиток науки, техніки, технологій змінює структуру і розширює спектр напрямків професійної діяльності в сучасних умовах. Ця обставина створює потоки інформації, обсяг яких зростає, і вимагає готовності освітньої системи до відображення самих різних сфер перетворюючої діяльності людини.

Сучасна людина повинна мати уявлення про закони існування і розвитку реального світу як соціально-природної цілісності, про характер основних зв'язків і відносин між її елементами, повинна визначити своє місце в даній системі на основі пізнання її структури і змісту.

Організована пізнавальна діяльність членів суспільства відбувається в системі освіти. Дидактичним еквівалентом соціальної інтеграції стає педагогічна інтеграція. Вона повинна створити умови для відображення у свідомості молодих людей зв'язків, взаємозв'язків і стосунків, об'єктивно властивих соціально-природному світові; інтеграційних тенденцій і процесів, що характеризують його стан на даному етапі розвитку. Розмаїтість напрямків розвитку інтеграційних процесів у соціально-природному світі обумовлено розмаїтістю об'єктивно існуючих зв'язків елементів реального світу як цілісності. Студент не може пізнати все різноманіття цих зв'язків і можливостей їхнього розвитку. Але він повинен усвідомити наявність інтеграційних процесів як умови існування і розвитку соціально-природного середовища.

Доведено, що формування єдиної системи знань про оточуючий світ, яка відображає взаємозв'язок різних форм руху матерії, є неможливим без урахування інтегративних та міжпредметних зв'язків [3]. Вони є засобом формування гнучкої та продуктивної системи знань, засобом формування узагальнених способів дій, шляхом забезпечення розвивальної функції навчання.

Загальнотехнічна підготовка як одна з основних частин політехнічної освіти вирішує ці основні задачі. По-перше, вона дає студентам основні систематичні знання про техніку як одну з важливих галузей навколишньої дійсності. Майбутні фахівці вивчають основні функціональні органи технічних засобів, знайомляться з принципами дії і будовою знарядь праці, машин і технічних систем; знайомляться із застосуванням техніки в різних галузях, з історією і основними тенденціями розвитку техніки. По-друге, у студентів формуються важливі загальнотехнічні вміння і навички, які необхідні їм у професійній діяльності, тим самим вирішуючи навчально-пізнавальні задачі.

Система загальнотехнічної підготовки включає в себе вивчення таких питань: загальні (методологічні, історичні, економічні тощо) питання техніки; принцип дії і будови основних функціональних органів технічних систем; найбільш розповсюджені зразки сучасної техніки, які застосовуються в народному господарстві та побуті; виробництво техніки; мову техніки – креслення. Отже, загальнотехнічні дисципліни включають в себе знання про способи застосування природних і технічних законів з метою досягнення цілей майбутньої професійної діяльності та формування умінь користуватися ними.

На сучасному етапі інтеграційні процеси, модульні технології і проблемне навчання широко використовуються в педагогічній практиці та мають на сьогодні достатньо серйозного теоретичного обґрунтування. Накопичено значний позитивний досвід у галузі професійної педагогіки з проблем інтеграції теоретичного і виробничого навчання (інтеграція професій, міжпредметні зв'язки дисциплін різних циклів навчання, інтегровані форми навчання, використання модульного підходу тощо) [10]. Разом з цим можливості інтеграції теоретичного і виробничого навчання використовуються не повністю, і пов'язано це з відсутністю системного аналізу інтеграції теоретичного і практичного навчання.

Інтеграцію в педагогіці розглядають як відображення в змісті предметів тих діалектичних взаємозв'язків, які об'єктивно існують у природі.

За І. Зверевим, інтеграція є свого роду спряженими полями різних навчальних предметів: чим ширші поля спряження, тим краща можливість для формування цілісних знань, умінь і навичок учнів. Педагогічна доцільність впливає з принципу систематичності в навчанні, який вимагає об'єктивно-достовірного відображення взаємозв'язку всіх основних елементів цілісної системи знань про природу, суспільство та людину. В педагогіці розглядаються як еквівалентні зв'язки міжнаукових предметів, так і діалектичні взаємозв'язки, які об'єктивно існують у природі.

В дослідженні відомого вченого-методиста А.В. Усової [8] переконливо доведено, що інтеграція природознавчих навчальних дисциплін є необхідною умовою формування наукових понять. Доведено, що інтеграція сприяє формуванню досвіду творчої, продуктивної навчально-пізнавальної діяльності. Адаже внаслідок цього створюються умови для розширення предметної галузі навчання, для перенесення набутих знань, вмінь і навичок в нові умови навчальної діяльності пошукових методів навчання, проблемно-пізнавальних задач і способів їх розв'язання, прийомів евристичного навчання тощо.

Інтеграційний підхід реалізується під час вивчення інтегрованих курсів чи окремих предметів з освітньої галузі, коли цілісність знань формується завдяки інтеграції їх на основі спільних для всіх предметів понять, застосуванню методів і форм навчання, контролю і корекції навчальних досягнень учнів, що спрямовують навчальний процес на об'єднання знань.

Розв'язати означену вище проблему інтеграції знань учнів можна різними засобами; одним із основних, традиційних засобів формування інтегрованих знань є пошук міжпредметних зв'язків [7].

Важливим для нашого дослідження є з'ясування умов, за яких можна реалізувати інтеграційний підхід при вивченні загальнотехнічних дисциплін.

Аналіз наукових праць з цієї проблеми дозволяє виокремити умови та ознаки інтеграційного процесу в навчанні:

Інтеграційним можна назвати процес, в якому виконується одна з таких умов:

- реалізація цілей навчання в умовах освітньо-предметного підходу до конструювання змісту освіти неможливе без інтеграції. Інтеграція в освіті – явище багатоаспектне.
- в групу незалежних предметів спеціально вводять елементи зв'язків між ними з метою перетворення її в системний об'єкт, тобто ця сукупність перетворюється на структуру;
- встановлюють нові зв'язки в системі понять з уже відомою структурою;
- поглиблюються наявні зв'язки між елементами даної структури [9, с 48].

Інтегративним можна вважати підхід, в якому враховують такі умови:

- виникають нові якості об'єкта, що інтегруються порівняно з елементами інтеграції;
- об'єкт, що інтегрується, набуває системного характеру;
- зберігаються окремі властивості елементів інтеграції;
- зінтегрований об'єкт є поліструктурним [5].

На основі досліджень особливостей педагогічної інтеграції на сучасному етапі розвитку науково-технічного процесу виділяють основні закономірності інтеграції сучасного наукового знання:

- перевага інтеграційних процесів перед диференційними;
- збільшення швидкості й потужності інтеграційних процесів, відповідне експоненціальному зростанню основних компонентів науки;
- зростання ступеня складності інтеграції науки пов'язане з ускладненням її предмету, функцій та структури;

- нерівномірність процесу інтеграції, пов'язана із зміною лідерства в науці і в результаті обумовлена потребами практики;
- зростання ролі інтеграції в русі наукового знання до єдності, відповідно до прогресивного розвитку науково-технічного і соціального прогресу [1].

Суть інтегративного підходу різниться від, наприклад, міжпредметного тим, що встановлюються зв'язки між знаннями не в навчальних програмах, а, навпаки, самі навчальні програми укладаються, виходячи з реально існуючих істотних зв'язків між явищами, речами чи поняттями. Тому дидактичну інтеграцію слід розпочинати не з аналізу існуючих навчальних програм, а з аналізу суттєвих зв'язків між вихідними компонентами, елементами інтеграції – поняттями, предметами, галузями знань, технологіями [2, с 12].

Теорія і практика педагогічної інтеграції передбачає три рівні інтеграції навчального знання: рівень інтеграції окремих навчальних тем, рівень комплексної інтеграції навчальних дисциплін у формі дидактичних одиниць і рівень цілісності, тобто завершеності інтеграції у формі єдиного навчального предмета.

Детальніше процеси інтеграції, що стосуються загальнотехнічних дисциплін досліджувались в роботі В. Курка [6]. Ми погоджуємося з його твердженням, що:

1. Завдяки тісній інтеграції споріднених дисциплін в педагогічній системі створюються умови для формування в студентів цілісної системи знань, умінь та навиків.
2. Інтеграція знань сприяє фундаменталізації освіти, яка здійснюється за рахунок загально-освітньої та загально-технічної підготовки. На думку автора, «загально-технічна підготовка озброює і розширює його технічний світогляд, розвиває творче мислення студентів, уміння застосувати отримані знання для розв'язання нових задач, знаходити і комбінувати відомі способи розв'язання тощо».
3. Оптимальна підготовка фахівців відповідно до сучасних потреб та вимог суспільства, підвищення мобільності випускника в період його професійної діяльності, забезпечення дидактичної ефективності процесу навчання (усунення дублювання інформації в навчанні і, зменшення загальної кількості навчальних дисциплін та форм контролю знань) зумовлює інтеграцію споріднених дисциплін у вузівському навчанні.
4. Перспективним і дієвим засобом реалізації системи інтегрованих знань у вузі є модульний підхід до організації навчального процесу, реалізація якого ґрунтується на самостійно-індивідуалізованій роботі майбутніх фахівців. Умовами ефективного стимулювання мотивації в модульному навчанні виступають підвищений рівень самостійності студентів та проблемне викладання інформації у модулі тощо.

Виходячи з аналізу філософських робіт, присвячених методологічному аспекту інтеграції, відзначимо, що:

- інтеграція – це феномен досить універсальний, такий, що відноситься до явищ матеріального та духовного буття;
- інтеграція – це такий процес розвитку якої-небудь системи, під якого число та інтенсивність взаємодій її елементів зростає, а відносна самостійність зменшується;
- інтеграція – це тільки одна зі сторін процесу розвитку, яка розглядається як філософська категорія; іншою її стороною є диференціація;
- інтеграція – це одна з форм зближення елементів системи.

Отже, проведений нами аналіз психолого-педагогічних і науково-методичних праць з проблеми дослідження дав нам зробити наступні узагальнюючі методологічні **ВИСНОВКИ** щодо умов інтеграції у процесі вивчення загальнотехнічних дисциплін:

- об'єднання знань, методів та способів пізнання, встановлення заданої послідовності професійної діяльності, здійснюються для досягнення єдиної мети;

- виявляється об'єктивний чинник, необхідний для встановлення оптимальних шляхів вивчення цілісності об'єкта, процесу;
- формується психолого-методологічний інструмент освітніх, технічних, технологічних, соціальних, політичних явищ та процесів, що досліджуються;
- розширюються області пізнання, відбувається встановлення нових і поглиблення існуючих явищ і понять;
- окреслюються системи зв'язків і взаємин, що носять багатоаспектний характер;
- інтеграція активізує класифікацію, систематизацію і уніфікацію знань, явищ і понять в педагогічній науці, саме це дає змогу об'єктивно формувати природничо-науковий світогляд, повніше встановлювати і розкривати загальний взаємозв'язок педагогічних структур. В свою чергу, процес інтеграції неможливий без попереднього етапу систематизації, класифікації і уніфікації споріднених понять та явищ, адже саме на них ґрунтується інтеграція і нерозривно пов'язана з побудовою процесу, становленням принципів та закономірностей на основі синтезу споріднених елементів.
- досягається загальна цілісність світоглядних понять найбільш наближених до дійсності.

#### Список використаних джерел

1. Берулава М.Н. Теория и практика интеграции содержания общего и профессионального образования в профтехучилищах: Автореф.дис... докт. пед. наук. – Ташкент, 1988. – 42 с.
2. Гончаренко, С. У. Теоретичні основи дидактичної інтеграції у професійній середній школі / С. Гончаренко, І. Козловська // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 2. – С. 9-18.
3. Зверев, И. Д. Межпредметные связи в современной школе / И. Зверев, В. Максимова. – М., 1981. – 237 с.
4. Козловська І. Інноваційні методики навчання у професійно-технічній освіті: Монографія. - Львів : Сполом, 2006. – 172 с.
5. Козловська, І. М. Філософсько-методологічні аспекти інтеграції знань у змісті сучасної освіти / І. М. Козловська // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1999. – № 3. – С. 56-61.
6. Курок В.П. Цілісна система загально-технічної підготовки вчителів трудового та професійного навчання: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13 00 01 / Київ пед. ін-т – К., 1993. – 24 с.
7. Межпредметные связи естественно-математических дисциплин : пособие для учителей / [под ред. В. Н. Федоровой]. – М. : Просвещение, 1980. – 101 с.
8. Усова А. В. Межпредметные связи в преподавании основ наук / А. В. Усова // Народное образование. – 1984. – № 8. – С. 78-80.
9. Хафизова Д. А. Интенсификация учебно-творческой деятельности студентов на основе использования резервных возможностей личности : дис. ... канд. пед. наук / Д. А. Хафизова. – Казань, 1990. – 254 с.
10. Якимович Т.Д. Інтеграція теоретичного і виробничого навчання в процесі професійної підготовки фахівців (на матеріалі електронної промисловості). Автореферат дис. ...канд. пед.наук: 3.00.04.-Київ, 2001. – 21 с.

*The analysis of general technical subjects is presented in the article as integrating categories and determination approach to shaping the technical knowledges. It is proved that shaping the united system of the knowledges about surrounding world, which displays intercoupling the science, technology and technologies, is impossible without taking into consideration the interactive relationships.*

**Key words:** technology, general technical subjects, integration, training specialists.

УДК: 37.026.5; 358.23; 355.233; 623.974

Гапоненко Г. М.\*

## МЕТОДИЧНА ОСНОВА КОМПЛЕКСНОСТІ ПЕДАГОГІКО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВОДОЛАЗІВ-ПІДРИВНИКІВ

*У статті проведено аналіз і визначено методичну основу комплексної підготовки майбутніх водолазів-підривників.*

**Ключові слова:** водолаз-підривник, комплексна підготовка.

Питаннями методичного забезпечення, методичної підготовки, комплексної методичної підготовки майбутніх військових фахівців в своїх наукових працях, займалися військові вчені-педагоги, а саме О. Барабанщиков, С. Дяков, М. Драгоміров, Д. Карбишев, М. Нещадим, А. Окіпняк, І. Підласий, В. Ягупов, праці яких є актуальними і становлять основу для нашого наукового дослідження.

Для вивчення методики підготовки щодо загальнотеоретичних питань майбутніх водолазів-підривників найбільш вагомими, на наш погляд, є наукові праці з військової педагогіки та психології В. Безпалько, М. Голіка, А. Інякова, О. Керницького, П. Орлова, В. Полюка, О. Торічного, О. Удовиці, та інших, в яких досліджувались проблеми процесу становлення військової освіти в Україні та розвиток національної системи підготовки фахівців з огляду на світові тенденції підготовки.

*Метою статті є формування методичної основи для комплексної підготовки майбутніх водолазів-підривників, шляхом творчого пошуку автора з урахуванням досвіду науковців і вимог керівних документів.*

Специфіка майбутньої професійної діяльності водолазів-підривників така, що кожен фахівець може діяти старшим в розрахунку [1] і тим самим виступати в ролі командира. Кожен з них повинен бути готовим керувати підлеглими, вчити їх. Тому ми повинні через різні форми і методи підготовки готувати майбутніх водолазів-підривників до командної діяльності.

Так, О. Торічний [2], запропонував підвищувати ефективність у педагогічній підготовці курсантів до майбутньої професійної діяльності через систему використання ігрових технологій, а саме бліц-ігор. Інший вчений С. Дяков, шляхом власних досліджень [3], запропонував комплексну методику тактико-спеціальної підготовки майбутніх офіцерів інженерних військ і визначив, що це система взаємопов'язаних концептуальною ідеєю цілей, принципів, форм, методів, прийомів, способів і засобів формування їх фахової компетентності, спрямованих на забезпечення їх теоретичними знаннями, спеціальними вміннями та практичними навичками, необхідними для організації виконання завдань інженерного забезпечення бойових (стабілізаційних) дій військ (сил), ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій техногенного і природного характеру й участі миротворчих контингентів ЗС України, що ґрунтується на часткових методиках викладання тактико-спеціальних дисциплін.

Важливим компонентом комплексної методики підготовки водолазів-підривників є контроль навчання – перевірка якості знань. Науковці О. Безнюк, В. Воловник, С. Кубіцький, В. Полюк, розробили низку праць, в яких досліджуються умови застосування інноваційних технологій контролю знань, заснованих на використанні інформаційних технологій. Нами розроблені критерії і показники оцінки рівня сформованості готовності до професійної діяльності майбутніх водолазів-підривників. Поряд з інтерактивними методами контролю, що існують для перевірки готовності фахівців до професійної діяльності, ми пропонуємо застосовувати і традиційні методи (письмове опитування, тестування). Курсант, який письмово надає

\* © Гапоненко Г. М., 2013

відповідь на запитання, запам'ятовує матеріал. А написання всім відомих “шпаргалок”, завжди заохочувалось викладацьким складом, бо сам процес написання включав відбір, узагальнення і стисле написання певної інформації, що, в свою чергу, є повторенням і підготовкою.

На думку А. Окіпняка [4, с. 82], який досліджував підготовку військовослужбовців-водолазів, найбільш суттєвим недоліком традиційної технології навчання, яким, на наш погляд, зумовлені всі інші недоліки, є пануюча в ній суб'єкт-об'єктна парадигма, у відповідності з якою курсант розглядається як об'єкт навчання, від якого нічого (або майже нічого) не залежить. Усе (або майже все) залежить від викладача – суб'єкта навчання, від його цілеспрямованого впливу на особистість курсанта з метою наповнення його тими знаннями і прищеплення йому тих якостей, які викладач вважає за потрібні. Інший вчений І. Підласий [5] вважає, що в сучасній системі підготовки сутність навчання не зводиться до передавання готових знань, чи самостійного подолання труднощів, чи особистісних відкриттів, а відрізняється розумним поєднанням педагогічного управління з особистою ініціативою і самостійністю, активністю тих, хто навчається.

Великий французький філософ Р. Декарт у своїй праці “Міркування про метод, щоб вірно спрямувати свій розум і відшукати істину в науках” (1673), у другій частині книги прописує основні принципи методу. У другому принципі він пропонує ділити кожен з розглянутих труднощів на стільки частин, скільки потребується, щоб краще їх розв'язати. В третьому принципі пропонує розмішувати свої думки в певному порядку, починаючи з предметів найпростіших і легко пізнаваних, і виходити, як сходинками, до пізнання найбільш складних, допускаючи існування порядку навіть серед тих, котрі в природному перебігу речей не передують один одному. І останнє – робити повсюди переліки настільки повні і огляди настільки всеохоплюючі, щоб бути впевненим, що нічого не пропущено.

Його філософія досить вдало вписується в *систему* поетапного *ступеневого* формування професійної компетентності у водолазів-підривників (рис. 1) під час комплексної підготовки. Поділ складних завдань на його окремі складові, поетапне відпрацювання всіх складових частин від простого до складного, а в подальшому відпрацювання завдання в комплексі, це є *часткові методики*, які пропонується взяти в основу *комплексної підготовки* водолазів-підривників.

В якості *концептуальної ідеї* комплексної методики С.Дяков [3, с. 113] запропонував обрати *суб'єктно-діяльнсну концепцію* поетапного формування фахової компетентності майбутніх офіцерів інженерних військ у процесі викладання тактико-спеціальних дисциплін. Саме така концепція, на його думку, спрямовує педагогічний процес на підтримання духу взаємоповаги, створення позитивного психологічного клімату для корегування науково-педагогічним складом навчальної діяльності майбутніх офіцерів інженерних військ, адже рівень ефективності навчання вищий тоді, коли суб'єкт навчання максимально активний, а викладач лише спрямовує таку навчальну діяльність.

Досліджуючи сучасний стан професійної підготовки майбутніх офіцерів інженерних військ, науковець Р. Колос [6], розкрив напрямки і форми організаційно-управлінської та науково-методичної діяльності навчальних підрозділів інституту щодо забезпечення педагогічного процесу; охарактеризував суть інтеграції військової та цивільної освіти; обґрунтував пропозиції і рекомендації щодо вдосконалення системи підготовки майбутніх офіцерів інженерних військ. Але розглядаючи науково-педагогічний процес в історичному контексті, Р. Колос не приділив достатньої уваги методичній підготовці. Розглядаючи формування професійних якостей у військовослужбовців-водолазів, А. Окіпняк [4] розробив методику відбору і підготовки майбутніх військовослужбовців-водолазів. Він запропонував модульно-рейтингову програму професійної підготовки. Під час дослідження подальшого розвитку набули сутність і зміст формування професійних якостей військовослужбовців-водолазів, що надало нам змогу виявити основні протиріччя процесу формування фахової компетентності у водолазів і розглянути їх в контексті комплексної методики формування професійної компетентності у майбутніх водолазів-підривників.

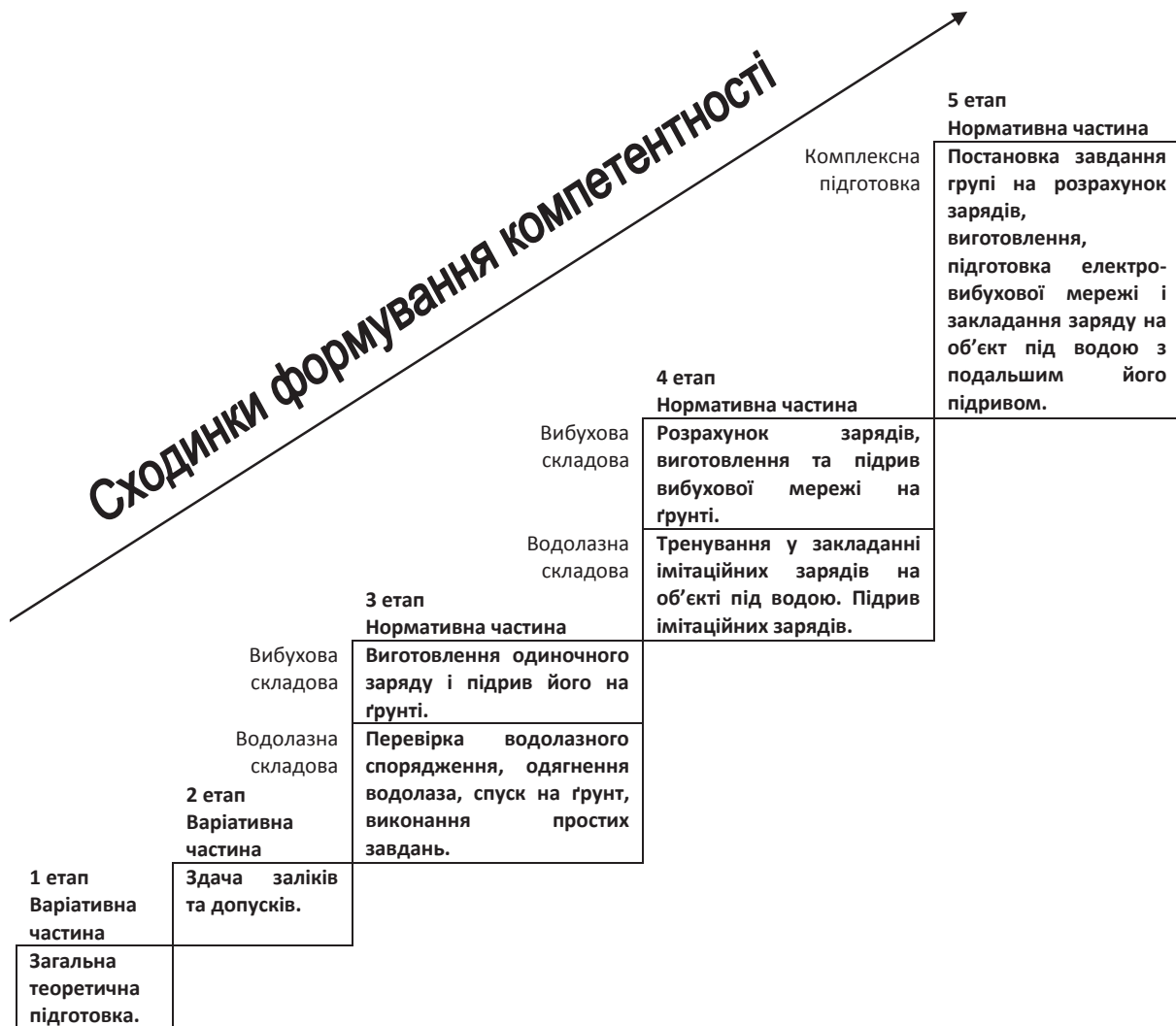


Рис. 1. Поетапно-ступеневе формування професійної компетентності у водолазів-підричників

Актуальність та доцільність досліджень потреб теорії і практики, на думку М. Нещадима [7], зумовлюється необхідністю узагальнення, систематизації, осмислення досвіду становлення та розвитку системи військової освіти в Україні й розвинених країнах, результатів наукового теоретичного обґрунтування процесів створення і підвищення ефективності функціонування системи військової освіти; доцільністю поглиблення та розширення наукового супроводження процесу розвитку військової освіти. З цього приводу, Н. Волкова [8] зазначає, що у контексті цих цілей освіти головними засобами підвищення ефективності діяльності системи освіти є: забезпечення випереджального розвитку всієї системи освіти, її спрямованість на проблеми майбутньої постіндустріальної цивілізації; активація гуманного та творчого начала в освіті, створення передумов для всебічного розвитку та саморозвитку; формування у процесі навчання цінностей мирного співіснування держав та міжнародного співтовариства; формування комунікативних навичок, уміння співпрацювати у колективі, відповідальності за індивідуальні та колективні рішення; запровадження методів інноваційного та розвиваючого навчання; забезпечення доступності освіти для населення через використання можливості дистанційного навчання із застосуванням інформаційних і телекомунікаційних технологій.

Розглядаючи наукові дослідження вчених, нами виокремлено поняття терміна *часткова методика*, що запропоновані С. Дяковим, В. Бакаленко, Д. Вакуровим. За їх твердженням – це галузь педагогічної науки про зміст, закономірності, форми і методи навчання тій чи іншій



дисципліні. Предметом часткової методики є процес навчання певній дисципліні, а її завдання полягає в тому, щоб вивчити закономірності цього навчання і виробити на цьому підґрунті основні шляхи оптимізації діяльності викладачів та слухачів.

З метою реалізації вищеперерахованих вимог для забезпечення ефективності підготовки водолазів-підричників, на кафедрі спеціальних дисциплін ФВП КПНУ організовано активний пошук перспективних методик навчання майбутніх водолазів-підричників. На нашу думку, вирішити ці завдання можливо шляхом *комплексного підходу* до планування й організації викладання вибухової справи та водолазної підготовки, тобто шляхом поєднання часткових методик навчальних дисциплін “Вибухова справа” та “Водолазна підготовка”. На рисунку 2 відображено зміст комплексної методики.

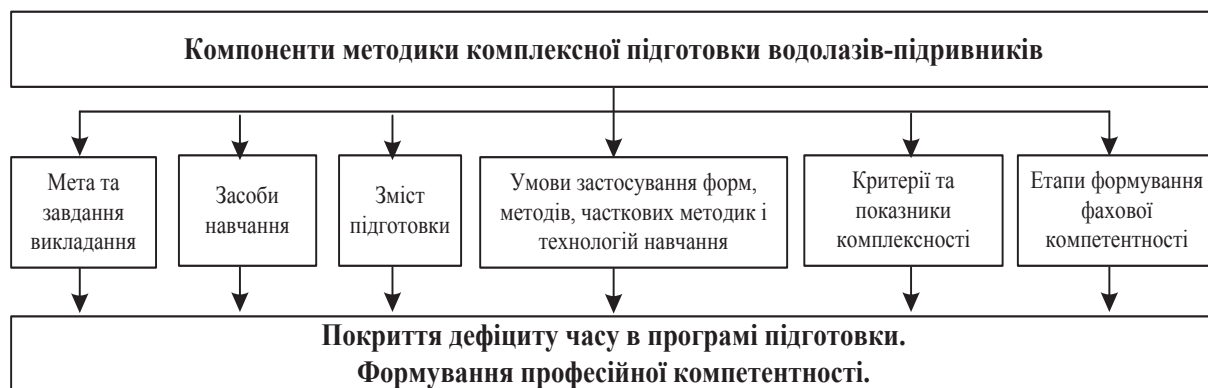


Рис. 2. Компоненти методики комплексної підготовки майбутніх водолазів-підричників

Основною метою комплексної методики підготовки водолазів-підричників є поетапно-ступеневе формування фахової компетентності шляхом впровадження часткових методик підготовки водолаза і підготовки підричника через структурні компоненти всебічного забезпечення проведення занять, шляхом інтеграції часткових методик в єдину комплексну взаємопов’язану систему підготовки.

Реалізуючи комплексну методику через часткові, ми намагалися поєднати підготовку водолазів і підричників, шляхом комплексного взаємопов’язаного відпрацювання цих дисциплін на одному занятті без зниження якості підготовки. Разом з тим, висвітлені вище результати наукових досліджень лише епізодично вирішують питання вдосконалення часткових методик формування професійної компетентності майбутніх водолазів-підричників.

Ми погоджуємося з думками вчених і пропонуємо *метод навчання* для проведення заняття, що поєднує в собі принцип підготовки від простого до складного і надає можливість тим, що навчаються, творчо підійти до вирішення поставленого завдання, проявляти розумну ініціативу. Назвемо цей метод умовно – “методом Суворова”. Суть його полягає в тому, що під час проведення практичного заняття з застосуванням бойових вибухових речовин і засобів підриву для підриву каменю, дерева, металу, або ґрунтів на поверхні, курсантам видається завдання. Із числа найкраще підготовлених курсантів призначається командир групи, який в свою чергу, знаючи можливості своїх товаришів розподіляє обов’язки (враховує їх індивідуальні здібності). Так, наприклад, перший розрахунок (2-3 особи), проводить розрахунок зарядів, що потрібні для підриву, а в подальшому виготовляє ці заряди та закріплює їх на конструкції, що призначені для підривання. Другий розрахунок (2.-3 особи), готує електро-вибухову мережу і обладнує підривну станцію. Всі задачі розрахунками виконуються паралельно. Керує всім процесом призначений командир групи, а в розрахунках – командири розрахунків. Викладач здійснює загальний контроль організації проведення заняття, дотримання заходів безпеки і правильності виконання поставлених завдань. Такий метод надає можливість впевнено ініціативно діяти, вчить самостійності в прийнятті рішень, загартовує

характер, тренує емоційно-вольову та психологічну стійкість, виконавчу дисциплінованість, організованість, наполегливість, впроваджує товариськість, відповідальність, розсудливість, здатність передбачати наслідки своєї діяльності, тощо, а це, в свою чергу, і є формування професійних компетенцій.

Практичний досвід проведення підричних робіт показує, що майже весь особовий склад, що залучається до навчальних занять, досить принципово готується до заняття, а на занятті максимально уважний, зібраний. Фактор використання бойових речовин накладає певні морально-психологічні відчуття у курсантів, зумовлює підвищення відповідальності і тим самим є основою формування компетентнісного підходу до виконання поставленого завдання. Всі ці якості досить чітко, послідовно, науково і методично грамотно формуються і під час відпрацювання водолазної складової.

Виконання підводних водолазних робіт, також пов'язано з певним ризиком. Для якісного і успішного виконання робіт на заняттях, навчальна група поділяється на підгрупи (розрахунки по 5...6 чоловік). По можливості, за кожним розрахунком закріплюється інструктор-водолаз. Викладач здійснює загальний контроль, приймає доповіді від курсантів про проведення робочої перевірки спорядження, обладнання, майна і дає дозвіл на проведення водолазного спуску під воду. Всі питання відпрацьовуються в динаміці, від простого до складнішого. Курсанти, відчуваючи відповідальність за життя товариша, що знаходиться під водою, діють зібрано, відповідально. Під час таких занять відбувається як формування відповідних професійних компетенцій, так і згуртовується колектив, тренуються командирські і організаторські навички.

Таким чином варіанти проведення занять з використанням часткових методик, що запропоновані, будуть досить дієвими в своєму кінцевому результаті. Власний досвід та аналіз досвіду викладачів-новаторів, аналіз передового досвіду викладання показує правильність обраних методів.

На рисунку 3 зображено ланцюг дій, що відображає комплексність підготовки.

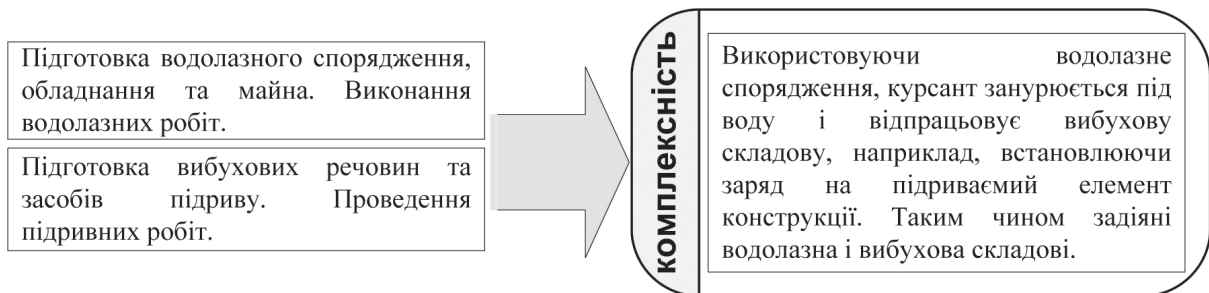


Рис. 3. Схема комплексної методики підготовки водолазів-підричників

Основна мета нашої комплексної підготовки – це максимально продуктивно використати учбовий навчальний час в умовах скорочення термінів навчання, не знизивши якість підготовки фахівця. Реалізуючи комплексну методику, ми намагалися вирішувати такі *специфічні завдання*: узгодити основні види підготовки (водолазну і вибухову) за просторово-часовими параметрами правильно, творчо і розумно їх поєднати; поєднати водолазні і вибухові компетенції в кінцеву компетентність водолаза-підричника; вирішити протиріччя в процесі фахової підготовки між постійно зростаючими вимогами та реальною фаховою компетентністю випускників курсів підготовки водолазів-підричників; між формуванням потенційних здібностей і творчої активності майбутніх водолазів-підричників та реальним процесом формування стереотипних знань в окремих видах дисциплін; створення сприятливих умов для творчої реалізації та самореалізації через зацікавленість і мотивованість курсантів; формування активної життєвої позиції, взаємовиручки, взаємодопомоги з огляду на майбутню специфіку

майбутньої професії; підвищення рівня фахової компетентності шляхом удосконалення часткових методик викладання у водолазів-підричників.

Досить вдало викладачами кафедри застосовується поділ викладання змістовних модулів між фахівцями підривної справи та водолазної підготовки. Так, блок модуля “Водолазна підготовка” викладає водолазний спеціаліст, а блок модуля “Вибухова справа” – спеціаліст з вибухової справи. Під час відпрацювання комплексних занять з застосуванням бойових вибухових речовин під водою заняття доцільно проводити “Бінарним методом”, відповідно залучаючи обох фахівців, або викладача, який володіє і водолазною, і вибуховою складовою та має досвід проведення таких практичних занять.

Враховуючи специфіку майбутньої спеціальності, для досягнення кінцевої мети та розв’язання поставлених перед комплексною методикою завдань нами пропонується застосовувати лише практичні форми навчання.

Крім зазначеної практичної спрямованості підготовки, для розвитку творчих здібностей курсантів, ми пропонуємо застосовувати і інноваційні методи проблемного навчання, а саме: *винахідницький та частково-пошуковий методи*. Ці методи дозволять курсантам творчо підходити до практичного розв’язання поставлених учбових завдань, а надалі – до реалізації творчого і нестандартного мислення у процесі дій в екстремальних (бойових) умовах.

*Висновок.* Отже, впроваджуючи комплексну методику підготовки на основі часткових методик по водолазній і вибуховій складовій, нами виконуються вимоги до терміна підготовки фахівця в часі, в результаті чого не погіршується, а значно покращується його фахова компетентність. Разом з тим, нами паралельно вирішуються протиріччя, що виникають.

#### Список використаних джерел

1. Теоретичні основи водолазної підготовки / [Гапоненко Г.М., Окіпняк Д.А., Руснак В.М., Чекашкін І.Ю.]. – Кам’янець-Подільський : Видавець Зволейко Д.Г., 2012. – 156 с.
2. Торічний, О. В. Удосконалення педагогічної підготовки слухачів вищої військової школи на основі сучасних освітніх технологій (ігрові технології) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 20.02.02 «Військова педагогіка та психологія» / Торічний О. В. – Хмельницький : Вид-во Нац. академії ПВУ, 1999. – 18 с.
3. Дяков. С. І. Комплексна методика тактико-спеціальної підготовки майбутніх офіцерів інженерних військ в умовах інноваційних технологій / В. С. Полук, С. І. Дяков // Збірник наукових праць № 53. Серія: Педагогічні та психологічні науки / гол. ред. Романишина Л. М. – Хмельницький : Вид-во Нац. академії Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького, 2010. – С. 80–83.
4. Окіпняк. А. С. Педагогічні умови формування професійних якостей у військовослужбовців-водолазів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Окіпняк Анатолій Сергійович. – Кам’янець-Подільський, 2004. – 227 с.
5. Подласый, И. П. Педагогика: Новый курс: В 2 кн. М. : 1999. Кн. 1 С. 293.
6. Колос. Р. Л. Підготовка офіцерських кадрів для Збройних Сил України за досвідом військово-інженерного інституту 1991-2000 р.р. : дис. ... канд. іст. наук : 20.02.22 / Колос Руслан Леонідович. – Кам’янець-Подільський, 2004. – 187 с.
7. Нецадим.М. І. Військова освіта України: історія, теорія, методологія, практика : монографія / М. І. Нецадим. – К. : Київський університет, 2003. – 852 с.
8. Волкова. Н.П. Педагогіка: Навч. посіб. Вид. 2-ге, перер., доп. – К. : Академвидав, 2007. – 616 с.

*In the article an analysis is conducted and certain criteria and indexes of evaluation of professional competence of future divers-deminers are determined.*

**Key words:** *divers-deminers, evaluation criteria.*

УДК 378.937

Гордашевська Г. І.\*

## НАВЧАЛЬНО-ПОЛЬОВА ПРАКТИКА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ГЕОГРАФІЇ

*У статті розглядаються основні аспекти проведення навчально-польових практик з географії. Характеризується навчально-польова практика як засіб формування професійної компетентності майбутнього вчителя географії. Подається опис етапів проведення зимової навчально-польової практики.*

**Ключові слова:** навчально-польова практика, професійна компетентність, майбутній вчитель географії.

Освітня сфера України на сьогодні перебуває у безперервному процесі модернізації та удосконалення. Особливого значення набуває питання становлення особистості майбутнього педагога-географа, яка вимагає, як наголошує В. Г. Кремень, «...розроблення нових теоретико-методологічних засад формування педагога нової генерації, здатного до реалізації освітньої політики як головної функції держави» [2, с. 93].

Удосконалення процесу підготовки майбутнього вчителя має базуватися на розвитку його професійної компетентності, що є однією з основних характеристик особистості сучасного спеціаліста у географічній галузі. Особливе значення при виконанні такого важливого завдання як підготовка компетентного спеціаліста має підбір та застосування ефективних засобів навчальної діяльності. На нашу думку, одним із головних засобів при підготовці майбутнього висококваліфікованого вчителя географії є навчально-польова практика. Вона дозволяє удосконалити процес навчання у ВНЗ, навчитись практично застосовувати теоретичні знання, а також покращити процес творчого розвитку студентів. У зв'язку з цим, детальний аналіз навчально-польової практики як засобу формування професійної компетентності майбутнього вчителя географії є актуальною проблемою сьогодення.

Питанню підбору засобів, що сприяють ефективному розвитку та формуванню професійної компетентності майбутнього вчителя, присвячена значна кількість робіт вітчизняних та зарубіжних дослідників.

Тому підбір ефективного засобу навчальної діяльності дуже важливий у процесі його становлення як компетентної особистості.

Метою даної статті є характеристика навчально-польової практики з географії як одного із основних засобів формування професійної компетентності.

Впровадження Болонської декларації в усі галузі освітнього процесу України поставило перед науковцями одне із головних завдань сьогодення – підготувати компетентного спеціаліста.

До проблеми визначення сутності категорії «професійна компетентність вчителя географії» зверталися такі науковці як М.Елькін, Т.Кожевнікова, В.Саюк, О.Тімець та ін.

Аналіз робіт О.Тімець показує, що автор трактує категорію «професійна компетентність вчителя географії» як «інтегральну характеристику особистісного становлення майбутнього вчителя (наявність мотивації навчання й ціннісних орієнтацій) та опанування ним професійної діяльності, що пов'язано зі здатністю осмислено засвоювати комплекс знань, умінь і способів діяльності з конкретного предмета (географії) й оволодіння логічними операціями (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення) з фундаментальних та спеціальних географічних дисциплін; уміння самостійно працювати, вести пошуково-дослідницьку діяльність у визначеному колі

\* © Гордашевська Г. І., 2013

питань та прагнути до постійного професійно-особистісного розвитку» [4]. На нашу думку, акцентуючи увагу на цитаті «вести пошуково-дослідницьку діяльність», саме навчально-польова практика виступає тим видом роботи, де частково здійснюється ця діяльність.

Навчально-польова практика з географії є складовою частиною основної навчальної програми вищої педагогічної освіти і забезпечує поєднання теоретичної підготовки студентів-географів з їх практичною діяльністю протягом всього періоду навчання у ВНЗ. Вона дозволяє студенту повніше осмислити закономірності та принципи географічної науки, оволодіти практичними вміннями та навичками постановки та проведення польових досліджень, правилами роботи у природному середовищі і повинна органічно поєднуватись з об'єктивно існуючими етапами становлення майбутнього вчителя географії.

У процесі теоретичної та практичної підготовки навчально-пізнавальна та навчально-практична діяльність студентів з оволодіння знаннями, вміннями і навичками організовується у відповідності з логікою географічної та педагогічної науки. Під час навчально-польової практики теоретичні знання використовуються в нових умовах, для вирішення конкретних завдань. Єдність формування системи знань, умінь і навичок в процесі навчання в аудиторії (лекції, лабораторна робота, семінари) та практики обумовлено тим, що теоретичні знання функціонують у практичній діяльності.

Категорія «навчально-польова практика» з географії є досить не новою для педагогів, студентів географічних та деяких інших спеціальностей, викладачів, але в жодному літературному джерелі не спостерігається спорідненість думок щодо детального опису, а також ґрунтовного визначення цього поняття.

Над проблемами організації та проведення навчально-польових практик з географії працювали такі науковці: В.Надворний, В.Куйбіда, Б.Чорнов, Л.Глазунова, В.Лопатинська, О.Бондаренко, І.Волошин, Г.Воронова, В.Чирка, Я.Мольчак, В.Шевченко, О.Безухов, Н.Стецюк та ін. Дослідники описують основні етапи проведення, методику проведення дослідно-практичної роботи у польових умовах.

Практика є своєрідним способом накопичення та формування умінь студентів, адже навичка є чимось усталеним, стандартизованим і тісно взаємодіє із вміннями особистості. Це дозволяє говорити про професійну спрямованість практики як такої.

Значно обширніше розглядається поняття «практика» у словнику іншомовних слів [5]. Так, категорія «практика» (гр. *praktikos* – активний, діяльний):

- 1) методи, навички якоїсь роботи, а також сама ця робота;
- 2) робота, фахові заняття як основа досвіду;
- 3) одна із форм навчання – застосування і закріплення теоретичних знань;
- 4) діяльність людей, що творчо освоюють світ.

Отже, практика виступає як певний вид діяльності студента під час якого відбувається практичне застосування набутих в ході теоретичної підготовки знань, умінь, навичок, а також перевірки їх ефективності. Вона є своєрідним заняттям, яке дозволяє накопичити практичний досвід роботи.

Поняття «польовий» та «навчальний» носять свій зміст у своїй основі. Наприклад, «польовий» - у даному випадку – це той, що здійснюється в позааудиторних умовах, у природному середовищі, а «навчальний» – коли здійснюється якась навчальна діяльність. У поєднанні ці категорії несуть наступний зміст – навчальна діяльність, яка здійснюється у польових умовах. А при додаванні змісту поняття «практика» можна говорити про те, що навчально-польова практика – це навчальна діяльність, що здійснюється під час роботи у природному середовищі і передбачає накопичення практичного досвіду осіб, які її здійснюють.

З філософської точки зору «практика» розглядається як матеріальна, предметна, цілеспрямована діяльність людини, критерій істинності результатів пізнання. «Практика» в широкому значенні виступає як основа пізнання, є джерелом наукового пізнання, його рушійною силою, дає пізнанню необхідний фактичний матеріал. Вона обґрунтовує об'єктивність змісту

знання. Кінцевою метою пізнання є не знання самі по собі, а практичне перевтілення дійсності, втілення їх у життя. «Все, що стало об'єктом теоретичного пізнання, з часом стає об'єктом практичної свідомості, а згодом і практичної діяльності людини» – у цьому полягає сутність єдності теорії і практики [1, с. 69].

Оскільки стандартного для всіх визначення поняття «навчально-польова практика» немає, то на основі праць вище означених вчених, термін «навчально-польова практика» з географії потрібно розуміти як сукупність взаємопов'язаних, керованих спеціально визначеною обізнаною у відповідній галузі особою, дій студентів-географів, спрямованих на практичне застосування здобутих теоретичних знань в природних умовах, а також засвоєння основних азів пошуково-дослідницької роботи, розвитку практичних умінь і навичок.

Навчально-польова практика з географічних дисциплін виступає реальним експериментальним майданчиком перетворення уявлень про доцільні дії фахівця в ситуаціях взаємодії з природними об'єктами в кваліфіковані дослідницькі та педагогічні уміння. Основною педагогічною особливістю цього напряму професійної підготовки майбутніх вчителів географічного профілю виступає те, що навчально-польова практика є активною формою професіоналізації особи в умовах безпосереднього спілкування з природою, що повністю відповідає спеціальності.

У зв'язку з тим, що процес формування професійної компетентності майбутнього вчителя географії носить тривалий, багатоетапний характер, значну роль у цьому процесі відіграє навчально-польова практика.

Отже, у процесі ієрархії навчально-польова практика пройшла складний етап удосконалення та перетворення. Цей процес відбувався невід'ємно від процесу розвитку та модернізації географічної та педагогічної науки, з появою новітніх технологій навчання з'явилась необхідність в новій якості підготовки висококваліфікованого педагога-географа, в основі становлення якого особливе місце посідає саме навчально-польова практика.

Основним компонентом навчально-польової практики виступає діяльність, у якій з позиції діяльнісного підходу складовими є мета, зміст, характер, умови та результат. У меті практики покладені завдання, які має виконати студент, щоб досягти необхідного результату. Мета формується відповідно до специфіки предмета, з якого студенти-географи проходять навчально-польову практику та згідно з вимогами навчальної програми. Зміст практики включає в себе основні її етапи та послідовність виконання практичної діяльності, передбаченої цими етапами. Крім того, у змісті містяться три блоки: обов'язків, варіативний, індивідуальний. Наявність цих блоків дозволяє студенту не просто реалізувати свободу вибору, а й планувати розвиток самостійності і професійного удосконалення на кожному етапі. У характері практики базується її спрямованість: зимова чи літня, особливості проведення: стаціонарні спостереження, дослідження на точках маршруту, робота в лабораторії тощо. Результат навчально-польової практики багато в чому залежить від умов, за яких проходить її перебіг. Чим сприятливіші умови – тим кращий результат.

Виходячи із принципів педагогічної діяльності, які лежать в основі мети, можна виділити основні функції навчально-польової практики як засобу формування професійної компетентності майбутнього вчителя географії: навчальна, розвиваюча, виховна, діагностична, адаптаційна.

Як зазначає В. Коржнев, «навчально-польові практики є логічним продовженням аудиторних навчальних занять. Вони закріплюють теоретичні знання, дозволяють оволодіти методами, уміннями та навичками польових досліджень, сприяють розвитку пізнавальної активності студентів, виробляють навички самостійної роботи з інструментами і приладами, навички краєзнавчої і туристичної роботи. Природа – це лабораторія для географа. На конкретних природних об'єктах студенти виявляють тісні взаємозв'язки між компонентами природи, обдумують причинно-наслідкові залежності між ними, що є важливим для

формування розуміння природи і створює передумови формування цілісної системи світогляду» [2, с. 5].

За часом (періодом, сезоном) проведення навчально-польової практики з географічних дисциплін поділяють на літні та зимові. Характерною особливістю зимової навчально-польової практики є не лише її проведення у екстремальних погодних умовах (холод, волога, особливості змін рельєфу внаслідок снігового покриву), а й забезпечення студентів практичними навичками польових різносезонних досліджень.

Головною метою будь-якої зимової навчально-польової практики (в основному – це практика з фізичної географії, ландшафтознавства, краєзнавства і туризму, рекреаційної географії, загального землезнавства, геоморфології тощо) є здобуття практичних навичок проведення польових досліджень взимку, вивчення зимових станів екосистем, рекреаційного потенціалу території проведення практики для зимових видів туризму та ін.

Зимові навчально-польові практики з географії, як і будь-які інші, мають свою структуру та зміст. Загально відомо, що навчально-польова практика включає в себе такі періоди проведення: підготовчий, польовий і заключний.

У процесі підготовчого періоду зимової навчально-польової практики здійснюється безпосередня підготовка місця проведення польових досліджень, вибирається власне місце практики, здійснюється узагальнення теоретичних знань стосовно правил поведінки у природному середовищі, прийомами і технікою пересування зимовим маршрутом, відбувається підготовка обладнання, вивчається специфіка місцевості обраної проведення досліджень, підбираються та аналізуються карти, атласи, наукова література, розробляється план-маршрут практики, узгоджуються організаторські питання, з'ясовується форма заліку та вимоги до виконання індивідуально-дослідницьких завдань в ході навчально-польової практики. Вже в підготовчий період у майбутнього вчителя географії починає формуватися система вмінь, серед яких необхідно:

- правильно сформулювати та обґрунтувати мету і завдання навчально-польових досліджень;
- добирати та аналізувати літературний та картографічний матеріал;
- розробляти та правильно підбирати маршрут навчально-польової практики у зв'язку із специфікою рельєфу та факторів природного середовища;
- організувати пошуково-дослідницьку роботу на основі правильно підібраних форм, методів тощо;
- розробляти методику вивчення окремого природного об'єкту, підбирати оптимальні технології;
- розробляти план здійснення власного індивідуально-дослідного завдання.

Зазначені вміння, які базуються на теоретичних знаннях, частково утворюють змістове наповнення професійної компетентності майбутнього вчителя географії.

Основну частину проведення зимової навчально-польової практики з географії займає безпосередньо польовий період, під час якого відбувається безпосереднє проведення польових досліджень. Студенти опановують методику снігомірної зйомки, здійснюють аналіз диференціації снігового покриву (потужності, структури, запасів вологи, щільності) залежно від висоти, експозиції, крутизни, рослинного покриву, мікрорельєфу; проводять геофізичні дослідження: вивчають температуру, вологість, тиск підземного шару повітря, швидкість та напрям вітру; досліджують особливості контактного шару між снігом та ґрунтом; аналізують забрудненість снігового покриву; здійснюють дослідження стану рослинного покриву, руслових процесів, господарське використання екосистем у зимовий час. Означені дослідження здійснюються на попередньо розробленому туристичному маршруті, який передбачає виконання поставлених завдань на кожній окремій точці спостереження. Крім того, у польовий період навчально-польової практики з географії студенти ведуть власний польовий щоденник, у якому здійснюють усі необхідні записи, отримані під час спостережень, робляться відповідні замальовки природних компонентів, будуються профілі, географічні

розрізи тощо. Також, польовий період передбачає виконання індивідуально-дослідного завдання кожного студента, попередньо узгодженого з керівником навчально-польової практики.

Польовий період навчально-польової практики з географії передбачає набуття студентами таких умінь та навичок практичної діяльності:

- проводити дослідну роботу на означених точках спостереження;
- пояснювати закономірності прояву, зміни та впливу окремого природного явища, процесу;
- визначати тип річного ходу температури, визначати її зміну з висотою та сезонними особливостями;
- визначати показники вологості повітря;
- розраховувати атмосферний тиск у різноманітних пунктах маршруту практики;
- аналізувати, узагальнювати, порівнювати та класифікувати фізико-географічні явища і процеси;
- розраховувати гранично допустимі норми навантаження на природні комплекси;
- описувати природні процеси, гірські породи, рослинний покрив, висоту снігового покриву тощо;
- складати та аналізувати профілі, діаграми, структуру карти для окремої території чи природного компоненту;
- поповнювати свої знання за рахунок виконання практичних дослідних завдань у природному середовищі;
- користуватися географічною та картографічною термінологією під час навчально-польових досліджень;
- характеризувати окрему географічну територію чи об'єкт за типовим планом;
- виготовляти наочні посібники, муляжі, експозиційний матеріал, колекції гірських порід, ґрунтових зразків;
- самостійно працювати з географічними картами, природними компонентами, обладнанням;
- поєднувати в ході практики різноманітні форми роботи (індивідуальну, групову, колективну, самостійну, пошуково-дослідну);
- проводити експеримент, обробляти результати дослідження.

Заключний етап зимової навчально-польової практики з географії передбачає узагальнення та аналіз проведеної експериментально-дослідної роботи у природному середовищі. Здійснюється оформлення результатів, підготовка звітної документації. Майбутні вчителі географії набувають розвитку комплексу таких умінь:

- актуалізація та аналіз одержаних результатів дослідження;
- підготовка звіту на основі одержаних результатів;
- оцінка та опис структурних компонентів та зразків, зібраних в ході польових досліджень;
- написання висновків проведеної роботи;
- узагальнення результатів дослідження;

Таким чином, навчально-польові практики забезпечують реалізацію творчих ідей студентів-географів, практичне виконання науково-дослідної та пошукової роботи. Крім того, вони сприяють розвитку комплексу практичних умінь і навичок роботи у природному середовищі, що знадобиться у подальшій професійній діяльності. Велику роль відіграє навчально-польова практика у процесі формування професійної компетентності майбутнього вчителя географії. Оскільки, її основу складають знання, вміння, якості, здібності, то навчально-польова практика виступає одним із засобів їх розвитку, удосконалення тощо. Тому модернізація та запровадження сучасних технологій у систему проведення навчально-польових практик з географічних дисциплін є рушійним елементом на шляху до формування професійної компетентності майбутнього вчителя географії.



**Список використаних джерел**

1. Воронович Б. А. Философский анализ структуры практики / Б.А.Воронович. – М. : Мысль, 1972. – С. 69.
2. Коржнев В.Н. Организация, проведение полевых практик и туристических походов: Метод. пособие / В.Н.Коржнев, В.Ф.Выставкаина. – Бийск : НИЦГПУ, 2001. – 70 с.
3. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В.Г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.
4. Тімець О.В. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя географії у процесі професійної підготовки/ О.В.Тімець / Уманський державний педагогічний університет ім. Павла Тичини. – Умань: Сочінський, 2010. – 340 с.
5. Словник іншомовних слів / Уклад. Л. О. Пустовіт та ін. – К. : Довіра, 2000. – 1080 с.

*The paper examines the main aspects of teaching and field practice of geography. It is characterized training and field practice as a means of professional competence of future teachers of geography. The article gives description of the stages of winter training and field practice.*

**Key words:** *training and field practice, professional competence, future geography teacher.*

УДК 378.146

Гребьонкіна О. С.\*

## ДО ПИТАННЯ ПРОВЕДЕННЯ ТЕМАТИЧНОГО КОНТРОЛЮ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ З ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ

*У статті розглянуто питання проведення тематичного контролю знань з вищої математики у ВНЗ, наведено текст тематичної контрольної роботи, критерії її оцінювання.*

**Ключові слова:** *тематичний контроль, критерії оцінювання.*

Контроль знань виконує багато функцій в педагогічному процесі: оцінюючу, діагностичну, розвиваючу, стимулюючу тощо. Як невід'ємна частина навчання, контроль знань повинен позитивно впливати на активізацію навчальної діяльності студентів, сприяти підвищенню рівня їх мотивації і зацікавленості у майбутній професійній практиці.

Проблемі організації контролю присвячені роботи багатьох вітчизняних і зарубіжних авторів: Аванесової В.С., Артемової Л.В., Байдацької М.Н., Вдовиної О.А., Гуцановича С.А., Козакова В.А., Ніколаєнко С.М., Ортинського В.Л., Паланта Ю.А., Радькова А.М., Резніка С.Д., Скафи О.І., Смирнова С.Д., Трайнева В.А. та ін.

Аналіз сучасних науково-методичних публікацій показує, що не існує єдиної думки щодо методів організації контролю результатів навчання, способів і змісту контролю. Часто автори чітко наводять визначення поняття контролю, а змістовну складову цього процесу дають відносно абстрактно, недостатньо конкретизуючи її для окремих навчальних дисциплін. Наприклад, Резнік [4, с.126] лише вказує, що форму проведення контролю, правила нарахування балів за кожним критерієм визначає провідний викладач, виходячи зі специфіки викладання дисципліни. На практиці викладачі, формулюючи критерії оцінювання, вносять в них своє індивідуальне бачення ситуації. Тому критерії оцінювання і система контролю знань в цілому в різних технічних ВНЗ України дуже відрізняються.

Аналіз існуючої практики контролю результатів вивчення математики показує, що діюча система контролю відповідає вимогам кредитно-модульної системи навчання не в повній мірі. Отже, питання впровадження нових підходів до проведення контролю знань і умінь з вищої математики є актуальним.

\* © Гребьонкіна О. С., 2013

У навчальному процесі розрізняють попередній, поточний, тематичний і підсумковий види контролю. В курсі вищої математики підсумковим контролем є написання модульної контрольної роботи. В ДВНЗ «Донецький національний технічний університет» (далі – ДонНТУ) такий контроль проводиться двічі в семестр; за результатами двох модульних робіт формується підсумкова семестрова оцінка. За існуючим положенням про проведення модульного контролю знань студентів ця оцінка може бути підвищена за рахунок додаткових балів, які набрані студентом протягом семестру.

Погляди фахівців на те, яку саме роботу оцінювати додатковими балами і яку кількість балів ставити за той чи інший вид роботи, дуже різняться. Доволі часто пропонується оцінювати бонусними балами наукову діяльність і виконання додаткового домашнього завдання. Але на курс вищої математики відводиться обмежена кількість годин, якої не завжди достатньо для виконання додаткового домашнього завдання і тим більше – науково-дослідницької роботи. Крім того, студенти багатьох спеціальностей не мають достатньої підготовки з математики і об'єктивно не здатні займатися науковою роботою. Тому необхідно оцінити додатковими балами ту роботу, яку здатна виконати більша частина студентів і яка не потребує особливих витрат часу. Одним з видів такої роботи може бути виконання тематичної контрольної роботи.

Метою даної статті є представлення досвіду впровадження автором тематичного контролю з вищої математики, а саме:

- запропонувати один з варіантів тематичного контролю знань студентів;
- навести схему нарахування додаткових (бонусних) балів за виконання роботи.

Результати. Курс вищої математики в технічному ВНЗ викладається 3 (іноді 2) семестри. Матеріал кожного семестру містить від чотирьох до п'яти тем. Пропонується після вивчення кожної теми проводити короткий тематичний контроль рівня засвоєння навчального матеріалу.

В останні роки широке розповсюдження отримала вибіркова відповідь (проведення контролю в тестовій формі). Такий спосіб контролю істотно обмежує форму постановки питання і придатний не для всякого навчального матеріалу. Але курс вищої математики легко формалізується, отже такий спосіб себе виправдовує, хоча потребує створення добре продуманих в змістовому відношенні можливих варіантів відповідей.

З точки зору цілей навчання тести поділяються на чотири види [3, с. 280]:

- перевірки знань (репродуктування знань);
- виявлення вмінь виконувати певні розумові дії на основі здобутих знань;
- виявлення вмінь самостійно здійснити критичний аналіз вивченого матеріалу;
- визначення вмінь студентів творчо використовувати здобуті знання.

Тематичні контрольні роботи, які пропонуються, відносяться в основному до першого виду тестів. Це обумовлюється низкою факторів.

По-перше, дані роботи проводяться з метою нарахування додаткових балів студентам, тому завдання в них мають бути простішими, ніж в тестах останніх типів. Складні завдання не дозволять заробити додаткові бали слабо підготовленим студентам. Як наслідок, частина з них втратить зацікавленість в виконанні роботи, у них знизиться мотивація до вивчення математики.

По-друге, тематична контрольна дозволяє викладачу своєчасно оцінити швидкість та якість засвоєння знань та, у разі необхідності, скорегувати навчальний процес. Тести першого виду є для цього найбільш зручними.

По-третє, студенти першого курсу ще не здатні критично аналізувати вивчений матеріал і, тим паче, не здатні використовувати знання з математики в специфічних задачах майбутньої професійної діяльності. Спеціальні дисципліни викладаються в технічних університетах, починаючи з другого курсу. Тому в тематичну контрольну роботу з вищої математики не слід включати творчі завдання. Отже, при складанні такої контрольної не бажано використовувати тести другого, третього і четвертого видів.

Наведемо приклад тематичної контрольної роботи за темою «Диференціальні рівняння першого порядку». При складанні тексту даної контрольної роботи автор користувався задачами [1, с. 251-265; 2, с. 52-82].

**Тематична контрольна робота з вищої математики.**

**Тема: «Диференціальні рівняння(ДР) першого порядку».**

1. Вказати, яку підстановку необхідно зробити, щоб звести лінійне ДР першого порядку  $y' + p(x)y = q(x)$  до рівняння з відокремлюваними змінними.

А	Б	В	Г
$y = \frac{u(x)}{v(x)}$	$y = z(x) \cdot x$	$y = u(x) \cdot v(x)$	$z = y^{1-n}$

2. Встановити відповідність між даними ДР першого порядку (1-3) і типами рівнянь, до яких вони належать (А-Д).

- |                                 |                                    |
|---------------------------------|------------------------------------|
| 1. $y' + \frac{y^2}{x^2} = e^x$ | А. ДР з відокремлюваними змінними. |
| 2. $y' + 2xy = e^x$             | Б. Однорідне ДР.                   |
| 3. $(3+x^2)yy' = 5-x$           | В. Лінійне ДР.                     |
|                                 | Г. ДР в повних диференціалах.      |

3. Знайти загальний інтеграл ДР  $e^{-x}y' = 2\sqrt{3+y}$ .

А	Б	В	Г
$\sqrt{3+y} = e^x$	$\sqrt{3+y} = e^x + C, C \in R$	$e^{-x}y = 4(3+y)^{1.5}/3 + C, C \in R$	$2\sqrt{3+y} = 2e^{-x} + C, C \in R$

4. Знайти частинний розв'язок ДР  $e^{-x}y' = 2\sqrt{3+y}$ , який задовольняє початковій умові  $y(0) = -2$ .

А	Б	В	Г
$y = e^{2x} + 3$	$y = e^x - 3$	$y = e^{-x} - 3$	$y = e^{2x} - 3$

5. Розв'язати рівняння:  $y' - \frac{y}{x} = x^2$ .  
Відповідь: \_\_\_\_\_.

Бланки для відповідей видаються студентам разом з текстом контрольної роботи. В даній статті зразок бланку для відповідей не наводиться, оскільки не стосується її суті.

На виконання такої контрольної роботи відводиться 15-20 хв. Час можна виділити на практичному занятті або провести контроль під час консультації. Завдання контрольної роботи не дуже складні, але різноманітні. Завдання 1, 2 перевіряють рівень засвоєння теоретичного матеріалу, завдання 3-5 – рівень сформованості навичок розв'язання диференціальних рівнянь. Завдання 5 є більш складним порівняно з іншими, для нього не наводиться варіантів відповідей. Втім, виконання завдань 3-5 не потребує від студентів надмірної розумової діяльності. Ці завдання не є творчими, не мають наукової спрямованості. За своєю суттю вони лише перевіряють рівень засвоєння студентами методів та алгоритмів розв'язання диференціальних рівнянь.

Різний рівень складності завдань дозволяє набирати бонусні бали студентам з різним рівнем підготовки. Навіть найбільш слабкі з них можуть виконати протягом відведеного часу частину завдань. Досвід автора показує, що це спонукає студентів до більш активної навчальної діяльності.

В ДонНТУ тематичні контрольні роботи з вищої математики даного зразка проводились за темами перших двох семестрів. Апробація проходила протягом трьох років на спеціальностях ЕКОЛ, ЕСіМ, РКК. Здійснювався порівняльний аналіз кількості виконаних завдань, якості їх виконання за спеціальностями. У випадку неповного виконання контрольної роботи аналізувалось, які завдання не зроблені, їх частка від загальної кількості завдань. Результати цього аналізу не є метою статті, тому не наводяться.

Критерії оцінювання таких контрольних робіт можуть відрізнятися для студентів різних спеціальностей. Кількість балів, що нараховуються за успішне виконання всіх або частини завдань, може бути різною для різних тематичних робіт. Так, розділ курсу вищої математики «Аналітична геометрія» більш складний, ніж розділ «Лінійна алгебра», розділ «ДР другого порядку» – ніж розділ «ДР першого порядку». Тому тематичні контрольні роботи з аналітичної геометрії і ДР другого порядку повинні оцінюватися більшою кількістю додаткових балів, ніж з інших тем. В будь-якому випадку, критерії оцінювання таких контрольних робіт мають бути сформульовані і повідомлені студентам на початку семестру, незалежно від запланованої кількості контрольних робіт і мети їх проведення.

Наведемо критерії оцінювання тематичної контрольної роботи за темою «ДР першого порядку», які застосовувались при нарахуванні додаткових балів студентам спеціальності «Екологія та збалансоване природокористування (ЕКОЛ)».

### Критерії оцінювання тематичної контрольної роботи.

#### Тема: «ДР першого порядку»

№ завдання	Опис критеріїв.	Нараховані бали.
1.	Вибрана правильна відповідь.	0,25
2.	Кожна правильно вибрана відповідність між твердженнями, позначеними цифрами і буквами, оцінюється в 0,25 балів.	0,75
3.	Вибрана правильна відповідь. Наведене обґрунтоване розв'язання.	1
	Правильно встановлений тип рівняння. Хід розв'язання правильний, але містить не грубі помилки в перетвореннях. Відповідь може бути неправильною.	0,5
	Розв'язання містить грубі помилки або студент не виконував завдання.	0
4.	Вибрана правильна відповідь. Наведене обґрунтоване розв'язання.	1
	Початкові умови підставлені в загальний інтеграл вірно. Допущені помилки в обчисленнях. Частинний розв'язок записаний логічно правильно, але довільна стала С може бути знайдена невірно.	0,5
	Розв'язання містить грубі помилки або студент не виконував завдання.	0
5.	Отримана правильна відповідь. Розв'язання логічно послідовне, обґрунтоване.	3
	Тип рівняння визначений правильно. Вірно обраний метод розв'язання. Наведені основні його кроки. Припущені незначні помилки, які не суттєво впливають на хід розв'язання. Отримана відповідь може бути неправильною.	2
	Тип рівняння і метод його розв'язання визначені правильно. Хід розв'язання рівняння правильний, але деякі кроки необґрунтовані. Допущені помилки в перетвореннях. Правильно розв'язана лише частина рівняння.	1
	Тип рівняння визначений правильно. Послідовність ходу розв'язання вірна. Допущені помилки в перетвореннях, які суттєво впливають на подальше розв'язання рівняння. Завдання виконане неповністю.	0,5
	Тип рівняння і спосіб його розв'язання визначені неправильно або студент не розв'язував рівняння.	0

Максимальна кількість додаткових балів, які студент може набрати, виконавши таку тематичну контрольну роботу, дорівнює п'яти. В курсі вищої математики в середньому розглядається чотири теми за семестр. Тобто загальна кількість бонусів дорівнює 20-ти балам, що складає 20% підсумкової оцінки при 100-бальній шкалі оцінювання.

Безумовно, такий тематичний контроль знань не можна вважати глибоким. Але нараховувати за цей вид роботи додаткові бали можна і треба. До того ж, тематична контрольна робота дозволяє швидко і з необхідною частотою проводити поточний контроль знань без особливих затрат навчального аудиторного часу.

Зазначимо також, що формулювання завдань в наведеному вище форматі дозволяє застосувати найпростіші технічні засоби контролю, зокрема, комп'ютерну перевірку. Відомо [5, с. 191] що основними достоїнствами комп'ютерної перевірки є:

- свобода в створенні наборів перевірочних завдань з різними числовими питаннями в кожному наборі;
- вибір способу і порядку пред'явлення завдань: по одному, групами, всього переліку одразу;
- вибір способу пред'явлення завдань студенту, коли завдання видаються в порядку, ранжируваному за складністю, тощо.

Така форма проведення тематичного контролю є зручною і викладачу, і студентам. Для викладача перевагою тестового тематичного контролю перед традиційною формою перевірки знань є можливість швидкого контролю індивідуального рівня вмінь та навичок кожного студента. Це, в свою чергу, дозволяє корегувати навчальний процес з метою підвищення його ефективності. Студенти ж мають можливість вибрати завдання за своїми силами, заздалегідь розрахувати свої бонусні бали, які будуть додані до балів, що отримані за виконання модульної роботи. Фактично семестрова оцінка може бути значно підвищена за рахунок виконання таких робіт, що є гарним стимулом для студентів. Якщо ж є можливість проведення контролю в електронному режимі, то зацікавленість студентів у виконанні завдання значно підвищується.

Тематичний контроль є відносно об'єктивним показником рівня опанування студентами математичних прийомів і методів розв'язання задач. Проведення тематичних опитувань дозволяє не тільки проводити поточний контроль знань, а й прозоро нараховувати бонусні бали студентам. Додаткові бали дають їм змогу підвищити підсумкову семестрову оцінку. А прозорість і відносна легкість отримання балів при тематичному контролі викликає інтерес у студентів, сприяє підвищенню їх навчальної активності. Як наслідок, підвищується ефективність засвоєння навчального матеріалу.

#### Список використаних джерел

1. Берман Г.Н. Сборник задач по математическому анализу. – М. : Наука, 1977. – 416 с.
2. Лунгу К.Н., Норин В.П., Письменный Д.Т., Шевченко Ю.А. Сборник задач по высшей математике. 2 курс. – М. : Айрис-пресс, 2004. – 592 с.
3. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.
4. Резник С.Д., Вдовина О.А. Преподаватель ВУЗа: технологии и организация деятельности. – М. : Инфра-М, 2010. – 390 с.
5. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. – М. : Академия, 2003. – 304 с.

*The question of realizing theme test of higher mathematics in technical university is examined in the article; the text of test and criterions of its evaluations is given.*

**Key words:** *theme test, criterions of evaluations.*

УДК 378. 016: 517

Думанська Т. В.\*

## ПРИКЛАДНІ ЗАДАЧІ ЕКОНОМІЧНОГО ЗМІСТУ У ВИВЧЕННІ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ СТУДЕНТАМИ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

*Стаття присвячена економічним прикладним задачам, розв'язування яких вимагає застосування знань з вищої математики. Обґрунтовується необхідність професійної спрямованості навчання вищої математики студентів економічних спеціальностей. Зазначено, що одним зі шляхів реалізації цієї спрямованості у системі економічної освіти є наповнення змісту дисципліни „Вища математика” питаннями, які є професійно значущими для майбутніх економістів, та прикладними задачами.*

**Ключові слова:** економічні прикладні задачі, професійна спрямованість, вища математика.

Ураховуючи вимоги сьогодення і перспективи розвитку вищої освіти, навчання вищої математики студентів економічних спеціальностей має вийти на якісно новий рівень.

У будь-якому курсі економіки використовують математичний апарат: аналізуються графіки різних залежностей, проводиться опрацювання тих чи інших статистичних закономірностей тощо. З переходом вітчизняної економіки на ринкові відносини роль математичних методів інтенсивно зростає. Дійсно, центральна проблема економіки – це проблема раціонального вибору. У плановій економіці, в усякому разі на рівні окремих підприємств, немає вибору, а значить роль математичного підходу сильно занижена. В умовах ринкової економіки, коли кожна господарча одиниця самостійно ухвалює рішення, тобто робить вибір, стає необхідним точний математичний розрахунок.

Професійний рівень економіста значно залежить від того, чи оволодів він сучасним математичним апаратом, чи вміє використовувати його під час аналізу складних економічних процесів і прийнятті оптимальних рішень.

У процесі математичної підготовки студенти мають бути залучені до навчальної діяльності, яка б сприяла формуванню в них умінь і навичок, притаманних майбутній професійній діяльності [5, с. 93].

Питання реалізації процесу введення та розв'язування прикладних задач економічного змісту при вивченні математики майбутніми економістами досліджувалось у працях [1; 3]. У роботах [2; 4; 5] висвітлюються питання міжпредметного підходу до навчання, професійної спрямованості навчання вищої математики студентів-економістів, пропонуються шляхи удосконалення методики навчання математики в економічному ВНЗ.

Метою статті є висвітлення проблеми дещо пасивного ставлення студентів-економістів до вивчення вищої математики, обґрунтовано роль базових математичних знань для подальшої професійної діяльності. І одним зі шляхів зацікавлення майбутніх економістів до належного вивчення цієї математичної дисципліни є наповнення її змісту питаннями, які є професійно значущими для майбутніх економістів, та прикладними задачами.

Економіка як наука про об'єктивні причини функціонування і різні кількісні характеристики ввібрала в себе велике число математичних дисциплін. Сьогодні на перший план виходить математична модель як інструмент дослідження і прогнозу економічних явищ. Пояснити це можна тим, що економічні процеси досить тривалі. Пошук необхідного для теоретичного аналізу статистичного матеріалу часто потребує значного проміжку часу, а то й десятиліть; внаслідок цього ускладнюється вплив діючих закономірностей та вплив багаточисельних

\* © Думанська Т. В., 2013

окремих факторів. Використання математичного моделювання в економіці та управлінні дозволяє поглибити кількісний економічний аналіз, розширити область економічної інформації.

Опанування методик з побудови економічних моделей, уміння використовувати відповідний математичний апарат у вирішенні економічних та управлінських задач допоможе студентам-економістам у застосуванні моделювання під час подальшого вивчення професійно орієнтованих дисциплін.

Аналіз змісту математичної й економічної освіти студентів вищого навчального закладу показав, що в навчальному процесі є передумови для реалізації вказаних зв'язків.

Охарактеризуємо найважливіші з них.

По-перше, зауважимо, що більшість тем курсу економіки містять матеріал, який можна ефективно використовувати для наочної ілюстрації практичного використання у вивченні математичного матеріалу (функції попиту й пропозиції при вивченні поняття функції, визначення ринкової рівноваги при вивченні систем рівнянь тощо), що сприятиме глибокому й більш усвідомленому вивченню абстрактної математичної теорії, а також підвищенню інтересу студентів до вивчення математики.

**Приклад 1.** Підприємство випускає вироби трьох видів: I, II, III. При цьому використовується сировина трьох типів:  $S_1, S_2, S_3$ . Норми витрат кожного з типів сировини на один виріб і обсяг витрат сировини за один день наведено в наступній таблиці:

Вид сировини	Норми витрат на один виріб, ум. од.			Витрати сировини за один день, ум. од.
	I	II	III	
$S_1$	5	3	4	2700
$S_2$	2	1	1	900
$S_3$	3	2	2	1600

Знайти щоденний обсяг випуску кожного виробу.

**Розв'язання.** Позначимо через  $x_1, x_2, x_3$  кількість одиниць щоденного випуску виробів відповідно до першого, другого і третього видів. Тоді для  $x_1$  одиниць щоденного випуску виробів першого виду потрібно  $5x_1$  ум. од. сировини типу  $S_1$ , для другого –  $3x_2$  ум. од., а для третього –  $4x_3$  ум. од.. Всього за один день повинно бути витрачено 2700 ум. од. сировини виду  $S_1$ , тобто  $5x_1 + 3x_2 + 4x_3 = 2700$ . Аналогічно отримаємо решту рівнянь:  $2x_1 + x_2 + x_3 = 900$ ,  $3x_1 + 2x_2 + 2x_3 = 1600$  для сировини виду  $S_2$  і  $S_3$  відповідно.

Система

$$\begin{cases} 5x_1 + 3x_2 + 4x_3 = 2700, \\ 2x_1 + x_2 + x_3 = 900, \\ 3x_1 + 2x_2 + 2x_3 = 1600 \end{cases} \quad (1)$$

буде математичною моделлю даної задачі. Якщо  $A = \begin{pmatrix} 5 & 3 & 4 \\ 2 & 1 & 1 \\ 3 & 2 & 2 \end{pmatrix}$  – матриця норм витрат

сировини на один виріб,  $X = \begin{pmatrix} x_1 \\ x_2 \\ x_3 \end{pmatrix}$  – матриця невідомих,  $B = \begin{pmatrix} 2700 \\ 900 \\ 1600 \end{pmatrix}$  – матриця витрат сировини

за один день, то систему можна подати у матричному вигляді  $AX = B$

Запишемо розширену матрицю

$$\overline{A} = \left( \begin{array}{ccc|c} 5 & 3 & 4 & 2700 \\ 2 & 1 & 1 & 900 \\ 3 & 2 & 2 & 1600 \end{array} \right)$$

системи (1).

Розв'язок системи будемо шукати за методом Гауса.

$$\bar{A} = \left( \begin{array}{ccc|c} 5 & 3 & 4 & 2700 \\ 2 & 1 & 1 & 900 \\ 3 & 2 & 2 & 1600 \end{array} \right) \sim \left( \begin{array}{ccc|c} 1 & 1 & 2 & 900 \\ 2 & 1 & 1 & 900 \\ 3 & 2 & 2 & 1600 \end{array} \right) \sim \left( \begin{array}{ccc|c} 1 & 1 & 2 & 900 \\ 0 & -1 & -3 & -900 \\ 0 & -1 & -4 & -1100 \end{array} \right) \sim$$

$$\left( \begin{array}{ccc|c} 1 & 1 & 2 & 900 \\ 0 & 1 & 3 & 900 \\ 0 & 0 & -1 & -200 \end{array} \right) \sim \left( \begin{array}{ccc|c} 1 & 1 & 2 & 900 \\ 0 & 1 & 3 & 900 \\ 0 & 0 & 1 & 200 \end{array} \right).$$

$$r(\bar{A}) = r(A) = 3 = n,$$

де  $n$  – кількість невідомих в системі, тобто існує єдиний розв'язок системи.

Ставимо у відповідність розширеній матриці спрощену систему:

$$\begin{cases} x_1 + x_2 + 2x_3 = 900, \\ x_2 + 3x_3 = 900, \\ 2x_3 = 200, \end{cases}$$

з якої знаходимо

$$\begin{cases} x_1 = 900 - 300 - 400, \\ x_2 = 900 - 600, \\ x_3 = 200, \end{cases}$$

тобто маємо

$$\begin{cases} x_1 = 200, \\ x_2 = 300, \\ x_3 = 200. \end{cases}$$

Таким чином, підприємство випускає 200 одиниць виробу першого виду, 300 – другого, 200 – третього [1, с. 9].

По-друге, використання мови математики дає можливість точно й компактно висловлювати більшість положень економічної науки.

По-третє, окремі поняття і факти вищої математики, що вивчаються в курсі, слугують основою при визначенні низки економічних понять (поняття надлишків споживача і виробника вводяться на базі певного інтеграла, поняття еластичності визначається за допомогою похідної тощо).

**Приклад 2.** Залежність між собівартістю одиниці продукції  $y$  (тис. грош. од.) і випуском продукції  $x$  (млрд. грош. од.) виражається функцією  $y = -0,5x + 80$  (грош. од.). Знайти еластичність собівартості, якщо випуск продукції складає 60 млрд. грош. од..

**Розв'язання.** Обчислимо еластичність собівартості за формулою  $E_x(y) = \frac{x}{y} \cdot y'$  [2, с.234]

$$E_x(y) = \frac{x}{-0,5x + 80} \cdot (-0,5) = \frac{x}{x - 160}; \quad E_{60}(y) = \frac{60}{60 - 160} = -0,6,$$

тобто, у разі випуску продукції на 60 млрд. грош. од. збільшення його на 1% призведе до зниження собівартості на 0,6%.

**Приклад 3.** Знайти надлишок споживача, якщо крива попиту визначається функцією  $p = f(q) = 29 - 3q^2$ , а рівноважний обсяг товару  $q_0 = 2$ .

**Розв'язання.** Підставивши значення  $q_0 = 2$  у функцію попиту, одержимо рівноважну ціну  $p = f(q) = 29 - 3 \cdot 2^2 = 17, p_0 q_0 = 17 \cdot 2 = 34$ .

Використовуючи формулу  $S_n = \int_0^{q_0} f(q) dq - p_0 q_0$  [1, с. 60] надлишку споживачів, знайдемо надлишок:



$$S_n = \int_0^2 (29 - 3q^2) dq - 34 = 29q \Big|_0^2 - q^3 \Big|_0^2 - 34 = 58 - 8 - 34 = 16.$$

Надлишок складає 16 ум. од.

Розглянемо ще одне поняття ринкової економіки – додаткову вартість, або надлишок виробника.

**Приклад 4.** Знайдемо додаткову вартість виробників, якщо крива пропозиції визначається функцією  $p = f(q) = 7 + 4q^3$ , а рівноважний обсяг товару –  $q_0 = 3$ .

Розв'язання. Знайдемо рівноважну ціну  $p_0 = f(q_0) = 7 + 4 \cdot 3^3 = 115$ . Використовуючи формулу

$$S_{\text{дод.варт}} = p_0 q_0 - \int_0^{q_0} f(q) dq \quad [1, \text{с. 60}], \text{ знайдемо додаткову вартість виробника:}$$

$$S_{\text{дод.варт}} = 115 \cdot 3 - \int_0^3 (7 + 4q^3) dq = 345 - (7q + q^4) \Big|_0^3 = 243.$$

По-четверте, при вивченні багатьох розділів курсу економіки відбувається закріплення математичних знань і формування вмінь їх використовувати під час розв'язування прикладних задач економічного змісту.

Таким чином, між курсами вищої математики й економіки існують тісні міжпредметні зв'язки. Однією з умов їх успішної реалізації є навчання студентів застосуванню математичного апарату, що вивчається, для розв'язування прикладних задач економічного змісту.

Традиційно типи прикладних задач розрізняють за фаховим спрямуванням.

Зазвичай виділяють три групи спеціальностей [4, с. 34]:

- техніко-технологічні (промисловості, зв'язку, транспорту, будівництва та ін.);
- гуманітарні (освіти, культури, права, медицини, мистецтва та ін.);
- економічні (фінансів, побуту, торгівлі та ін.).

Відповідно до цих трьох груп спеціальностей виділяють такі типи прикладних задач:

- 1) техніко-технологічні;
- 2) гуманітарні;
- 3) економічні.

Задачі економічного змісту – це задачі, які стосуються фінансів, побуту, торгівлі, грошових розрахунків, вибору оптимального рішення тощо.

У процесі навчання студенти повинні освоїти велику кількість дисциплін різних напрямків. Але не можна розглядати кожен дисципліну окремо й не враховувати її взаємозв'язок з іншими дисциплінами. У зв'язку з цим варто було б при розробці робочих програм і плануванні курсів приділяти особливу увагу тим аспектам і навичкам, які студенти повинні вже мати на підставі раніше вивченого матеріалу, а також окреслити коло питань і задач, при вивченні яких буде використовуватися матеріал даної дисципліни. Це дозволить ставити більш конкретні задачі, підвищити мотивацію вивчення дисциплін і навіть відповістити на вічні запитання всіх студентів „навіщо нам це потрібно?” і „де це буде використовуватися?”. Такий підхід може стимулювати викладачів враховувати при розробці курсів не тільки свою суб'єктивну думку про те, як саме будувати курс, але й більш якісно використовувати раніше отримані студентами знання, а також необхідність використання отриманих знань надалі в навчанні.

Як приклад використання математики при вивченні економічних дисциплін, можна розглянути таку таблицю:

Теми курсу економіки	Теми курсу математики
Криві виробничих можливостей	Лінії на площині. Функції. Диференціювання функцій.
Модель міжгалузевого балансу	Матриці і визначники. Системи лінійних алгебраїчних рівнянь.
Фінансово-кредитні операції	Складні відсотки. Границі послідовностей.
Теорія виробництва. Теорія споживання. Моделі ринку.	Границя функції. Диференціальне числення. Інтегральне числення. Диференціальні рівняння.

Наведений перелік не охоплює всі можливості взаємодії математики й економіки. Сучасна економіка з її великою кількістю різноманітних залежностей між основними структурами, багаточисельністю величин, які характеризують економічні процеси, представляє широку можливість і необхідність використання понять математики.

Відзначимо, що розв'язування задач, які ілюструють застосування математичної теорії в економіці, дає можливість студентам на конкретних прикладах побачити, як абстрактні математичні поняття і факти можна ефективно застосовувати до вирішення питань у профільній для них дисципліні. Крім того, використання прикладних задач економічного змісту на заняттях з математики, сприяє реалізації багатьох цілей навчання математики, зокрема розвитку пізнавального інтересу, творчих та інтелектуальних здібностей студентів, а також здатності до актуалізації знань, активізації мислення [3, с. 9].

Мета математичної підготовки студентів частково полягає в наступному:

- ознайомлення студентів з основами математичного апарату, необхідного для розв'язування теоретичних і практичних задач економіки;
- вироблення навиків математичного дослідження прикладних задач;
- прищеплення студентам уміння самостійного вивчення літератури з вищої математики та її прикладних аспектів;
- отримання студентами математичної підготовки і знань для вивчення інших дисциплін економічного циклу з інтенсивним використанням вищої математики;
- забезпечення активного засвоєння основних методів розв'язання, аналізу і використання задач по знаходженню екстремумів функцій на множині допустимих варіантів в широкому спектрі теоретико-економічних і практичних проблем на всіх рівнях ієрархії управління.

Але викладачі математики часто зустрічаються з тим, що студенти:

- не можуть утримати в пам'яті і сформулювати певні теоретичні положення з вищої математики на тому рівні, який передбачений теорією предмета;
- спрощують запропоновані завдання, переходячи в область повсякденного розуміння і пояснення основних математичних і економічних термінів на „простій” мові;
- не здатні уявити цілісну картину економіко-математичного процесу, прагнуть розбити його на окремі частини та елементи;
- не можуть зв'язати математичні явища з економічними процесами, визначати дію їх факторів на економіку;
- не завжди можуть сформулювати своє розуміння предмета вивчення достатньо чітко і ясно;
- не проявляють належного інтересу до вивчення математичних дисциплін;
- не вміють самостійно працювати з науковою та спеціальною літературою;
- не завжди здатні творчо застосовувати знання і уміння до розв'язування практичних і теоретичних питань;
- не відчують потреби в самостійному оволодінні новими знаннями, в розвитку інтелекту [6, с. 11].

Як показують дослідження і досвід, при проведенні практичного заняття з математики для студентів економічних спеціальностей важливим фактором активізації навчально-пізнавальної діяльності на досягнення поставленої мети є постановка проблеми, пов'язаної з майбутньою професійною діяльністю та темою даного заняття.

Тому, підводячи підсумки, слід зазначити, що на лекціях доцільно розглядати економічну суть основних теоретичних понять курсу вищої математики як елементарних математичних моделей, а на практичних заняттях – прикладні задачі, розв'язування яких містить всі етапи математичного моделювання та потребує глибоких знань не тільки математики, а й інших наук.

**Список використаних джерел**

1. Аршава О.О. та ін. Прикладні задачі з вищої математики для економічних спеціальностей / О.О. Аршава та ін. – Харків : ХДТУБА, 2011. – 71 с.
2. Васильченко І.П. Вища математика для економістів / І.П. Васильченко – 2-ге видання, випр. – К. : Знання, 2004. – 454 с.
3. Гончарова О.М. Міжпредметний підхід до навчання студентів економічних спеціальностей / О.М. Гончарова // Вісник Черкаського університету імені Богдана Хмельницького. Педагогічні науки. – Черкаси: Черкаський університет імені Богдана Хмельницького, 2011. – Частина II, Випуск 199. – С. 6-10.
4. Дутка Г.Я. Формування вмінь студентів розв'язувати прикладні задачі при навчанні математики в коледжах економічного профілю: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ганна Яківна Дутка. – К., 1998. – 187 с.
5. Ткач Ю.М. Професійна спрямованість навчання вищої математики у системі економічної освіти / Ю.М. Ткач // Дидактика математики: проблеми і дослідження: Міжнародний збірник наукових робіт. – Вип. 35. – Донецьк: Вид-во ДонНУ, 2011. – С. 93-97.
6. Фомкіна О.Г. Удосконалення методики навчання математики в економічному вузі : шляхи, форми і засоби, перспективи [Текст]: монографія / О.Г. Фомкіна. – Полтава : РВВ ПУСКУ, 2008. – 122 с.

*The article is devoted to the economic applied tasks untiing of which is required by application of knowledges from higher mathematics. The necessity of professional orientation of studies of higher mathematics of students of economic specialities is grounded. It is marked that one of the ways of realization of this orientation in the system of economic education there is filling of maintenance of discipline „Higher mathematics” by questions which are professionally meaningful for future economists and by the applied tasks.*

**Key words:** economic applied tasks, professional orientation, higher mathematics.

УДК 378.147.091.32:5

Запорожан З. Є.\*

## **СЕМІНАРСЬКІ ЗАНЯТТЯ У ПРАКТИЦІ ВИКЛАДАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ КУРСУ «МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДОЗНАВСТВА У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ»**

*У статті аналізуються семінарські заняття як одна з форм практичної підготовки фахівців, що сприяє формуванню у студентів умінь і навичок самостійно здобувати знання; використанню теоретичних знань для розв'язання професійних завдань, пов'язаних з іншими формами навчальної роботи у вищій школі.*

**Ключові слова:** семінар, тренінг, дискусія, конференція, самостійність, активність, знання, навички, професійна діяльність.

Дидактика вищої школи завжди була спрямована на забезпечення ефективної підготовки майбутніх фахівців, а тому одним із найважливіших своїх завдань вважає конструювання (модернізацію) освітніх технологій, удосконалення їх змісту, підготовки. При цьому викладач повинен забезпечити здійснення не тільки освітньої і виховної функції свого предмета, а й розвивальної, ставлячи за мету формування творчої особистості, тобто «...викладання навчальної дисципліни має забезпечувати якісне засвоєння базових знань, умінь і навичок, розвиток дивергентного мислення (здатність запропонувати декілька підходів до розв'язання

\* © Запорожан З. Є., 2013

задачі та міняти їх, бачити проблеми, об'єкти в різних ракурсах) і навичок його практичного застосування, що сприяє переосмисленню здобутих знань і генерування нових ідей». (5)

Для вищої школи характерні різноманітні форми організації навчання, в т.ч. і практичні заняття, до яких належать семінари, практичні (практикуми) і лабораторні роботи. Найбільш поширеними є практичні та лабораторні роботи, передбачені у навчальних програмах більшості дисциплін, в т.ч. і у процесі викладання курсу «Методика викладання природознавства у початковій школі».

Аналіз праць з дидактики вищої школи (А.Алексюк, А.Боднар, І.Дроздова та інші), багаторічний досвід викладання автора статті даного курсу у вищій школі свідчать про те, що лише практичних і лабораторних занять для реалізації освітнього, виховного і розвивального потенціалу вказаної навчальної дисципліни явно недостатньо, особливо з урахуванням сучасних технологічних вимог та останніх змін у структурі шкільної природознавчої освіти 1-4 класів. Адже практичні заняття мають за мету переважно поглиблення теоретичного матеріалу, зокрема детальний розгляд студентами окремих теоретичних положень дисципліни та формує вміння і навички їх практичного застосування, а лабораторні з метою підтвердження окремих теоретичних положень, передбачають дослід, експеримент з використанням лабораторного обладнання, устаткування, вимірювальної апаратури тощо, а також спостереження, аналіз, конструювання. Дидактична мета таких занять: поглибити, розширити, уточнити, дати пояснення, тлумачення окремих положень чи термінів, проаналізувати зміст, виявити закономірності відображення процесуального компонента (змісту природознавства у діючих програмах і підручниках) тощо [2].

Семінарські заняття – вид навчальних практичних занять у вищих навчальних закладах, який передбачає *самостійне* вивчення студентами окремих питань або тем лекційного курсу з відповідним оформленням матеріалу у вигляді реферату, доповіді, виступу, а отже семінар передбачає як виконання навчальної мети, так і розвиток творчого мислення, вміння застосовувати теоретичні знання на практиці, здобувати та презентувати нову інформацію, дискутувати навколо попередньо визначених тем і питань, разом з тим і тих, що часто спонтанно виникають у процесі заняття.

Семінарські заняття мають за мету: поглиблене вивчення певного систематичного курсу та курсів, тематично пов'язаних з ним; ґрунтовне опрацювання найважливіших і методологічно типових тем курсу чи однієї теми; семінари дослідницького характеру, що не пов'язані своєю тематикою з лекціями і передбачають поглиблене опрацювання окремих проблем науки.

Відповідно до завдань і змісту, в сучасній вищій школі поширені семінарські заняття таких типів: просемінар, власне семінар, спеціальний семінар, семінар-практикум [4,5]. Частіше рекомендується, незалежно від завдань і змісту, виокремлювати просемінарські (підготовчі) і власне семінарські заняття. При цьому серед власне семінарських занять найпоширенішими вважаються такі види: семінар-диспут (дискусія), семінар-розгорнута бесіда, семінар – доповідь (повідомлення), семінар – «мозковий штурм», семінар – конференція, семінар – прес-конференція, коментоване читання, обговорення рефератів і творчих письмових робіт, семінар – розв'язування задачі [5].

Вибір різновиду семінару зумовлюється такими чинниками, як мета і зміст навчального матеріалу, рік навчання та рівень підготовки студентів.

У процесі викладання курсу «Методика викладання природознавства у початковій школі» нами було випробувано різні види семінарських занять, проаналізовано їх з точки зору ефективності здійснення навчально-виховних та розвивальних функцій дисципліни, в т.ч. щодо спонукання студентів до самостійного здобування нової інформації, аналітичної, пошукової діяльності. В результаті було обрано кілька видів семінарських занять, які, як на нашу думку, є найбільш результативними.

Семинар – диспут (кейс). Таке заняття передбачає обговорення, полеміку щодо певної проблеми або ситуації, що склалась і вимагає прийняття оптимального рішення. Зокрема, пропонується кілька варіантів виконання завдання, з яких потрібно обрати найбільш раціональний, або створити свій, як найбільш доцільний, правильний, більш дієвий тощо. Отже ми використовуємо один із сучасних інтерактивних методів, а саме «Кейс – метод» і заняття вже дістало назву «Семинар – кейс».

Звернувшись до цього методу нас спонукала та обставина, що з появою термінів «інтерактивний», «інноваційний» рекомендації по впровадженню у практику вчителя різноманітних нестандартних методів і прийомів з'явились чимало видань розробок уроків з природознавства, які часом є досить суперечливими. Цілком зрозумілим є бажання молодого вчителя, а тим більше студента-практиканта, скористатись готовим матеріалом. Мета нашого заняття – аналіз пропонованого уроку, виявлення його ефективних сторін з точки зору забезпечення досягнення дидактичної мети, результативності обраних методів та прийомів, активності учнів у процесі засвоєння нових знань та в процесі узагальнення і систематизації знань, раціональності затрат часу для досягнення мети уроку, встановити на який рівень підготовленості уроків розрахована конкретна розробка уроку.

Студенти працюють у малих групах. Кожна група одержує ксерокопії розробок уроків різних авторів однієї і тієї ж теми у певному класі. Вони ретельно аналізують розробки, порівнюють, роблять висновки про їх сильні і слабкі сторони, вибирають ту, яку вважають найбільш вдалою. Частіше студенти пропонують з аналізованих розробок скомпонувати інший варіант або пропонують свою розробку. За наслідками роботи студенти пишуть звіт, де викладають свої оцінки, міркування, пропозиції. Звіти колективно обговорюються, оцінюються. Звіт презентує представник від кожної групи, однак кожен член його групи може висловити своє судження, зауваження, пропозицію, які не знайшли відображення у звіті і викладач ставить це питання на колективне обговорення, після чого зауваження дописується у звіт або відхиляється.

Отже, на такому занятті студенти вчать брати відповідальність на себе, покладаючись на власну компетентність, співвідносити теорію з практикою, формуються навички дискусійного спілкування, розвивається критичне мислення. При складанні звітів, студенти набувають навичок письмового викладення своїх думок, їх аргументації. Загальний висновок у процесі обговорення такого заняття завжди один – не варто безоглядно покладатись на те, що пропонується, а лише після детального ознайомлення вирішити на скільки можна і варто ним скористатись в конкретних умовах конкретного класу.

За своєю структурою семінар – диспут містить вступне слово викладача, власне дискусію і підсумки – такі рекомендації більшості авторів праць з педагогіки вищої школи. Наше заняття ми будемо так: вступне слово викладача (значення, завдання заняття). Актуалізація опорних знань студентів (часто на рівні словникової роботи з уточнення суті термінів, якими користуються автори розробок уроків, що будуть аналізуватись), поради щодо роботи над розробками, виконання роботи, обговорення звітів, оцінювання, обговорення заняття, рефлексія.

Семинар – розгорнута бесіда. Структура такого семінару доволі проста – організація групи з повідомленням завдань заняття – актуалізація основних понять, якими будуть оперувати студенти та викладач – власне бесіда – оцінювання, підсумки, оцінка заняття. Заняття передбачає поетапне обговорення теми у відповідній логічній послідовності з постановкою проблемних питань, створення проблемної ситуації. З метою активізації участі студентів у обговоренні питання, тему варто обирати таку, яка має конкретне значення у дидактичній схемі шкільного уроку і може бути використана при складанні (написанні) плану-конспекту уроку. Нами було випробувано кілька тем з методики уроку і найбільш ефективною виявилась «Вступна бесіда на етапі засвоєння нових знань».

Вступну бесіду викладач презентує студентам як дієвий засіб підготовки молодших школярів до вивчення нового матеріалу.

Питання підготовки учнів до засвоєння нових знань проблема не нова. Їй присвячували свої праці Я.А.Коменський, Й.Песталоцці, К.Ушинський, Д.Богоявленський, О.Скрипченко, Л.Занков, Ю.Бабанський, В.Онищук, М.Богданович та інші, тобто психологи, дидактики, методисти, якими було визначено певні умови, способи, прийоми підготовки учнів тощо, однак є цілий ряд лабільних факторів, які щоразу проявляються по-новому. В першу чергу, це стосується психолого-фізіологічних особливостей дітей, в т.ч. вікові особливості та різні рівні готовності учнів до сприйняття нового матеріалу, тим більше, що поняття «готовності» учнів ще немає свого єдиного конкретного визначення.

Отже, маємо прийом, який повинен забезпечити психологічну установку на сприйняття нових знань – вступна бесіда. Відома її структура, одним з компонентів якої є актуалізація опорних знань і чуттєвого досвіду учнів. Як правильно її здійснити, враховуючи різні рівні засвоєння учнями опорного матеріалу? На якого учня рівнятися, враховуючи диференційоване умовне об'єднання учнів у групи за рівнем знань? Чи потрібно враховувати ту обставину, що навчальний матеріал у початкових класах вивчається на різному рівні засвоєння, а саме: загальне ознайомлення, знання основних положень, фактів, явищ, формування умінь і навичок? Чи на паритетній основі поєднуються у вступній бесіді актуалізація опорних знань і мотивація навчальної діяльності? Місце мотивації у мікроструктурі протягом усього процесу засвоєння нових знань та урізноманітнення засобів мотивації. Саме ці та інші, в т.ч. супутні питання було покладено в основу заняття. При цьому завжди є досить високою активність студентів у обговоренні питань, часто має місце полеміка, під час якої вони відстоюють свою думку, спираючись не лише на теоретичні положення, а наводять конкретні приклади доцільності своїх пропозицій стосовно вивчення конкретних тем з шкільних підручників. Найбільш цікаві, оригінальні пропозиції викладач пропонує викласти у письмовій формі, які часто аналізуються, обговорюються в інших групах.

Семинар – тренінг. Нетрадиційною формою практичного заняття є семінар – тренінг.

Тренінг (від англ. «to train» – «навчати», «тренувати») – розглядається, перш за все, як інструмент для формування умінь і навичок та як ефективна форма опанування знаннями, необхідними у майбутній практичній діяльності (професійний тренінг). На відміну від традиційного семінарського заняття, що більш орієнтоване на правильну відповідь і є формою передачі інформації та засвоєння нових знань, тренінг орієнтований на запитання та пошук, а тому тут має місце формування навичок аналізу, логічного мислення, набуття професійних навичок і умінь, опанування новими технологіями, інтерактивними методами навчання у професійній діяльності, пошук ефективних шляхів розв'язання поставлених проблем та інше.

Цей семінар, як і будь-яке інше заняття, має свою структуру і типовою, на думку фахівців, є така: підготовчий етап (вступна частина) – основний етап (основна частина) – етап оцінювання (заклучна частина). Виділяються ще й основні елементи професійного тренінгу: педагогічний задум; банк професійно-орієнтованих ситуацій; предмет тренінгу; поле гри тренінгу; ролі і функціональні обов'язки учасників; система оцінок у тренінгу. (4) Структура, мета та завдання тренінгу разом слугують основою для складання його проведення. Тренером є викладач, і він же пропонує теми.

На такому занятті з академічної групи створюються дві приблизно рівноцінні за рівнем підготовки та за активністю студентів групи. У аудиторії студенти розставляють меблі так, щоби було зручно спілкуватись. Тема заняття – «Методика роботи з підручником на уроці з природознавства» (на прикладі теми «Як зображують місцевість на плані»).

Вже так склалось у шкільній практиці, що підручник, як правило, використовується на етапі закріплення нових знань, а тому педагогічний задум заняття – сформулювати поняття про варіативність використання підручника на уроці як дидактичного прийому, особливості підготовки вчителя до уроку-практичне заняття та методика його проведення. Завдання – скласти структуру уроку із зазначенням технологічних прийомів засвоєння навчального матеріалу. Після фронтального обговорення загальних особливостей структури уроку-практичне заняття, робота проводиться поетапно, тобто у групах обговорюється перший етап засвоєння нових знань – вступна бесіда. Кожна група пропонує свій варіант, який, в разі потреби, коректується викладачем, приймається спільно вироблений варіант і записується як пряма мова вчителя, тобто фактично розігрується технологія організації психологічної установки учнів до сприйняття нового матеріалу.

Спочатку вирішується питання вибору основного і допоміжних методів, що будуть використовувати на уроці.

Наступний етап – методика засвоєння учнями поняття «план місцевості». Як свідчить досвід вчителів-практиків, найбільш доцільним прийомом в даному випадку є робота з підручником, а саме – робота з малюнками, які дають можливість проаналізувати зміст малюнка місцевості та її плану, встановити їх ідентичність та відмінність і зробити відповідні висновки. При цьому особлива увага звертається на методику організації самостійної роботи учнів в процесі засвоєння нових знань.

Далі аналізується можливість і доцільність використання підручника при формуванні понять «умовні знаки», «орієнтування місцевості на плані» та інші.

Як виявилось, останнім часом у деяких районах Хмельницької, Чернівецької областей від учителів вимагають у плані-конспекті представляти план уроку, а потім детальний його хід. Урок з вказаної теми є доволі складним з точки зору різноманітності форм і прийомів роботи, а тому студентам пропонується обговорення питання щодо доцільності складання окремого плану уроку.

Жваве обговорення, полеміка, переконлива аргументація своєї правоти – все це відбувається у невимушеній обстановці, в міру спокійній, без зайвого академізму і під постійним контролем викладача, який теж може, не нав'язливо, висловлювати свою думку, свої пропозиції. В кінці заняття, як правило, студенти мають зразок плану-конспекту уроку, а головне – усвідомлюють на скільки складно провести такий урок і як це зобов'язує до належної всебічної підготовки до нього вчителя.

Останній етап заняття – рефлексія.

Отже, тренінг дає можливість студентам досить відчутно побувати у прямій життєвій ситуації, а нові знання, уміння і навички стають продуктом їх активної діяльності у процесі співпраці. Конкретне оцінювання роботи окремих студентів у такій ситуації здійснити досить складно, хоча обґрунтування особистого і колективного внеску груп у розв'язання проблеми цілком прийнятне. В такий же спосіб розглядаються і інші конкретні теми, зокрема – заняття з теми «Проектні технології у позакласній роботі з природознавства» – на якому складається і план, і програма виконання проекту з обраної проблеми від педагогічного задуму до презентації виконаної роботи.

Семинар – дискусія. Термін «дискусія» і «диспут» у більшості випадків ототожнюються. Разом з тим, є чітке визначення, що «диспут» – усний науковий спір у процесі обговорення праці, питання тобто – готового поданого на обговорення матеріалу; «дискусія» – обговорення спірного питання, коли сформульовано проблему, а подальшу її долю вирішує спір: або вона буде вирішена (розв'язана) у якийсь спосіб, або знівельована як проблема, або її вирішення буде відкладено до більш детального вивчення, дослідження. У своїй роботі ми практикуємо семінар-дискусію. Зокрема в курсі «Методика викладання природознавства у початковій школі» проводимо такий семінар при вивченні питання «Методи і способи оцінювання знань учнів з природознавства у 1-4 класах». Це питання особливої актуаль-

ності набуло із введенням до прийомів діагностики знань учнів шляхом тестування. З цього приводу видано чимало рекомендацій, розробок, інструкцій в яких тестування пропагується як інноваційний метод. Вчителям рекомендується система педагогічного тестування як найбільш методично обґрунтована система контролю за результатами навчально-пізнавальної діяльності учнів.

У лекційному курсі розглядаються загальні питання, зокрема суть поняття педагогічного тестування, педагогічний тест ( у різних застосуваннях), тест – карта, тестове завдання, довжина тесту, обсяг тесту, структура тесту, види та форми тестів, вимоги до їх складання та застосування, в т.ч. з метою поточного, тематичного та підсумкового контролю. Проводяться практичні заняття з вивчення форм, видів тестів, їх характеристика, значення та лабораторні заняття зі складання тестів різних видів, форм в т.ч. за варіантами.

На семінарське заняття виносяться питання: 1 – традиційні форми перевірки знань учнів, їх значення (кожної зокрема) у 1-4 класах; 2 – суть і завдання тестового оцінювання знань; 3 – чи диференціюється методика тестового опитування та оцінювання знань учнів від 1 по 4 клас в т.ч. із позицій принципів індивідуалізації та диференціації навчання? 4 – чи має тестове оцінювання переваги над традиційними формами контролю (пояснити); 5 – місце тестового оцінювання у поточному, тематичному, підсумковому контролі знань учнів; 6 – які можливі варіанти поєднання традиційних прийомів перевірки знань учнів з тестуванням при поточному контролі за засвоєнням нових знань? 7 – загальні висновки щодо методики оцінювання навчально-пізнавальної діяльності учнів у початковій школі.

На цей семінар часто запрошуються викладачі, що викладають психолого-педагогічні дисципліни, які теж вивчають питання тестового оцінювання знань учнів і таким чином проводиться своєрідне інтегроване заняття, результатом якого є переконання студентів у неправомірності зловживання тестовим контролем у тотальному плані.

Семінар – конференція. Серед навчальних, виховних та розвивальних завдань шкільного природничого курсу (1– 4 кл.) передбачено природо-охоронне та екологічне виховання, формування екологічної культури, що органічно поєднується із патріотичним вихованням. Саме тому студенти мають бути обізнані із сучасним станом природного довкілля, із законодавчими актами України про охорону природного середовища, з природно-заповідним фондом України, з класифікацією заповідних територій, їх статусом, значенням, географією. Ці питання ми розглядаємо на семінарському занятті у вигляді конференції «Екологічне та природоохоронне виховання учнів початкової школи».

Семінар-конференція – заняття, що є найбільш складним як з точки зору підготовки, так і з точки зору проведення, а саме – залучення студентів до активної участі в обговоренні питань, дискусії. Практика показала, що для успішного проведення заняття, перш за все, необхідно визначити питання основні, додаткові, теми доповідей і повідомлень, зробити належну добірку літератури. Тематику доповідей, повідомлень, список рекомендованої літератури запропонувати студентам завчасно, скласти графік консультацій, попередньо ознайомитись з конспектами виступів і, при потребі, внести необхідні корективи. Під час заняття студенти доповнюють виступаючих, а для цього перед аудиторією час від часу ставляться проблемні запитання, які спонукають їх до дискусії. На занятті із вказаної теми студенти дізнаються про особливості природних і біосферних заповідників, їх функції, про заповідні зони міжнародного, державного та місцевого значення, національні природні та регіональні ландшафтні парки, заказники, заповідні урочища, пам'ятки природи, їх розташування на карті України, про запаси та розміщення мінерально-сировинних ресурсів нашої держави. Вивчення даної теми на занятті «Семінар – конференція» сприяє суттєвому доповненню знань, тим більше, що наступне заняття з курсу «Методика викладання природознавства у початковій школі» є лабораторним по цій же темі і передбачає нанесення на карту України заповідних об'єктів



та засвоєння методики організації роботи учнів з атласом з природознавства («Дивосвіт» у 3-4 класі).

Зазначені види семінарських занять практикуються і при вивченні магістрантами курсу «Методика викладання у VIII курсу «Методика викладання природознавства у початковій школі».

Як правило, до кожного заняття завчасно складається план, у якому зазначено тип заняття, тема, мета, питання для актуалізації опорних знань (в разі потреби), питання, які мають підготувати студенти для обговорення, можливо домашнє завдання та література для самопідготовки. Робота на заняттях групова (малі або середні групи). Плануються семінарські заняття по ходу викладання лекційного курсу.

Поєднання семінарів з іншими лабораторно-практичними заняттями залежать від теми, мети і виду семінару. Якщо семінар-конференцію можна провести перед лабораторним заняттям, то семінар-тренінг лише після того, як буде засвоєно необхідний теоретичний матеріал в лекційному курсі та на практичних заняттях.

У структурі семінарського заняття обов'язково має бути присутнім аналіз виступів студентів, роботи окремих груп і всієї групи, обговорення, оцінювання знань, підведення підсумків заняття як такого, особливо якщо семінар проводився як підсумкове заняття по темі, розділу чи модулю. Щоб оволодіти необхідними знаннями, студент має готувати всі питання, які будуть розглядатись на занятті, відповіді повинні бути добре аргументованими з узагальненнями і висновками.

Підготовка до семінару, у більшості випадків, починається з опрацювання матеріалу лекційного курсу, а тому важливо щоб лекції і семінарські заняття проводив один викладач, що забезпечить єдиний підхід до бачення окремих положень чи питань курсу.

Як бачимо, семінарські заняття орієнтовані на «запитання та пошук» і характеризуються як ефективна форма опанування знаннями, формування умінь і навичок, набуття досвіду співпраці, а також навичок логічного мислення, аналізу, опанування новими технологіями для застосування під час педпрактики, у майбутній професійній діяльності. Вони сприяють розвитку пізнавальної активності і самодіяльності студентів більшою мірою, ніж інші практичні форми організації навчання у вищій школі, розвивають творче професійне мислення, спонтанне мовлення, вміння висловлювати і аргументувати власні думки, критично аналізувати аргументи опонентів, використовувати теоретичні знання для розв'язання професійних завдань. Отже, семінарські заняття дають можливість забезпечити застосування технологій особистісно орієнтованого, розвивального навчання та навчання за інтерактивними технологіями.

#### Список використаних джерел

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України / А.М.Алексюк. – К. Либідь, 1998.
2. Байбара Т.М. Програма «Методика навчання природознавства в початковій школі. / Укладач Т.М.Байбара. – Полтава, 2003.
3. Боднар А.Д. Семінарські заняття у вищій школі / А.Д.Боднар. – К. 1984.
4. Дроздова І.П. Методика викладання, педагогіка та психологія вищої освіти / І.П.Дроздова. – Навч.посібн. – Харків – ХНАМГ. – 2008.
5. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи / М.М.Фіцула : навч.посібн. – К. : «Академвидав», 2006. – 352 с.

*Seminars in the course of “Methods of teaching natural science in primary school” should take an important part in the system of conducting laboratory and practical lessons. Training – seminars, disputes, discussions give the opportunity not only to generalize and to systematize the knowledge of the course, but to one’s skills in practical modeling.*

**Key words:** *knowladge, skills, professional activity, training, seminars, practical modeling, discussion, conference.*

УДК 378.147

Кобилянський О. В.\*

## ЗАСТОСУВАННЯ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ ДО ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНЦІЙ З БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

*У статті представлено аналіз системного підходу як один із головних напрямів методології спеціального наукового пізнання, мета і завдання якого полягають у дослідженнях певних об'єктів як складних систем. Визначено, що для формування сукупності загальнокультурних та професійних компетенцій з питань безпеки життєдіяльності у майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах необхідно застосування системного підходу.*

**Ключові слова:** безпека життєдіяльності, система, системний підхід, педагогічна система.

Більше двадцяти років серед освітян ведеться гостра дискусія про зміст та форми викладання у вищих навчальних закладах України дисциплін напряму безпеки життя та діяльності людини. Основним недоліком існуючої системи навчання з безпеки життєдіяльності є невідповідність рівня теоретичної підготовки майбутніх фахівців їх потребам при здійсненні професійної діяльності в апараті управління підприємством, при організації власного бізнесу тощо.

Відсутність системи критеріїв і показників, за допомогою яких можливо оцінити рівень набутих майбутніми фахівцями компетенцій, знань, умінь і навичок, передбачених типовою навчальною програмою нормативної дисципліни «Безпека життєдіяльності», не дозволяє вищим навчальним закладам гарантувати необхідну якість підготовки «для здійснення професійної діяльності за спеціальністю з урахуванням ризику виникнення техногенних аварій та природних небезпек, які можуть спричинити надзвичайні ситуації та призвести до несприятливих наслідків на об'єктах господарювання» [6]. Застосування традиційного формуючого принципу навчання, який заснований на вивченні понять, вимог, методів і засобів забезпечення безпеки життєдіяльності теж не дозволяє мобілізувати творчу активність студентів для набуття сукупності загальнокультурних та професійних компетенцій, які відповідають сучасним вимогам. Професійні компетенції у виробничо-технічній діяльності охоплюють здатність орієнтуватися в основних методах і системах забезпечення техногенної безпеки, обґрунтовано вибирати відомі пристрої, системи та методи захисту людини і природного середовища від небезпек тощо. Зрозуміло, що при вивченні дисципліни «Безпека життєдіяльності» темою 1 «Категорійно-понятійний апарат з безпеки життєдіяльності, таксономія небезпек. Ризик як кількісна оцінка небезпек» передбачено розгляд питань, пов'язаних із застосуванням системного підходу [6]. Завдання створення комплексної системи підготовки фахівців з безпеки життєдіяльності теж вимагає розробки теоретичних і методичних основ проектування багаторівневої педагогічної системи.

Метою статті є обґрунтування можливості застосування системного підходу при формуванні компетенцій з безпеки життєдіяльності у майбутніх фахівців.

Характерною ознакою розвитку сучасної науки і техніки є застосування системних досліджень загальної теорії систем. Теоретично будь-який об'єкт наукового дослідження може бути розглянутий як система. Єдність всіх процесів та явищ Всесвіту, відомих сучасній науці, змушує припустити і їх вихідну єдність. А це можливе лише за умови, що будь-які дії впливають не лише на навколишні об'єкти, а й змінюють його у цілому. Отже, наше буття є складно організованою, ієрархічно побудованою системою. Суперечливість цієї системи виявляється у тому, що вона є єдиною і множинною, перервною і неперервною, скінченною та нескінченною,

\* © Кобилянський О. В., 2013

такою, що у своїх проявах набуває форми просторово-часових співвідношень. Системність є загальною властивістю матерії, формою її існування; це – показник якості результатів будь-якої людської діяльності, і поява проблем в діяльності є ознакою недостатньої системності, а вирішення проблем – результатом підвищення рівня системності.

У зв'язку з усім зазначеним, буття у сучасній науковій картині світу набуває характеристик суперечливої єдності процесів ентропії (хаосу, невпорядкованості) та самоорганізації. З одного боку, будь-яка система має тенденцію до руйнування, збільшення власної невпорядкованості, з іншого – через невпорядкованість і мінливість відбувається рух у напрямку гнучкіших і складніших форм самоорганізації. Обидва названі процеси мимоволі наводять нас на думку про існування єдиного інформаційного поля Всесвіту: сучасна фізика не визнає можливості існування так званої «далекої дії», тобто не визнає того, що в реальних процесах світу все може бути пов'язане із усім; швидкість будь-яких взаємодій є обмеженою, а тому пов'язане між собою лише те, між чим може відбутися передача дії.

Нині існує величезна кількість різноманітних визначень поняття «система» [7]. Численні намагання встановити деяке стандартне значення цього поняття, поки що не привели до успіху. Це викликано різноманітністю досліджень, у рамках яких воно використовується: відмежована безліч елементів, що взаємодіють (А. Н. Аверьянов); сукупність об'єктів, взаємодія яких викликає появу нових, інтеграційних якостей, які не властиві окремо взятим твірним компонентам системи (В. Г. Афанасьєв); це поняття органічно пов'язане з поняттями цілісності, елемента, підсистеми, зв'язку, відносин, структури тощо (Є. П. Желібо); об'єднання деякої різноманітності в єдине і чітко розчленоване ціле, елементи якого по відношенню до цілого і інших частин займають відповідне місце (Н. В. Кузьміна); сукупність, об'єднання взаємопов'язаних і розташованих у відповідному певному порядку елементів, частин якогось цілісного утворення; сукупність принципів, що лежать в основі якої-небудь теорії; сукупність органів, пов'язаних загальною функцією (Є. Н. Князева); певна безліч взаємопов'язаних елементів, які утворюють стійку єдність і цілісність, що має інтегральні властивості і закономірності (В. С. Степін); сукупність елементів, де кінцевий результат кооперації, об'єднання проявляється не у вигляді суми ефектів складових її елементів, а як добуток ефектів. Об'єднання двох і більше елементів в системі народжує нову якість, яка не може бути виражена через якості її складових компонентів (А. М. Сохор). Детальний аналіз різних визначень системи зроблений В. Н. Садовським [4]. На його думку, загальним для системи є безліч взаємозалежних елементів, що утворюють стійку єдність та цілісність і володіють інтегральними властивостями і закономірностями.

Людство поступово усвідомлює, що для побудови систем на якісно іншому рівні новизни, а не просто їх модернізації, необхідно бути озброєним теоретичними уявленнями про те, в якому напрямі розвиваються системи. Це необхідно для організації управління цим процесом, що підвищить як показники якості цих систем, так і ефективність процесів їх проектування і функціонування.

Напрямок методології наукового пізнання і соціальної практики, в основі якого лежить розгляд об'єктів як систем, називається системним підходом. Системний підхід сприяє формуванню відповідного адекватного формулювання суті досліджуваних проблем у конкретних науках і вибору ефективних шляхів їх вирішення. Методологічна специфіка системного підходу полягає в тому, що метою дослідження є вивчення закономірностей і механізмів утворення складного об'єкта з певних складових. При цьому особлива увага звертається на різноманітність внутрішніх і зовнішніх зв'язків системи, на процес об'єднання основних понять у єдину теоретичну картину, що дає змогу виявити сутність цілісності системи.

Отже, системний підхід вважається одним із провідних методологічних принципів дослідження у будь-якій галузі знань. Але при його застосуванні необхідно враховувати, що кожна система має свою структуру. Кожний з її структурних елементів розглядається як підсистема. Ієрархічна залежність підсистем визначається супідрядністю їх функцій: функціонування

кожної з них і всіх разом спрямоване на досягнення спільної мети. Системний підхід в освіті необхідно розглядати паралельно з історією розвитку суспільства, філософії, розвитком окремих наук (біології, математики, фізики, хімії, психології й іншими).

Значний внесок в розробку системного підходу внесли фундаментальні наукові праці російських і українських учених: В. Г. Афанасьєва, А. І. Берга, О. О. Богданова, В. Н. Волкової, В. П. Кузьміна, В. Н. Садовського, Ф. Е. Темникова, А. І. Уємова, Ю. І. Черняка, Ю. А. Урманцева, Е. Г. Юдіна та ін. Серед зарубіжних вчених відзначити Р. Акоффа, Л. фон Берталанді, Р. Джонсона, Д. Кліланда, В. Кінга, Р. Розенцвейга, Ешбі У. Роса, Р. Саймона, Дж. Форрестера, Ф. Емері, С. Янга та ін. Проте системний підхід – це категорія, що не має єдиного визначення: методологічний напрям у науці, основне завдання якого полягає у розробці методів дослідження і конструювання складно організованих об'єктів – систем різних типів і класів (Є. Желібо, В. Зацарний); інтеграція, синтез розгляду різних сторін явища або об'єкта (А. Холл); вираження процедур подання об'єкта як системи та способів їх розробки (В. Садовський).

Перш ніж перейти до реалізації системного підходу з вирішення проблем навчання безпеки життєдіяльності при формуванні загальнокультурних і професійних компетенцій майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах, розглянемо можливості його використання у педагогічних дослідженнях. Результати цих досліджень висвітлюються у роботах Ю. К. Бабанського, В. П. Беспалько, Р. С. Гуревича, Т. А. Ільїної, Ф. Ф. Королева, Н. В. Кузьміної, Ю. А. Конаржевського, В. А. Сластеніна, В. А. Якуніна і ряду інших авторів.

Поняття «системного підходу» у дослідженні педагогічних явищ дано в ряді робіт з педагогіки, Ф. Ф. Корольов [2], відносячи педагогічні системи до великого (або складним), виділив у них властиві великим системам ознаки: цілісність, взаємозв'язок, зв'язок із зовнішнім середовищем. Такі системи, на його думку, вимагають науково обґрунтованого керування. Ми використовуємо визначення системного підходу Д. М. Мехонцевої [3], оскільки воно найкраще відповідає цілям нашого дослідження. Під системою надалі буде розумітись «цілісність, яка підтримує впорядкованість і стійкість своєї і вищої цілісності, в яку вона входить як частина, завдяки самоорганізації і управлінню» [3]. Тут «самоорганізація – це процес, спрямований на досягнення власної (головною) мети, а управління, – процес, спрямований на досягнення функціональної мети» системи.

Удосконалюючи поняття педагогічної системи, В. П. Беспалько запропонував розглядати структуру педагогічної системи у розвитку, «як цей об'єкт складався у багатовіковому еволюційному процесі розвитку школи і педагогіки» [1]. У межах цієї структури і здійснюються усі взаємодії студентів і педагогів, якими визначається хід педагогічного процесу, що веде до формування особи із заданими якостями. Усі педагогічні явища, які виникають в еволюційному процесі становлення і розвитку освітньої діяльності, знаходять своє пояснення в структурних змінах властивостей її елементів або характері зв'язків між ними [1].

В. П. Беспалько вважає, що структура будь-якої педагогічної системи може бути представлена взаємопов'язаною сукупністю інваріантних компонентів і наповнюється тим або іншим змістом в залежності від середовища, у якому функціонує педагогічна система. Він ділить цю сукупність на дві групи: дидактичне завдання, в яке входять: мета навчання, учень, зміст навчання; технологія розв'язання дидактичної задачі, в яку входять: навчальний процес, учитель, організаційні форми навчання. В. М. Ченцов додає до цих компонентів ще один – управління системою [7]. У цій системі чинником, що утворює систему, є навчальний процес.

Можна навести ще безліч варіантів виділення компонентів педагогічної системи, які майже не відрізняються від наведених вище за своєю суттю, помітно відрізняючись при цьому термінологічно. Ґрунтовний аналіз найбільш поширених підходів до цієї проблеми наведений у роботах В. А. Сластеніна [5]. Головний недолік існуючих визначень педагогічної

системи – це «нечітке розуміння системи як безлічі взаємодіючих елементів, коли взаємодія, у результаті якої система набуває емерджентні властивості, тобто що не належать жодному з компонентів, взагалі не зводиться в ранг її найбільш суттєвої ознаки» [5]. Зосередившись на цій взаємодії, В. А. Сластенін зробив істотний крок у бік категоріального розуміння педагогічного процесу і педагогічної системи. Найбільш важливим у цьому відношенні є винесення мети за рамки педагогічної системи. Він пише з цього приводу: «мета, інтерпретована у педагогічних термінах, виступає у ролі чинника, що утворює систему (не елемента), тобто зовнішньої сили по відношенню до педагогічної системи як такої» [5]. Цей висновок, повною мірою відповідає ідеології системного підходу і дозволяє відокремити проблему компонентного складу педагогічної системи від проблеми мети і змісту педагогічного процесу.

Наступний крок в цьому напрямі зробив В. А. Якунін, детально проаналізувавши роль мети в педагогічній системі. Він зробив висновок, що саме через управління реалізується та мета, яка стоїть перед педагогічною системою і яка зумовлює характер її функціонування і розвитку. Розвиваючи цю думку, В. А. Якунін приходять до доцільності розгляду навчання і виховання у термінах управління [8].

Користуючись загальною термінологією системного підходу, необхідно звернути увагу на важливу ідею, яка висунута В. А. Якуніним, що мета визначає функціонування і розвиток системи в цілому і окремих її компонент, зокрема. Само ж функціонування і розвиток відбуваються під впливом управління. Іншими словами, мета опосередковано впливає на систему через управління. Отже, мета постає у вигляді зовнішнього чинника, що утворює систему, тоді як управління – чинник, як правило, внутрішній. Це ще раз підтверджує необхідність винесення мети за рамки педагогічної системи, оскільки зовнішні чинники не обумовлюють і не викликають необхідність об'єднання елементів системи.

За В. П. Беспалько [1], будь-який елемент системи може стати таким, що утворює систему. У цьому з ним погоджуються ті дослідники педагогічних систем, які виділяють компоненти педагогічної системи на підставі свого суб'єктивного досвіду, аналізу наукової літератури і інтуїтивних уявлень про педагогічний процес, мимоволі втрачаючи ідею цілісності об'єкта. Підтвердження цієї думки знаходимо у В. А. Якуніна, який відмічає, що «для системи елементи задалегідь не задаються, вони виділяються і вибираються у процесі розчленовування, причому кожен об'єкт допускає можливість різних його перерізів у відповідності з критеріями, що задаються» [8]. Далі він пише: «Системний об'єкт може бути розглянутий з різних сторін, він допускає безліч підстав, принципів і критеріїв для його розбиття на елементи. Вибір же критерію, що задається, визначається завданнями, цілями дослідження, особливим підходом або точкою зору дослідника».

Застосування певної класифікації є дуже продуктивним способом вивчення конкретних систем, оскільки дозволяє використовувати загальні методи дослідження. З цих позицій облік більшого числа класифікацій відкриває великі можливості для дослідника. Найбільш послідовний у цьому сенсі теж В. А. Якунін, який розглядає педагогічні системи як реальні за походженням, соціальні за субстанціональною ознакою, складні за рівнем складності, відкриті за характером взаємодії із зовнішнім середовищем, динамічні за ознакою мінливості, імовірнісні за способом детермінації, цілеспрямовані за наявності цілей і самоорганізовані за ознакою керованості [8]. Крім того, виходячи з принципу ієрархічності, підсистеми педагогічних систем також повинні трактуватися як педагогічні системи. Таким чином, на підставі системного підходу, логічних правил побудови визначень, а також специфіки педагогічної науки і практики пропонується трактування педагогічної системи як системи, в якій реалізується той або інший аспект педагогічного процесу. Це визначення розширює круг педагогічних об'єктів, до яких можна повною мірою застосувати з єдиних позицій системний підхід. У цьому сенсі як педагогічна система може розглядатися не лише освітня установа або система освіти в цілому,

але і процес управління педагогічними процесами, дидактичний метод, технологія та інші об'єкти і процеси, які часто випадали з цього списку.

З урахуванням усього вищесказаного системний підхід застосовується до предмета нашого дослідження через цілісну реалізацію таких положень: управління процесом формування сукупності загальнокультурних та професійних компетенцій з питань безпеки життєдіяльності у майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах для вирішення професійних завдань, пов'язаних із гарантуванням збереження життя і здоров'я персоналу об'єктів господарювання в умовах небезпечних і надзвичайних ситуацій як явище в освіті є, з одного боку, складною системою, а з іншої – підсистемою, що входить до складу метасистеми освіти; в основу управління процесом формування цих компетенцій закладені чинники, що утворюють систему, основним серед яких є мета; управлінню процесом формування компетенцій як системі властивий потенціал, що реалізується через управлінські функції. Системний підхід вважається на сьогодні найбільш ефективним засобом наукового пізнання у рамках стійкого розвитку будь-якої, навіть дуже складної, системи. Проте він не дозволяє провести задовільний аналіз еволюції системи, якщо вона містила якісні скачки. Вивчення таких систем більш продуктивне з точки зору синергетичного підходу.

Класичний підхід до управління будь-якими системами ґрунтується на уявленні про результат зовнішнього впливу як однозначний, лінійний наслідок докладених зусиль, що відповідає схемі: дія, що управляє, бажаний результат. На практиці ці зусилля можуть не тільки не дати потрібного результату, а іноді і, навпаки, принести шкоду, якщо вони суперечать внутрішнім тенденціям саморозвитку системи. Отже, завдання управління складною системою, що самоорганізується, вимагає нового управлінського мислення. Розглядаючи систему освіти з синергетичних позицій, вчені схиляються до думки про те, що вона є відкритою, складною, нелінійною системою, що самоорганізується. При цьому система, що самоорганізується, розглядається, як складна динамічна система, яка здатна зберігати або удосконалювати свою організацію під впливом зовнішніх і внутрішніх умов. Найбільш повну картину еволюції таких змін систем дає їх вивчення у рамках системно-синергетичної парадигми.

Причиною існування будь-якої системи є її об'єктивно існуюча мета – самозбереження. Інший важливий момент полягає в тому, що жодна система не існує ізольовано, вона завжди є частиною більшої системи. Звідси стають зрозумілими її «обов'язки» по відношенню до вищої системи, тобто виконання певних функцій у цій ієрархії.

Головною метою вивчення дисциплін циклу безпека життєдіяльності (безпека життєдіяльності, основи охорони праці, охорона праці в галузі та цивільний захист) є набуття студентами компетенцій, знань, умінь і навичок для здійснення професійної діяльності за спеціальністю. Отже, в процесі навчання у вищих навчальних закладах, майбутні фахівці повинні оволодіти на визначеному типовими навчальними програмами рівні сукупністю загальнокультурних і професійних компетенцій як з кожної із цих дисциплін, так із безпеки життєдіяльності у цілому у відповідних напрямках підготовки. Отже, основним чинником, що утворює систему, є наявність «головної мети» – самозбереження цілісності, впорядкованості і стійкості системи, і «функціональної мети» – збереження вищої системи за певним параметром.

З точки зору закону збереження системи існує чотири стани системи, але тільки один із них відповідає її нормальному функціонуванню: головна і функціональна мети досягнуті – система функціонує нормально і розвивається стабільно; головна мета досягнута, а функціональна не досягнута – не виконуючи свої функції по відношенню до вищої системи, вона сприяє її поступовому руйнуванню; головна мета не досягнута, а функціональна досягнута – підпорядкування вищій системі на шкоду власним цілям неминуче веде її до руйнування, а у подальшому – вищої системи; головна і функціональна мети не досягнуті – системи не існує. Це призводить до досить простого за формулюванням закону збереження системи: «життя

системи як цілого і як частини може зберегтися тільки за однієї умови – одночасної реалізації головної і функціональної мети» [3].

Другий і третій носять перехідний характер і відбивають невдалий стан системи, її рух до загибелі. Проте цей процес не є незворотним. Поки ситуація не перейшла в область критичних для системи значень, вона може бути виправлена управлінням або самоорганізацією. Більше того, саме ці відхилення від стабільного стану і дають можливості для розвитку системи. Будь-яка якісна зміна автоматично веде до порушення низки параметрів і переводить систему в межі другого або третього стану.

Останні міркування приводять до одного з обмежень системного підходу у класичному його розумінні. Він не дозволяє провести задовільний аналіз еволюції і розвитку системи, якщо вона містила якісні стрибки. З точки зору системного підходу, два якісно різних стани однієї системи – це дві різних системи. Перехід в новий стан означає загибель старої системи. З цієї миті починається історія нової системи, причому починається ніби з «нуля». Ці питання можливо розглядати з позиції синергетичного підходу. Якщо користуватися синергетичною термінологією, системний підхід досить ефективний на стадії адаптаційного розвитку системи і абсолютно не придатний до стадії розвитку біфуркації. Хаос для системного підходу – це загибель, тоді як для синергетичного – це зародження нового. Проте це аж ніяк не зменшує ролі і значення системного підходу, а лише уточнює круг завдань, які можуть бути вирішені за його допомогою.

Результати нашого дослідження доводять, що застосування системно-синергетичної парадигми при формуванні загальнокультурних і професійних компетенцій з безпеки життєдіяльності у майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах дозволить коригувати програми нормативних дисциплін циклу безпеки життєдіяльності у відповідності з вимогами суспільства на певному етапі свого розвитку.

#### Список використаних джерел

1. Беспалько В. П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В. П. Беспалько, Ю. Г. Татур. – М. : Высшая школа, 1989. – 145 с.
2. Королев Ф. Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогике / Ф. Ф. Королев // Советская педагогика. – 1970. – № 9. – С. 42–48.
3. Мехонцева Д. М. Самоуправление и управление: вопросы общей теории систем / Д. М. Мехонцева. – Красноярск : Изд-во Красн. ун-та, 1991. – 248 с.
4. Садовский В. Н. Основания общей теории систем: логико-методологический аспект / В. Н. Садовский. – М. : Наука, 1974. – 311 с.
5. Слостенин В. А. Педагогика : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – М. : Академия, 2002. – 576 с.
6. Типові навчальні програми нормативних дисциплін «Безпека життєдіяльності», «Основи охорони праці», «Охорона праці в галузі», «Цивільний захист». – К. : Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, 2011. – 72 с.
7. Чермит К. Д. Высшее образование: реалии и перспективы / К. Д. Чермит, В. Г. Левченко. – Майкоп : Ред.-изд. отд. Адыгейского гос. у-та, 2001. – 237 с.
8. Якунин В. А. Педагогическая психология : учеб. пособ. / В. А. Якунин. – СПб. : Полиус, 1998. – 639 с.

*The paper presents an analysis of the system approach as one of the main directions of the methodology of special scientific knowledge, the purpose and the of it task is to study certain objects as complex systems. It is Determined that for the formation of the aggregate general cultural and professional competencies for life safety in future professionals in higher education should be a systematic approach.*

**Key words:** social security, system, system approach, pedagogical system.

УДК 373.5.091.26:91

Науменко С. О.\*

## СИСТЕМИ ЗАВДАНЬ У ТЕСТОВІЙ ФОРМІ З ГЕОГРАФІЇ

У статті розкрито зміст поняття «система завдань у тестовій формі», з'ясовано відмінності між поняттями «тест» і «система завдань у тестовій формі»; подано приклади авторських чотирьох систем завдань в тестовій формі з географії та рекомендації щодо їх використання на уроках географії в основній школі.

**Ключові слова:** тест, тестове завдання, система завдань у тестовій формі, ланцюгова система завдань у тестовій формі, тематична система завдань у тестовій формі, текстова система завдань у тестовій формі, ситуаційна система завдань у тестовій формі.

Сучасний етап розвитку освіти характеризується широким застосуванням тестових технологій. Їх використовують у навчальному процесі для визначення рівнів навчальних досягнень і рівнів компетентностей учнів і студентів та у вітчизняних і міжнародних дослідженнях для оцінювання рівня знань, умінь і навичок учнів загальноосвітніх шкіл. Зокрема, у Зовнішньому незалежному оцінюванні навчальних досягнень випускників навчальних закладів системи загальної середньої освіти (ЗНО), що проводиться в Україні щороку з 2006 р., Міжнародному порівняльному дослідженні якості природничо-математичної освіти учнів 4-х та 8-х класів загальноосвітніх навчальних закладів, що здійснюється за проектом TIMSS, й проводилося в Україні у 2007 і 2011 рр.

До тестових технологій відносять і системи завдань у тестовій формі, які, хоча і подібні до тестів, проте мають свої особливості.

Проблему створення й використання систем завдань у тестовій формі почав досліджувати В. Аванесов. У своїх працях [1; 2; 3] він дав визначення поняття «система завдань у тестовій формі», розподілив ці системи на види і розробив авторські системи завдань у тестовій формі з малювання, музики, медицини, російської мови для учнів і студентів. Дослідження В. Аванесова продовжили С. Альмухамбетова і К. Нуртаева [4], Р. Андреева [7], М. Олійник і Ю. Романенко [8], Л. Плетньова [9], М. Шабарова [10]. Вони розробили та експериментально перевірили авторські системи завдань у тестовій формі з англійської та української мов, молекулярної біології й генетики. Проте й досі не розроблено авторської системи завдань у тестовій формі з географії для учнів основної школи.

Мета статті – розкрити зміст поняття «система завдань у тестовій формі»; навести приклади авторських чотирьох систем завдань у тестовій формі з географії та подати рекомендації щодо їх використання на уроках географії в основній школі.

Як зазначає Л. Ярощук, тест – «це сукупність тестових завдань, що укладена за певними правилами та процедурами, передбачає попередню експериментальну перевірку й відповідає таким характеристикам ефективності, як валідність і надійність» [11, с. 51]. (Валідність – відповідність перевірного матеріалу меті контролю. Надійність – стійкість результатів тестування під час багаторазового використання контрольного матеріалу).

Тест складається із тестових завдань. Основні елементи тестових завдань:

- інструкція, яка визначає, що треба робити тестованому, наприклад: «Обведіть номер відповіді, яку ви вважаєте правильною...»; «З'єднайте лініями відповідні елементи...»; «Установіть послідовність...»; «Допишіть слово...» та ін.;
- завдання, яке має формулюватись грамотно, стисло, чітко, зрозуміло, без повторів і без використання малозрозумілих слів, символів, негативних часток;
- відповіді на завдання;
- оцінка. Оцінювання результатів тестування проводиться за спеціально встановленою шкалою [7].

\* © Науменко С. О., 2013



За дослідженнями О. Майорова і Л. Ярощук, тестові завдання поділяються на два типи (дві форми):

- а) завдання закритого типу (закриті тестові завдання);
- б) завдання відкритого типу (відкриті тестові завдання) [6, с. 98; 11, с. 83–88].

Відмінність між цими типами полягає в тому, що в завданнях закритого типу тестовані мають обрати відповідь (відповіді) із запропонованих варіантів; у завданнях відкритого типу – вони дають відповідь (відповіді) самостійно.

До *завдань відкритого типу* відносять завдання-доповнення і завдання вільного викладу (з короткою і розгорнутою відповідями); до *завдань закритого типу* – завдання з альтернативними відповідями; завдання з вибором однієї або кількох правильних відповідей із запропонованих варіантів; завдання на встановлення відповідності; завдання на знаходження зайвого; завдання на встановлення правильної послідовності.

У завданнях-доповненнях тестований має дописати слово (знак або символ); у завданнях вільного викладу дати коротку або розгорнуту відповідь на запитання. Завдання альтернативних відповідей передбачають два варіанти відповідей: «так або ні», «правильно або неправильно». Завдання з вибором однієї або кількох правильних відповідей із запропонованих варіантів містять не менше як чотири відповіді (дистрактори). Усі відповіді, крім правильних, мають бути правдоподібними, привабливими для вибору, дібраними за однією основою, типом чи концепцією, але не повинні бути частково правильними і неоднозначно тлумачитись. У завданнях на встановлення відповідності (утворення логічних пар) тестований має порівняти частини, елементи двох колонок, стовпчиків і встановити відповідність між ними. У завданнях на знаходження зайвого тестований повинен із переліку об'єктів (назв, термінів, понять, чисел тощо) знайти і виділити (наприклад, підкреслити) один об'єкт, не пов'язаний з іншими об'єктами за певною ознакою. У завданнях на встановлення правильної послідовності тестованому треба встановити правильну послідовність подій, етапів тощо, де цифри 1 має відповідати перша характеристика, цифри 2 – друга, цифри 3 – третя і т.д.

У науково-педагогічній літературі зазначається, що в тесті не повинно бути завдань, у яких правильна відповідь на певне завдання залежить від правильної відповіді на попереднє завдання. Проте, на думку В. Аванесова, такі завдання є особливо ефективними для організації самостійної навчальної роботи, а також для проведення підсумкової атестації випускників освітніх закладів [3]. Ці завдання і становлять систему завдань у тестовій формі.

**Система завдань у тестовій формі** – це «змістова система, що охоплює взаємопов'язані елементи знань» [3]. На відміну від тестів, у системах завдань вірогідність правильної відповіді на наступне завдання може залежати від вірогідності правильних відповідей на попередні завдання.

В. Аванесов виділяє чотири основні системи завдань у тестовій формі: ланцюгову, тематичну, текстову й ситуаційну [3].

*Ланцюговою* називається **система завдань у тестовій формі**, у якій відповідь на наступне завдання обов'язково залежить від правильної відповіді на попереднє. Тобто завдання перебувають у ланцюговій залежності: якщо тестований помилиться, відповідаючи на перше завдання системи, то він неправильно дасть відповіді і на всі інші завдання. Адже в добре сформульованих ланцюгових системах завдань у тестовій формі зміст наступних завдань не повинен містити натяку на правильні відповіді в попередніх завданнях.

Авторська ланцюгова система завдань у тестовій формі складається з п'яти завдань. За формою ці завдання розподіляються таким чином: завдання 1, 4 і 5 – це завдання з вибором однієї правильної відповіді із запропонованих варіантів; завдання 2 – завдання з вибором кількох правильних відповідей із запропонованих варіантів; завдання 3 – завдання-доповнення.

Пропонуємо завдання, що охоплюють матеріал тем: «Географічні координати» і «Біосфера» (грунти), які вивчаються на уроках географії у 6 класі, і матеріал про материки, який вивчається на уроках географії у 7 класі.

**Авторська ланцюгова система завдань у тестовій формі**

- На якому материка є точка з координатами  $25^{\circ}$  пд. ш.,  $70^{\circ}$  зх. д.? Обведіть літеру з правильною відповіддю.
  - Австралія;
  - Азія;
  - Америка;
  - Антарктида;
  - Африка;
  - Євразія;
  - Європа;
  - Північна Америка;
  - Південна Америка.
- У яких природних зонах розташований цей материк? Обведіть літери з правильними відповідями.
  - Зона екваторіальних вологих лісів;
  - зона саван і рідколісся;
  - зона напівпустель і пустель;
  - степова зона;
  - лісостепова зона;
  - зона широколистяних лісів;
  - зона мішаних лісів;
  - зона хвойних лісів (тайга);
  - зона лісотундри;
  - зона тундри;
  - зона арктичних пустель.
- Представників рослинного і тваринного світу однієї з природних зон цього материка зображено на поданих малюнках.  
Це природна зона – \_\_\_\_\_ (Допишіть речення.)



- Які ґрунти поширені в цій природній зоні? Обведіть літеру з правильною відповіддю.
  - Арктичні;
  - тундрові глеєві;
  - підзолисті;
  - чорноземи;
  - каштанові;
  - сіро-бурі пустельні;
  - червоноземи.
- Яка найхарактерніша ознака цих ґрунтів? Обведіть літеру з правильною відповіддю.
  - Добра родючість;
  - середня родючість;
  - мала родючість.

**Тематична система завдань** у тестовій формі створюється для контролю навчальних досягнень тестованих у межах однієї теми. Назва теми пишеться перед завданнями.

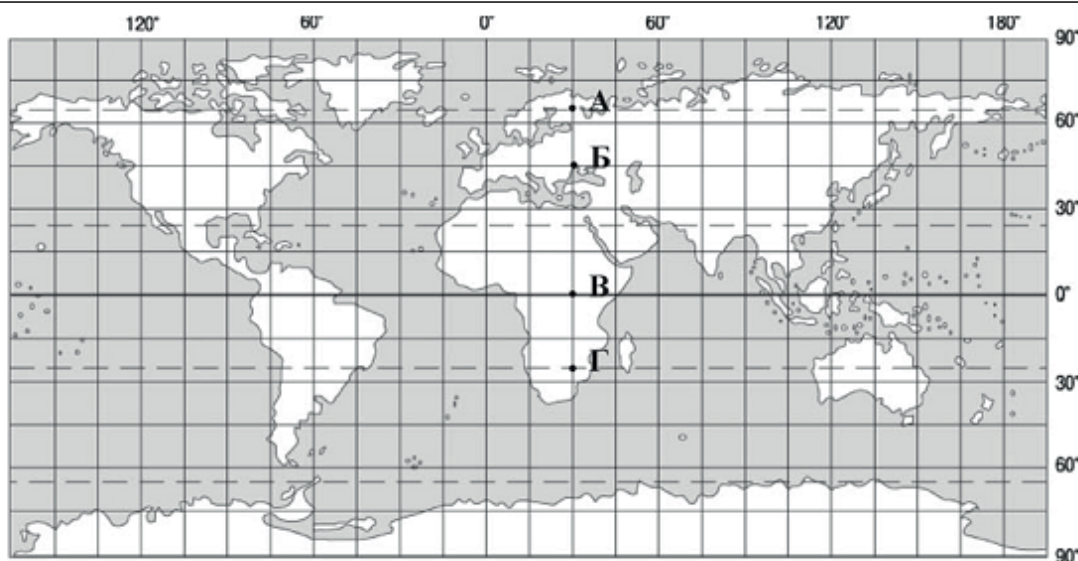
Авторська тематична система завдань у тестовій формі містить п'ять завдань. Кожне завдання складається з інструкції для учнів (тестованих), де повідомляється, що їм потрібно зробити; самого завдання та відповідей на нього, якщо це потребує форма завдання. Щодо форми, то в цій системі містяться завдання з вибором кількох правильних відповідей із запропонованих варіантів (завдання 1 і 2); завдання альтернативних відповідей (завдання 3); завдання вільного викладу (з короткою відповіддю) (завдання 4); завдання на встановлення відповідності (завдання 5).

Подаємо завдання, що охоплюють матеріал теми «Географічні координати», яка вивчається на уроках географії в 6 класі.

### Авторська тематична система завдань у тестовій формі

#### Тема «Географічні координати»

- За допомогою чого визначають географічну широту? Обведіть літери з правильними відповідями.
  - Екватора;
  - початкового (нульового) меридіана;
  - паралелей;
  - меридіан.
- Якою буває географічна довгота? Обведіть літери з правильними відповідями.
  - Північна;
  - південна;
  - західна;
  - східна.
- Для кожного твердження виберіть варіант відповіді «ТАК» або «НІ» і обведіть його. Чи може точка мати таку географічну широту або таку географічну довготу:
  - $0^{\circ}$  ш. – ТАК / НІ
  - $90^{\circ}$  сх. ш. – ТАК / НІ
  - $95^{\circ}$  пд. ш. – ТАК / НІ
  - $0^{\circ}$  д. – ТАК / НІ
  - $126^{\circ}$  пн.д. – ТАК / НІ
  - $185^{\circ}$  зх.д. – ТАК / НІ
- Визначте географічні координати точки Б. Запишіть їх. \_\_\_\_\_



- З'єднайте лініями відповідні варіанти географічної широти і довготи антарктичної станції «Восток», де зафіксовано найнижчу температуру повітря на Землі.

Антарктична станція «Восток» розташована на:

північний  
південний  
західний  
східний

широті  
довготі



**Текстова система завдань у тестовій формі** – це система завдань відкритої форми, що створена для контролю навчальних досягнень тестованих на основі навчального тексту. Тестовані вставляють у текст слова, яких не вистачає за змістом.

Текстові системи завдань широко використовуються у вивченні російської та іноземних мов. За їх допомогою можна перевірити знання віршів, граматики, синтаксису, професійних термінів тощо.



Авторська текстова система завдань у тестовій формі складається з тексту, який розміщується перед системою завдань; інструкцій, що подаються перед текстом і після нього; п'яти завдань-доповнень.




Зміст завдань, що пропонуються, охоплює матеріал теми «Способи зображення Землі», а саме: відомості про умовні знаки на плані, що вивчаються на уроках географії в 6 класі.

*Авторська текстова система завдань у тестовій формі*

Уважно прочитайте текст.

Добрий день, друже! Пишу тобі листа, адже хочу розповісти про те, як я провів канікули у бабусі в селі Мирному. Була одна пригода. Одного разу я і мої друзі вирішили піти в похід і

дослідити околиці села Мирного. Зустрілися ми всі біля . Звідти і розпочали свій похід. Ішли ми в південно-східному напрямку до озера. Дійшовши до озера, ми обігнули його стежкою справа. Потім, минувши  і дійшли до соснового лісу. Тут збилися зі стежки.

Довго блукали, але нарешті побачили . Відпочивши біля нього, ми побачили вдалині , за якою був . Пройшовши його в північно-східному напрямку, ми дійшли до свого села. Ось така була в нас пригода. До побачення. Твій друг Євген.

Дайте відповіді на запитання. (Допишіть речення.)

1. Євген зі своїми друзями розпочали свій похід від \_\_\_\_\_.
  2. Діти дійшли до соснового лісу, обігнувши стежкою озеро і минувши \_\_\_\_\_.
  3. Євген з друзями відпочивали біля \_\_\_\_\_.
  4. Відпочивши, діти побачили вдалині \_\_\_\_\_.
  5. Останній відтинок шляху дітей пролягав через \_\_\_\_\_.
- Пройшовши його, діти дібрались до села Мирного.

**Ситуаційна система завдань у тестовій формі** використовується для перевірки знань і вмінь тестованих діяти в практичних ситуаціях.

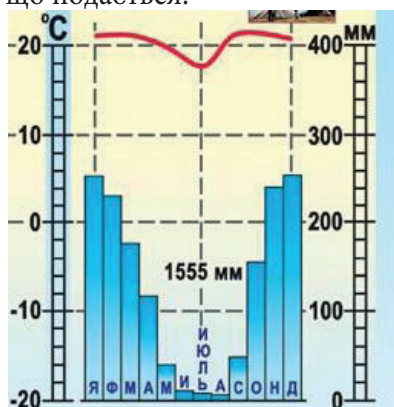
Авторська ситуаційна система завдань у тестовій формі містить: а) текст, що подається на початку системи завдань; б) малюнок (кліматична діаграма), який розміщується після тексту; в) інструкцію, яка наводиться після тексту й малюнка і стосується всіх завдань; г) інструкції

до кожного завдання; д) п'ять завдань-доповнень і одне завдання з вибором однієї правильної відповіді із запропонованих варіантів.

Зміст усіх запропонованих завдань ситуаційної системи спрямований на з'ясування вміння учнів працювати з кліматичною діаграмою. Цей матеріал вивчається на уроках географії у 6 і 7 класах.

*Авторська ситуаційна система завдань у тестовій формі*

Ваші батьки вирішили цього року взяти разом відпустки і поїхати всією сім'єю у червні (VI) в екзотичне місце. Вони попросили Вас знайти інформацію про це місце (місто) і дати відповіді на їхні запитання. За допомогою Інтернету Ви знайшли лише кліматичну діаграму (кліматодіаграму) цього міста, що подається.



За допомогою кліматичної діаграми дайте відповіді на запитання Ваших батьків.

- Допишіть речення, що характеризують клімат обраного місця.
  - Температура повітря коливається від \_\_\_\_\_ °C до \_\_\_\_\_ °C.
  - Кількість опадів коливається від \_\_\_\_\_ мм до \_\_\_\_\_ мм.
  - Найхолодніший місяць (місяці) - \_\_\_\_\_.
  - Найбільше опадів випадає в місяці) \_\_\_\_\_.
  - Найменше опадів випадає в місяці \_\_\_\_\_.
- Виберіть відповідь із запропонованих варіантів і обведіть її літеру.
 

Це місто розташоване в півкулі:

  - північній;
  - південній;
  - західній;
  - східній.

Використовуючи будь-який вид систем завдань у тестовій формі вперше, учитель (викладач) повинен насамперед пояснити тестованим правила виконання завдань, умови оформлення робіт та повправляти їх у розв'язуванні даної системи завдань. Лише після цього цей вид систем завдань може використовуватись для різних видів оцінювання.

Відповідно до Критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти (Наказ № 371 від 05.05.2008) [5] застосовується п'ять видів оцінювання: поточне, тематичне, семетрове, річне, державна підсумкова атестація. На нашу думку, тематична, текстова й ситуаційна системи завдань у тестовій формі можуть використовуватися для різних видів оцінювання: від поточного до підсумкової атестації. Вони легкі у використанні і не повинні завдавати труднощів ні розробнику, ні тестованому. Щодо ланцюгової системи завдань, то вона є найскладнішою і для розробника, і для тестованого. Розробник має створити таку систему ланцюгових завдань, у яких зміст наступних завдань не повинен містити натяку на правильні відповіді в попередніх завданнях. Якщо тестований неправильно відповідає на перше завдання (помиляється), то його відповіді будуть неправильними і на всі наступні завдання. Тому, на нашу думку, ланцюгові системи завдань найкраще використовувати для організації самостійної навчальної роботи (для самооцінювання і самоконтролю тестованого).

Розроблені нами чотири системи завдань у тестовій формі з географії можуть стати в пригоді вчителям географії для оцінювання навчальних досягнень учнів 6 і 7 класів основної школи.

#### Список використаних джерел

1. Аванесов В. С. Композиция тестовых заданий : учеб. книга для преподавателей вузов, техникумов и училищ, учителей школ, гимназий и лицеев, для студентов и аспирантов пед. вузов / В. С. Аванесов. – 3-е изд., доп. – М. : Центр тестирования, 2002. – 240 с.
2. Аванесов В.С. Теория и методика педагогических измерений [Электронный ресурс] / Аванесов В. С. – Режим доступа: <http://testolog.narod.ru/Theory.html> .
3. Аванесов В. С. Форма тестовых заданий : [учеб. пособ. для учителей школ, лицеев, преподавателей вузов и колледжей] / В. С. Аванесов. – [2 изд., перераб. и расширенное]. – М. : Центр тестирования, 2005. – 156 с.
4. Альмухамбетова С. К. Задания в тестовой форме по молекулярной биологии и генетике [Электронный ресурс] : статья / Альмухамбетова С. К., Нуртаева К. С. ; Казахский Нац. мед. ун-т им. С. Д. Асфендиярова. – Режим доступа: [http://www.rusnauka.com/11\\_EISN\\_2010/Biologia/64394.doc.htm](http://www.rusnauka.com/11_EISN_2010/Biologia/64394.doc.htm).
5. Наказ МОН України № 371 від 05.05.2008 «Про затвердження Критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти» [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://shkola.ostriv.in.ua/publication/code-223fb48350aba> .
6. Майоров А. Н. Теория и практика создания тестов для системы образования: [Как выбирать, создавать и использовать тесты для целей образования] / Майоров А. Н. – М. : Интеллект-центр, 2001. – 296 с.
7. Методические указания по составлению тестовых заданий [Электронный ресурс] / подготовила: Андреева Р. Н. ; Казан. гос. фин.-эконом. ин-т. – Казань, 2003. – 13 с. – Режим доступа: [http://ksfei.ru/example/ukko/metod\\_test.pdf](http://ksfei.ru/example/ukko/metod_test.pdf).
8. Олійник М. М. Навчальний посібник зі спецкурсу «Тест як інструмент кількісної діагностики рівня знань в сучасних технологіях навчання»: [(для студентів пед. спеціальностей та викладачів)] / М. М. Олійник, Ю. А. Романенко. – Донецьк : ДонНУ, 2001. – 84 с.
9. Плетньова Л. В. Ланцюгові системи завдань у тестовій формі на уроках української мови [Електронний ресурс] : матеріали семінару «Створення якісного тесту з української мови та літератури для оцінювання навчальних досягнень учнів» у дистанційному форматі ІППО КУ ім. Б. Грінченка (квітень 2010 р.) / Лариса Володимирівна Плетньова. – Режим доступа: [http://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=%D1%81%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B5%D0%BC%D1%8B+%D0%B7%D0%B0%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B9+%D0%B2+%D1%82%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D0%B9+%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D0%B5&](http://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=%D1%81%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B5%D0%BC%D0%B8+%D0%B7%D0%B0%D0%B2%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D1%8C+%D0%B2+%D1%82%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%BE%D0%B2%D1%96%D0%B9+%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D1%96&source=web&cd=1&ved=0CCIQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ippo.org.ua%2Ffiles%2F%25D0%25BD%25D0%25BE%25D0%25B2%25D0%25B8%25D0%25BD%25D0%25B8%2F%25D0%259E%25D0%25A1%25D0%25A2%25D0%2590%25D0%259D%25D0%259D%25D0%2586_%25D0%259D%25D0%259E%25D0%2592%25D0%2598%25D0%259D%25D0%2598_2010%2F0425%2F9.doc&ei=6Ws6T6zZDcbzsgbe0KHtBg&usq=AFQjCNF5ZXYdfW7zmDTJ38-GxZ36jRM2ow)
10. Шабарова М. Г. Системы заданий в тестовой форме как средство организации познавательной деятельности учащихся (на примере английского языка) [Электронный ресурс] : стаття / Шабарова М. Г. ; Курский гос. ун-т. – Режим доступа: <http://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=%D1%81%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B5%D0%BC%D1%8B+%D0%B7%D0%B0%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B9+%D0%B2+%D1%82%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D0%B9+%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D0%B5&>

source=web&cd=4&ved=0CD4QFjAD&url=http%3A%2F%2Fscientific-notes.ru%2Fpdf%2Fst20.pdf&ei=a246T5rMMoeSswb7l6SWBw&usq=AFQjCNHGreHJnB6Dwb0xQorl6NU\_A9ZZOA.

11. Ярошук Л. Г. Основи педагогічних вимірювань та моніторингу якості освіти : [навч. посіб.] / Л. Г. Ярошук. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2010. – 304 с.

*The article reveals the concept of the “system of tasks in a test form” and shows the differences between the concepts of “test” and “system of tasks in a test form”. The four examples of the author’s systems tasks in test form on geography are shown and recommendations for their use in geography class in secondary school are stated.*

**Key words:** test, the system tasks in the test form, the chain system tasks in the test form, thematic system tasks in the test form, text system tasks in the test form, situational system tasks in the test form.

УДК 378.22: 004.032.6

Рябуха А. Ю.\*

## СТАН УПРОВАДЖЕННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧО- МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

*У статті розглядається сучасний стан упровадження мультимедійних технологій у навчальний процес. Розкривається їхня роль для ефективної підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін.*

**Ключові слова:** мультимедійні технології, упровадження мультимедійних технологій, майбутні вчителі природничо-математичних дисциплін, професійна підготовка учителів.

Одним із найважливіших завдань, що стоять сьогодні перед освітою, є широке впровадження в навчальний процес мультимедійних технологій з метою формування загальноосвітніх і загальнокультурних навичок роботи з інформацією. Актуальними психолого-педагогічними проблемами застосування мультимедійних технологій у навчальному процесі є підготовка педагогічних кадрів до використання мультимедійних технологій та розробка методик застосування мультимедійних технологій під час вивчення навчальних предметів.

Майбутньому вчителю для застосування мультимедійних технологій на заняттях потрібна ґрунтовна теоретична й практична підготовка, оскільки він буде жити й працювати в новому тисячолітті, в постіндустріальному суспільстві і повинен уміти самостійно, активно діяти, приймати рішення, гнучко адаптуватися до змінних умов викладання, що вимагає високого рівня самоврядності і значної мобільності в доборі засобів діяльності.

Важливо навчити практикуючих і майбутніх учителів самостійному визначенню необхідності, доцільності і шляхам застосування мультимедійних технологій, ознайомити їх із критеріями добору ефективних засобів навчання, спрямованих на виконання поставлених ними цілей [4, с. 204].

На думку більшості педагогів, застосування мультимедійних технологій сприяє зростанню ефективності навчання, дає можливість підвищити пізнавальний інтерес до досліджуваних проблем, знання перетворити на переконання, сформувані внутрішнє прагнення до інтелектуального, особистісного, комунікативного, емоційного, рефлексивного розвитку та власного вдосконалення.

Проблема підготовки майбутніх учителів за допомогою застосування мультимедійних технологій привертала увагу багатьох дослідників, зокрема, В. Бикова, Р. Гуревича, А. Гуржія,

\* © Рябуха А. Ю., 2013

К. Елшира, М. Жалдака, Ю. Жука, І. Захарова, М. Кадемія, Г. Кедровича, В. Клочка, Г. Козлакова, А. Коломійця, Ю. Машбиця, І. Підласого, Є. Полата, І. Роберта, С. Свириденка, О. Співаковського, А. Хуторського, Д. Чернілевського.

У сучасних наукових працях Г. Кравцова, Л. Кравцової, Г. Кедровича, С. Львовича, Д. Мюрейя, К. Чапеля значна увага приділяється проблемі застосування мультимедійних технологій у навчально-виховному процесі, впливу цих технологій на підвищення пізнавального інтересу студентів, інтенсифікації процесу навчання. Особливості застосування мультимедійних технологій у навчальному процесі різних навчальних закладів презентують у кандидатських дослідженнях Н. Іщук, О. Коношевський, М. Корнєєв, Г. Рубіна, О. Чайковська, І. Шахіна, Л. Шевченко, С. Яшанов.

Історико-педагогічні аспекти змісту, форм та методів навчання учнів і студентів природничо-математичних дисциплін представлено в дослідженнях Н. Буринської, С. Гончаренка, Л. Липової, Ю. Мальваного, О. Савченко, А. Степанюк, О. Янкович та інших. У роботах Г. Мирської, Н. Міщук, О. Краснової розглядаються питання підготовки вчителя до викладання курсів природничо-наукового спрямування; Т. Коростіянець, А. Сулейманова звертають увагу на реалізацію різних підходів у навчанні предметів природничо-математичного циклу.

Метою нашої статті є встановлення сучасного стану застосування мультимедійних технологій в освіті та визначення переваг і недоліків мультимедійних технологій у процесі підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін.

Вдосконалення педагогічного процесу та пошуки резервів його оптимізації шляхом використання сучасних методів та форм навчання можливий за умови застосування мультимедійних технологій у підготовці майбутніх учителів. Процес підготовки принесе позитивні результати в тому випадку, якщо майбутні вчителі будуть усвідомлювати необхідність і мати прагнення застосовувати мультимедійні технології в педагогічній діяльності, відповідно до постулату: є мотив – є діяльність.

Із метою визначення стану застосування мультимедійних технологій у підготовці майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін у педагогічних ВНЗ нами було проведено дослідження на базі фізико-математичного та природничого факультетів Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. Дослідження здійснювалося методом анкетування, у ньому взяло участь 48 викладачів. Викладачам було запропоновано відповісти на питання анкети.

### Анкета

Шановний респонденте! Просимо Вас взяти участь у анкетуванні з метою дослідження стану застосування мультимедійних технологій у процесі підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін. Уважно прочитайте питання. Серед запропонованих варіантів оберіть правильну, на Ваш погляд, відповідь і позначте її знаком +. Якщо серед варіантів Ви не знайдете такої, то сформулюйте її самостійно. Питання 2, 5 припускають вільне конструювання відповіді.

Дані анкетування будуть використовуватися в наукових цілях.

1. Чи застосовуєте Ви мультимедійні технології у своїй педагогічній діяльності для того, щоб:
  - полегшити роз'яснення нового матеріалу;
  - підвищити інформативність лекції;
  - здійснити повторення (перегляд, коротке відтворення);
  - інтенсифікувати навчання, стимулювати мотивацію навчання;
  - поліпшити наочність навчання за рахунок структурної надмірності;
  - розширити доступність сприйняття інформації за рахунок її паралельного візуального і слухового представлення;



- організувати увагу аудиторії в фазі її біологічного зниження (25–30 хвилин після початку лекції та останні хвилини лекції) за рахунок художньо-естетичного виконання слайдів-заставок або за рахунок доцільно застосованої анімації та звукового ефекту;
- створити викладачеві комфортні умови роботи на занятті;
- економно використовувати навчальний час.

Окрім того, викладачі цілком слушно відзначили варіативне застосування цих технологій на різних етапах навчання.

Анкетування також довело значущу для методичного пошуку вищої й загальноосвітньої школи думку, що широке впровадження мультимедійних технологій у навчальний процес породжує водночас низку проблем, які стосуються змісту, методів, організаційних форм і засобів навчання, гуманітаризації освіти та гуманізації навчального процесу, інтеграції навчальних предметів і фундаменталізації знань, підготовки і вдосконалення кваліфікації педагогічних кадрів, створення системи неперервної освіти, зокрема системи самоосвіти і самовдосконалення вчителів, що забезпечує оволодіння ними основами сучасної інформаційної культури. Звідси випливає необхідність розробки й побудови цілісної системи підготовки майбутніх учителів до застосування мультимедійних технологій у навчальному процесі, яка включає весь комплекс навчальних дисциплін із відповідно побудованим змістом, сукупність методів, організаційних форм і засобів навчання, орієнтованих на широке використання сучасної мультимедійної технології в навчальному процесі, і забезпечує методологічну, спеціальну й методичну підготовку майбутнього вчителя в нерозривному зв'язку з формуванням основ інформаційної культури та підготовкою до практичного використання мультимедійних технологій у своїй професійній діяльності, здатність і готовність до постійної самоосвіти й самовдосконалення, а також можливість їх здійснювати [1].

Отже, засобами анкетування ми змогли діагностувати сучасний стан застосування мультимедійних технологій у процесі підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін у педагогічному ВНЗ.

Для його поліпшення слід урахувувати, що майбутні вчителі природничо-математичних дисциплін у сучасній українській школі повинні володіти знаннями з комп'ютерних технологій, допоміжних пристроїв, іншого сучасного устаткування, а також уміння застосовувати його у викладацькій діяльності з урахуванням вікових особливостей. Сучасний учитель природничо-математичних дисциплін повинен уміти працювати з цифровою інформацією, мати уявлення про існуючі програмні продукти, їх призначення та уміти ними користуватися [7]. Особливості застосування мультимедійних технологій у підготовці майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін сприяють також значному поліпшенню засвоєння студентами навчального матеріалу з обраних тем, а також підвищенню рівня готовності студентів до застосування мультимедійних технологій у професійній діяльності [5].

Підготовка майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін, спрямована на опанування мультимедійних технологій, призначених для вдосконалення засвоєння, усвідомлення навчальної інформації та вироблення професійних здібностей, має бути зорієнтована не тільки на найсучасніші технології, але й на перспективні, для того, щоб студенти могли чітко уявляти тенденції її подальшого розвитку, бачити риси наступності й могли б розуміти та самі створювати нове. Постійний розвиток мультимедійних технологій передбачає мотивацію самовдосконалення та безперервний пошук нових методичних ідей, що спричиняє розвиток дослідницького поля проблеми.

Застосування мультимедійних технологій є на сьогодні одним із перспективних напрямків підвищення продуктивності підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін. Мультимедійні технології розвивають роботу викладачів, роблять її приємною, успішною, результативною, полегшують працю, забезпечують професійний ріст. Використання мультимедійних технологій викликає підвищений інтерес до матеріалу, який вивчається, розширює діапазон завдань, значно економить час студентів і викладачів.

Проблема застосування мультимедійних технологій у педагогічному процесі набуває все більшої актуальності, високої уваги потребують цілі, напрямки, стратегії застосування мультимедійних технологій у навчальному процесі та дослідження теоретичних і практичних проблем підготовки викладачів до застосування мультимедійних технологій у навчальному процесі.

#### Список використаних джерел

1. Жалдак М.И. Система подготовки учителей к использованию информационной технологии в учебном процессе: дис. ... в форме науч. доклада. докт. пед. наук : 13.00.02 / АПН СССР. НИИ содержания и методов обучения / М.И. Жалдак. – М., 1989. – 48 с.
2. Жуковська А.Л. Комп'ютерні технології навчання як запорука якісної освіти у світлі сучасних новітніх інформаційних досягнень / А.Л. Жуковська // Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка. – Житомир : ЖДУ, 2006. – Вип. 29. – 244 с. – С. 128-131.
3. Застосування мультимедійних засобів навчання та глобальних інформаційних мереж у наукових дослідженнях. Укладачі: Гуревич Р.С., Шестопалюк О.В., Шевченко Л.С. – Вінниця, 2004. – 212 с.
4. Значенко О. Інтерактивні технології навчання / О. Значенко // Збірник наукових праць викладачів, аспірантів, магістрантів і студентів фізико-математичного факультету (до 100-річчя від дня народження Миколи Федоровича Гур'єва). – Полтава : АСМІ, 2010. – 328 с. – С. 202-204. (С.204)
5. Імбер В.І. Педагогічні умови застосування мультимедійних засобів навчання у підготовці майбутнього вчителя початкових класів: дис... канд. пед. наук / В.І. Імбер. – К., 2008. – 204 с.
6. Лисак Г. Інноваційні педагогічні технології як умова підвищення якості освіти: [Електронний ресурс] / Г. Лисак. – Режим доступу : <http://www.nbu.gov.ua>
7. Мартинюк О.С. Інформаційно-комунікаційні технології в процесі підготовки майбутніх учителів фізики / О.С. Мартинюк // зб. наук. пр. К-ПНУ. Серія педагогічна / [редкол.: П.С. Атаманчук (голова, наук.ред.) та ін.]. – Кам'янець-Подільський : К-ПНУ імені Івана Огієнка, 2009. – Вип. 15: Управління якістю підготовки майбутніх учителів фізики та трудового навчання. – 352 с. – С. 79 – 81.
8. Науменко О.М. Використання мультимедійних засобів у підготовці студентів педагогічних коледжів [Електронний ресурс] / О.М. Науменко // Інформаційні технології і засоби навчання. Електронне наукове фахове видання. – 2008. – Вип. 4. – Режим доступу : [www.ime.edu-ua.net/em8/emg.html](http://www.ime.edu-ua.net/em8/emg.html)
9. Риженко С.С. Про досвід використання мультимедійних технологій у навчальному процесі (у ВНЗ) [Електронний ресурс] / С.С. Риженко // Інформаційні технології і засоби навчання: електронне наукове фахове видання, 2009. – Вип. 3 (11). – Режим доступу : <http://www.ime.edu-ua.net/em.html>. ISSN 2076-8184
10. Савченко З.В. Застосування мультимедійних засобів на уроках біології в загальноосвітніх навчальних закладах [Електронний ресурс] / З.В. Савченко // Інформаційні технології і засоби навчання, 2007. – Вип. 3 (4). – Режим доступу : <http://www.ime.edu-ua.net/em4/emg.html>
11. Ярова О.Б. Мультимедійні засоби навчання в системі методичної підготовки вчителів англійської мови / О.Б. Ярова // Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка. – Житомир : ЖДУ, 2008. – Вип. 40: Педагогічні науки. – 238 с. – С. 110-114.

*The article deals with the nowadays situation concerning the introduction of multimedia technologies into the process of training future teachers of natural sciences and mathematics.*

**Key words:** *multimedia technologies, the introduction of multimedia technologies, future teachers of natural sciences and mathematics, professional training of teachers.*

УДК 373.5:37

Терещук А. І.\*

## ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ ЯК НАУКОВО-МЕТОДИЧНА ПРОБЛЕМА

У статті розглядаються проблеми формування змісту освіти і зокрема визначення змісту технологічної підготовки старшокласників. Окремо розглянуто особливості вітчизняного досвіду в формуванні змісту шкільної освіти, тенденції, які обумовили подальші дослідження у цьому напрямку і, які сьогодні обумовлюють сучасне бачення змісту технологічної освіти учнів у старшій загальноосвітній школі.

**Ключові слова:** зміст загальної освіти, зміст трудової підготовки учнів, технологічна освіта, зміст навчання, основи наук.

Одним із компонентів процесу навчання є зміст освіти – система наукових знань, умінь і навичок, оволодіння якими забезпечує всебічний розумовий розвиток особистості. Зміст освіти у загальноосвітній школі визначається навчальними програмами, які реалізуються у підручниках з предметів, що вивчаються.

Розробкою теорії змісту загальної освіти у вітчизняній педагогіці займалися А. Алексюк, В. Вихрущ, Ю. К. Бабанський, С. У. Гончаренко, Є. Н. Гусинський, В. В. Давидов, В. В. Краєвський, В. С. Ледньов, І. Я. Лернер, Ю. Мальований, М. Н. Скаткін, О. Я. Савченко, А. В. Хуторський та інші, у зарубіжній – Л. Андерсон, Б. Блум, Дж. Дьюї, Л. Брігс, Р. Ганьє, Р. Мейджер та інші.

Найбільш помітний внесок у дидактичні основи обґрунтування і відбору змісту шкільної освіти зробили В. В. Краєвський, І. Я. Лернер, М. Н. Скаткін [1; 6 та ін.]. Їх тлумачення про обґрунтування змісту, як основи для розвитку культури (сукупності процесів духовної і матеріальної діяльності людини), а не лише суми знань, й сьогодні мають вагомe значення для формування змісту освіти - врахування новітніх тенденцій в освітній практиці пов'язаних з компетентнісним підходом.

Визначення змісту навчання шкільного предмету, як системи знань й умінь, потребує розгляду джерел його формування. Традиційно джерелом формування змісту трудової підготовки учнів, і зокрема у старшій школі, де відбувалась допрофесійна і професійна підготовка, вважали основи виробництва.

Визначення змісту освіти у трудовій і професійній підготовці учнів Д. О. Тхоржевський вважав пріоритетним для методики як галузі педагогічної науки, і відводив цій проблемі у своїй останній роботі окремий розділ [10, с. 173].

У старшій школі зміст трудового навчання, було орієнтовано на основи виробництва, тоді як його варіативна частина була спрямована на професійну освіту – змістом програм з професійної освіти для загальноосвітньої школи був передбачений «...свідомий вибір учнями по завершенню неповної середньої школи однієї з робітничих професій...якою вони будуть оволодівати у X-XI класах середньої загальноосвітньої школи, у середніх професійно-технічних училищах або середніх спеціальних навчальних закладах» [8].

Питання професійної освіти не втратили своєї актуальності й до сьогодні, особливо для старшої школи – адже в усьому світі існує досвід диференціації процесу навчання, щонайменше, на два напрямки – практичний (професійна освіта) і академічний (науковий). Тому сьогодні важливо використати вітчизняний досвід поглибленого вивчення технологій – профільної і професійної підготовки. Тим більше, що питання професійної освіти, за часів радянського союзу, у порівнянні з іншими республіками було найкраще вивчено і впроваджувалось саме в Україні [10].

\* © Терещук А. І., 2013

Отже, трудова підготовка у старшій школі була спрямована на розв'язання двох основних завдань, які визначали зміст навчання – вивчення основ виробництва і професійну чи допрофесійну підготовку. Відповідно до цього зміст навчального матеріалу умовно можна поділити на дві частини, «...виділивши такий навчальний матеріал, головне призначення якого – озброїти учнів знаннями та вміннями, навичками з певної професії, та такий навчальний матеріал, головне призначення якого – ознайомити учнів з основами сучасного виробництва» [10, с. 181]. Причому тут малось на увазі те, що ознайомлення з конкретною професією супроводжується ознайомленням з сучасним виробництвом і, навпаки, ознайомлення з основами сучасного виробництва завжди пов'язане з вивченням елементів якоїсь певної професії.

Трудова підготовка учнів (основної і старшої школи) вносила свою лепту у розв'язання загальноосвітніх завдань (трудове виховання, політехнічна освіта, профорієнтація, творче застосування знань, умінь і навичок), до розв'язання яких долучались й інші шкільні предмети. Тому є потреба розглянути проблему формування змісту освіти на загальноосвітньому рівні, що очевидно також впливало на критерії відбору змісту навчання безпосередньо у самому шкільному предметі трудової підготовки.

Метою статті є виявлення кореляції між шляхами формування загальноосвітнього змісту освіти і сучасними проблемами формування змісту технологічної підготовки старшокласників.

Зміст і завдання шкільних предметів (і зокрема трудового навчання), їх структурування та змістове наповнення, а також визначення в цілому завдань і змісту базової середньої освіти – це суть тих проблем дидактики, які й сьогодні знаходяться у центрі уваги науковців, методистів та учителів-новаторів.

Науковці, розглядаючи проблему формування змісту сучасної шкільної освіти, намагаються визначитись з його концептуальною і генетичною природою: це категорія педагогічна чи соціальна? Дидакти вважають, що зміст освіти не копіює соціальне замовлення, але й не існує без останнього, тобто зміст освіти є, насамперед, категорією педагогічною, яка дозволяє «перекладати» його із соціальних цілей на педагогічну мову. Зміст освіти, враховуючи його соціальну сутність і педагогічну належність можна визначити як «педагогічну модель соціального замовлення, зверненого до школи» [4, с. 4].

З цього випливає, що зміст освіти є важливим елементом як освіти, процесу навчання, так і суспільного знання і людської свідомості. Об'єктивно, з огляду на його освітню і соціальну значущість, зміст освіти є складовою духовної сфери людського світу, і він стоїть в одному ряду з іншими національними багатствами, що реалізуються у матеріальному і духовному виробництві суспільства.

Тлумачення змісту освіти як відображення всіх елементів соціального досвіду людства є результатом тривалого розвитку теорії навчання. Крім того визначальним для змісту освіти, і зокрема технологічної, в усі історичні періоди розвитку суспільного устрою був прогрес виробництва.

Ремесло у стародавні часи не вимагало спеціальної підготовки. Учень виконував основні прийоми обробки матеріалу за зразком, копіюючи дії майстра чи інтуїтивно виконував роботу, співставляючи свою працю з кінцевим результатом. З розвитком засобів праці, з'являється примітивна техніка, знаряддя праці, для роботи з якими достатньо елементарних знань. Однак, з плином часу, розвинулось виробництво машин, система торгівлі, що потребувало значно іншої якості і кількості знань. Його обсяги швидко і невинно зростали по мірі того, як ускладнювалась структура виробництва, і вже на зламі XVII-XVIII ст. виникає потреба в підготовці не лише інженерів і робітників для налагодження машин, але й фахівців з організації і управління виробництвом.

У зв'язку з цим, наприкінці XVIII – на початку XIX ст. у педагогіці з'явилися теорії формальної і матеріальної освіти [3, с. 322; та ін.]. Причому остання (матеріальна) була зумовлена загальним науково-технічним прогресом, швидким розвитком промисловості, що викликали потребу у підготовці відповідних фахівців. Засновником її вважається англійський

філософ Герберт Спенсер (1820-1903 р.р). Прихильники цієї теорії виходили з філософії емпіризму (від грецької *empeiria* – досвід), згідно з якою вважалося, що джерелом знань є лише досвід. На основі цього вибудовувалася система освіти для людей практичної діяльності – ремісників, торговців, бізнесменів, кваліфікованих робітників тощо. Ця система базувалася на таких видах людської діяльності: самозбереження; здобування засобів для існування; виховання нащадків; виховання соціальних функцій; організація дозвілля. Таким чином, головним критерієм у відборі змісту освіти вважалася практична значущість знань, а не їхній розвивальний вплив. Раніше такі підходи використовували реальні та комерційні училища, сьогодні на них спираються коледжі та окремі ліцеї, що особливо є поширеним у Західній Європі.

Засновники теорії формальної освіти або дидактичного формалізму (Дж. Локк, Й. Песталоцці, Е. Кант, та ін.) вважали, що головним є не зміст, а розумовий розвиток школяра, його логічне мислення, пам'ять, уява, інтелект. Зважаючи на це, перевага надавалася тим предметам, які слугували «гімнастикою розуму»: латинська, математика, логіка і т. д. На вивчення предметів природничо-математичного циклу відводилося лише 20% навчального часу. На основі цієї теорії формували зміст освіти класичні гімназії, ліцеї Росії та Англії. Системного впровадження ця теорія не знайшла. Однак, певним чином орієнтуються на неї й сьогодні в окремих гімназіях та ліцеях гуманітарного напрямку. Наприклад, у граматичних школах Англії чи загальноосвітніх ліцеях Франції, покликаних формувати «...загальну культуру за допомогою тренування мислення» [7, с. 17].

І. Ф. Гербарт, Г. Спенсер, Ж. Піаже у своїх дослідженнях довели, що неможливо досягнути успіху у розвитку інтелекту дитини, якщо у процесі навчання не використовується різноманітний запас фактів з різних галузей пізнання. Але найбільшого удару теоріям формальної освіти завдав саме науково-технічний прогрес, який несумісний з обмеженим характером формальних знань [7, с. 11].

Натомість, похідною від теорії матеріальної освіти стає прагматизм у навчанні, який був розвинутий Дж. Дьюї і втілений у теорію «педоцентризму», на основі якої, його послідовники уже у 20-х роках ХХ ст. широко використовують метод проектів.

Дж. Дьюї розумів освіту як безперервний процес «реконструкції досвіду». Процес і мета освіти, на його думку, становлять одне і те ж саме, а це означає, що джерело зв'язку між навчальним змістом окремих предметів треба бачити не в них самих, а в індивідуальній і суспільній діяльності учня. Реконструкцією соціального досвіду він вважав основним критерієм, яким слід керуватися при визначенні змісту навчання.

Теорія матеріальної освіти (дидактичний утилітаризм) здійснила значний вплив не лише на формування змісту освіти, але й на всю організацію навчального процесу в зарубіжній школі. Так, учням надавалася максимальна свобода у виборі навчальних предметів, навчально-виховна робота пристосовувалась до запитів учнів, школа ставала місцем суспільного життя, а навчальні програми чимдалі більше відображали *особисті інтереси учнів*.

На відміну від зарубіжної школи, радянська система шкільної освіти після 20-х і з початку 30-х років пішла іншим шляхом, який ми власне розглядали з точки зору профілізації [11 та ін.], однак зауважимо, що стосовно навчальної діяльності, було обрано таку модель, яка на перше місце ставила *засвоєння змісту освіти*, а не індивідуальну навчальну діяльність учня. Тут вирішальними були ідеї К. Ушинського.

К. Ушинський критикував обидві (формальну і матеріальну) теорії як однобічні, вузькі з точки зору розвитку особистості. Він писав, що «...формальний розвиток розумової діяльності...», у тому вигляді, як його раніше трактували, є «...неіснуючою примарою...», що розум дитини розвивається лише «...у дійсно існуючих, реальних знаннях» [12, с. 661]. Критичне ставлення К. Ушинського до цих теорій стало відправною точкою в обґрунтуванні і побудові такого змісту освіти у радянській школі, де провідним стає знанневий підхід, з тезою про те, що розвиток дитини не можливий без конкретного і великого об'єму знань. У 60-70-х

роках ХХ ст. відбулася суттєва перебудова змісту шкільної освіти з метою приведення його у відповідність з рівнем розвитку науки, культури і виробництва. У цей час важливою для розуміння сутності та логіки побудови змісту загальної середньої освіти була теза М. Алексеева про залежність змісту освіти від її мети. М. Скаткін, розвинувши цю ідею, доповнив її конкретною рекомендацією практичного характеру: «для наукового обґрунтування змісту освіти нам необхідно проаналізувати структуру видів діяльності, що ними буде займатися випускник школи. Потрібно визначити склад операцій, характер об'єктів та знакових систем, якими людина буде користуватися у процесі діяльності. Однак, цього недостатньо. Важливо мати логіко-педагогічний аналіз *наук про природу, суспільство та виробництво*, основи яких будуть вивчатися у школі» [1].

У 80-х роках ХХ ст. було створено теорію добору змісту як багатокомпонентного утворення на основі аналізу соціального досвіду, що було відображено у публікаціях М. Скаткіна, І Лернера, В. Краєвського, В. Ледньова. Зокрема, радянськими ученими у цей період, обґрунтовано необхідність поєднання у змісті шкільної освіти як формального так і матеріального підходів, показано, що вони мають бути особливою формою відображення матеріальної і духовної культури людства. У зв'язку з цим І. Я. Лернер головною функцією освіти вважав передачу досвіду, накопиченого попередніми поколіннями, який втілений у знаннях, уміннях, творчості і ставленнях до світу, а головним принципом, відповідно, «єдність матеріальної і формальної освіти...», саме тому вважалося що зміст освіти повинен бути побудований таким чином, щоб учні за період навчання в основній і старшій школі оволоділи «...глибокими знаннями основ наук і трудовими навичками для роботи у народному господарстві, впритул підійшли до оволодіння професією» [ 2, с. 100 ]. Цілком очевидно, що це стало передумовою подальшого посилення ролі «єдиної трудової школи», зводило диференціацію та профілізацію освіти до рівня декларацій про врахування потреб особистості, посилення зв'язку школи з життям, негативно впливало на самовизначення особистості. Вирішальним все-таки залишився знаннєвий підхід, тотожність шкільних предметів відповідним наукам, які були закладені у їх зміст.

Радянська педагогіка засуджувала ідеї і принципи побудови змісту освіти, що були запропоновані Дж. Дьюї та його послідовниками, вказуючи на те, що вони ведуть до руйнації навчального процесу в школі, зменшення ролі теоретичного знання. Принагідно відзначити, що така критика до певної міри була виправданою, адже беззастережне впровадження методу проектів у зміст і процес навчання має багато недоліків, які сьогодні досить активно обговорюються у зарубіжних країнах.

Однак, об'єднання формальної і матеріальної теорії змісту освіти негативно вплинуло на ідеї профілізації, особистісно-орієнтованого підходу, які почали з'являтися у практиці учителів-новаторів, науковців тощо. У шкільний зміст освіти намагались «втиснути», і знання з основ наук, і практичну (професійну) підготовку старшокласників. Крім ідей про гармонійний розвиток особистості і зв'язок школи з життям, все це було добре розбавлено комуністичною риторикою, яка відображалась у постановках і програмах чисельних пленумів ЦК партії. На практиці у шкільному змісті освіти учитель, з точки зору методики мав на увазі два головних питання, по-перше: «Що вміють і знають учні?», і по-друге: «Що вони ще мають засвоїти відповідно до змісту програми?».

На тлі знаннєвого підходу у доборі змісту навчального матеріалу сформувався стійкий стереотип про тотожність між шкільним предметом і конкретною наукою. Якщо, наприклад, фізику у школі пов'язували з фізикою як наукою, то трудову підготовку учнів пов'язували з їх подальшою трудовою діяльністю у «народному господарстві» [ 2, с. 100 ].

Разом з тим методологічний підхід відбору змісту навчання з опорою на основи наук піддавався критичному осмисленню М. І. Скаткіним, який піднімав питання про спільне і відмінне у змісті навчального предмету і відповідної йому науки, піддаючи сумніву їхню тотожність. Ученим були сформульовані принципи відбору наукових знань до навчального предмета: необхідність оптимального співвідношення у навчальних програмах теоретичних

(політехнічних) знань та фактичного матеріалу; спрямованість змісту навчання на систематичне оволодіння школярами навичками користування теорією для пояснення нових фактів, спрямованість на засвоєння учнями методів наукового пізнання [9]. Однак ці важливі теоретичні положення не використовувалися у практиці відбору, структурування та реалізації змісту загальної середньої освіти.

Отже, підсумовуючи все вище викладене, можна вказати на основну проблему змісту загальної освіти, та основні її риси, що обумовили утворення проблем пов'язаних з відбором й обґрунтуванням змісту технологічної освіти.

Ця проблема пов'язана, за висловом психолога В. П. Зінченка, з намаганням освіти «сміло і бездумно» копіювати всезростаючу диференціацію науки і таким чином «охопити неосяжне» [ 5].

Треба відзначити, що така тенденція й до сьогодні виявилась стійкою і має значний вплив на формування змісту більшості шкільних предметів, унаслідок чого *знання*, яке учні вивчають у школі, є фрагментарним, поділеним на окремі предмети, відірваним від реального досвіду учнів, їхнього життя, уявлень про наукову і технологічну картину світу.

Саме відірваність змісту освіти від реальних і життєвих устремлінь старшокласників, ми розуміємо як негативний вплив на трудову підготовку учнів, адже традиційно для трудового навчання, обґрунтування його змісту (як в основній так і старшій школі) полягало: «... по-перше, у відборі матеріалу з того, що має *наука*, і, по-друге, у систематизації відібраного матеріалу в певній послідовності, яка враховує вікові особливості учнів, їхні *знання з основ наук* і деякі інші фактори» [10, с. 10-11 ]. Зрозуміло, не варто відкидати наукові досягнення – це є важливим і цінним для людства, яке стоїть на порозі глобальних проблем. Однак науково-технічний прогрес не має бути основною цінністю у змісті технологічної освіти, натомість він обумовлює розширення технологій на всі інші види людської діяльності, змушує замислитись над тим, що учні повинні не стільки знати «Що робити», як знати «Як це зробити».

Науково-технічний прогрес сьогодні призводить до швидкого оновлення інформації, інтеграції і одночасно диференціації наукового знання, загострює проблему збереження у шкільному змісті «... базового ядра – найбільш цінної і незмінної для освіченості й розвитку людини його складової» [ 3, с. 323 ].

Модель шкільної освіти, яка була орієнтована на знаннєвий підхід, коли учні вивчали знання з основ наук і наукові основи виробництва, й сьогодні переобтяжує зміст технологічної освіти, що призводить до зниження його ефективності. Диференціація виробництва з одного боку і накопичення великих обсягів наукової інформації з іншого не дають змоги виробити спільну стратегію для розв'язання основного питання технологічної освіти: «Які знання потрібні випускникам школи у сучасному житті?»

Вітчизняний досвід трудової і професійної підготовки старшокласників переконує, що перенесення диференціації виробництва у зміст виробничого навчання не дало відчутних позитивних результатів. Очевидно, що у формуванні змісту технологічної освіти необхідно створити такі умови, коли учні замість заучування готових знань зможуть самостійно обирати з великого обсягу інформації і відповідних сфер професійної діяльності той напрямок, який відповідає їхнім інтересам та індивідуальним запитам. Звідси випливає потреба у визначенні базового ядра знань й навичок, якими повинен оволодіти учень перед тим як буде здійснено такий вибір у стрімкому і зростаючому потоці інформації.

#### Список використаних джерел

1. Дидактика средней школы / Под ред. М. Н. Скаткина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1982. – 319 с.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

3. Егоров Г. С., Лавриченко Н. М., Мельниченко Б. Ф. Тенденції розвитку змісту базової освіти у країнах заходу. К.: КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2003. – 186 с.
4. Зінченко В. П. Освіта. Мислення. Культура // Початкова школа. – 1990. – № 9. – С. 3.
5. Краевский В. В. А. В. Хуторской Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М.: Изд центр «Академия», 2007. – 352 с.
6. Організація профільного навчання в країнах Західної Європи: Монографія / За ред. М. І. Сметанського. – Вінниця: ВДПУ, 2008. – 339с.
7. Программы средней общеобразовательной школы. Профессиональное обучение, 8-9 классы // За ред. Т. С. Дагаева. – М.: «Просвещение», 1986. – 60 с.
8. Скаткин М. Н. Вопросы построения программ в советской школе // Известия АПН РСФСР. – Вып. 20. – М, 1949. – С. 12.
9. Тхоржевський Д. О. Методика трудового та професійного навчання. Частина І. Теорія трудового навчання//4-е видання, перероблене і доповнене. – К.: РННЦ «ДІНІТ», 2000 – 248 с.
10. Терещук А. І. Генеза проблеми профільного навчання у вітчизняному досвіді шкільної освіти / Наук. записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2011. - № 3. – С. 93-99.
11. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания, собр. соч., т. 1. – М.: Просвещение, 1980. – 720 с.

*The problems of the formation of educational content staging the seniors are autlooked in the article. Separately, the features of domestic experience in the formation of the content of school education, the trends that have identified and are still identifining the further research in this area are stressed. These trends are responsible today for the content of the modern vision of the students technology education in the senior secondary school.*

**Key words:** *content of general education, content of the labor preparing students, technological education, learning content, principles of science.*





## РОЗДІЛ 4

# МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН



УДК 398.8: 78.071.1 (477) (092)

Аліксійчук О. С. \*

### АСТРАЛЬНА СИМВОЛІКА УКРАЇНСЬКИХ НАРОДНИХ ПІСЕНЬ У ХОРОВИХ ОБРОБКАХ М.Д. ЛЕОНТОВИЧА

*У статті розглядається специфіка понять символу і символіки. Зроблена спроба розкрити деякі аспекти астральної символіки українських народних пісень у нотному виданні «Микола Леонтович. Хорові твори» за редакцією В.В.Кузик.*

**Ключові слова:** символ, символіка, астральна символіка, українські народні пісні, М.Д.Леонтович.

Символ – це категоріальна культурна одиниця духовного розвитку та повсякденного спілкування людства. У перекладі з грецької мови „слово” символ означає «з'єднувати», «зливати», «зв'язувати», «знак, пізнавальна одиниця». Уже у часи пізнього палеоліту людина почала надавати певного символічного значення доквіллю: небесним світилам, рослинам, тваринам тощо [3, с. 216-217].

Переважає кількість дослідників визначає символ як художній образ, який замінює в поетичній мові звичну назву життєвого явища, предмета на основі усталених асоціацій. Символ – це умовний знак, який вказує на суть якогось явища, предмета і ін. На думку М.Дмитренка, символіка – це загальнолюдське і національно-специфічне поняття, яке несе в собі узагальнену інформацію про об'єкт [3, с. 217]. М.Костомаров вказував, що символ – це образне вираження моральних ідей через фізичну природу, при чому цим предметам надається більш чи менш визначена духовна властивість. Будучи віддзеркаленням народного світогляду, символіка, на його думку, є «продовженням релігії», «міфи і символи взаємозумовлюють і взаємоутворюють один одного» [6, с.440].

Дослідники Г.Булашев, Хв.Вовк, В.Гнатюк, Митрополит Іларіон, О.Потебня, М.Костомаров, М.Сумцов, К.Квітка, І.Франко заклали основну теоретичну базу із проблеми походження та інтерпретації фольклорних символів. Дослідженням символіки у традиційній народній творчості протягом ХХ століття займалися ряд вчених: Ф.Колесса, П.Лінтур, І.Березовський, М.Гайдай, О.Дей, С.Грица, С.Мишанич та ін.

Сучасними науковцями О.Таланчук, М.Дмитренко, Л.Копаниця, В.Давидюк, М.Гримич, О.Братко, Г.Лозко, В.Шурко було опубліковано наукові, науково-популярні, словниково-енциклопедичні роботи про розвиток, функціонування та розгалуження символів у різних фольклорних жанрах.

Символіка у традиційній народній творчості приваблювала багатьох учених, проте і на сьогоднішній день актуальною залишається проблема цілісного дослідження символів, зокрема їх функціонування в українських народних піснях.

Виявити суть та функційне призначення астральної символіки українських народних пісень, які укладено у нотному виданні «Микола Леонтович. Хорові твори» за редакцією В.В.Кузик.

\* © Аліксійчук О. С., 2013

Виокремлюють символи універсальні, специфічні, випадкові, міфологічні, первісні, традиційні, архетипні, колективні, індивідуальні, релігійні, ліричні, математичні, графічні та ін. Існують такі поняття, як язичницькі символи, символи віри, символи-предмети, символи-дії [3, с.217]. У фольклорі виділяють астральну, тваринну, рослинну, анатомічну символіку, символіку речовин, кольорів, чисел, діянь, метеосимволіку, водяну символіку та ін.

Вивчаючи творчу спадщину М.Леонтовича, можна зустріти рослинну, тваринну, астральну, водяну символіку тощо. У статті зупинимось саме на астральній символіці.

В Україні з найдавніших часів вірили у Космос, як у реальний, живий і священний організм. Важливі небесні явища постійно фіксувалися у літописах (сонячні та місячні затемнення, зоряні дощі, падіння метеоритів тощо). Регулярні спостереження за небесними світилами, виявлення закономірностей їх руху і відповідного зв'язку з періодичністю у природі було необхідно для розуміння природних процесів і пристосування до них власних умов життя. Астрономію вивчали у братських школах вже у XVI ст. разом з точними науками. Оригінальні астрономічні знання мав і сам народ, який оспівував астральні символи у піснях, казках, легендах та ін.

У народних піснях астральні символи репрезентовані в порядку зменшення: Сонце, Місяць, Зоря, зірки, зірниці, зоряниці, метеорит (огненний бугало, кубар тощо).

**Сонце** для українців завжди було «святим і праведним». Його називали: Око Боже, Дід-Всевід, Сонце Праведне, Сонце Красне, Сонце Трисвітле тощо [2, с. 497]. Відоме уявлення про сонце як небесний вогонь. Українці вважали себе світлопоклонниками, сонцепоклонниками, обожаючи сонце, його променисту, життєдайну вогняну силу, називали себе ще вогнепоклонниками. Отже, вогнепоклонство близьке та споріднене сонцепоклонінню. Народ звертався до сонця як до живої істоти: «...ясне сонечко усміхається...» [7, с. 156].

За народними віруваннями, Сонце мало сім образів (Дажбог, Божич, Білобог, Ярило, Ладо, Купайло, Світовид) [2, с. 497]. Наприклад: «... Ой ти, Боже, ти Дажбоже, рано-рано, зверни ж мені з доріженьки ранесенько...» [7, с. 87]. Молоде весняне сонце – Ярило, а в розквіті сили – Семирило. Весілля Семирила з богинею води Даною відзначалося обрядами у ніч на Івана Купала. Виплетений із квітів дівочий вінок, що пускався з запаленими свічками за течією ріки, вогняне колесо, що котилося з крутого берега у воду, – це символи Сонця «... Сплету віночок, пущу в ставочок...» [7, с. 150].

На вищому ступені розвитку язичницького світогляду батьком, творцем усього земного визнавалося Світло. У «Велесовій Книзі» говориться, що Всевишній з'явився у вигляді Сонця, тобто Сонце є царем Сварога – Дажбогом. «Дажбог (Сонце) в човні своєму пливе в Сварзі синій (в небесах). І золото те Вогнебогом розпалене... І це є духом всіякого життя...» [1, Доц. 38-Б].

Стародавні українці у пісенних творах весняного обрядового циклу оспівували, величали і запрошували Сонце («сонячне золото», «золоте дитя» та ін.) щоб воно зіграло, відродило землю, дарувало плодючість для майбутнього багатого урожаю. Найкращою жертвою для Сонця був коровай. Закликаючи Сонце – водили хороводи різних видів (орнаментальний, лінійний, у вигляді кола). Значна кількість хороводів має форму кола. Дослідники пов'язують це із стародавнім язичницьким культом Сонця, основним символом якого є саме коло. Обрядові хороводи здавна служили своєрідною колективною дією-оберегом: в межі хороводного кола не могли потрапити злі духи. Тому за хороводом закріпилась, в першу чергу, саме магічна функція – витіснення всього потойбічного, «чужого» за межі «свого» простору.

Наприклад «Воротар» [7, с.45]. Це орнаментальний хоровод – ланцюжок, який фігурно рухається. Учасники дійства утворюють своєрідні «ворота» – через які вони повинні пройти. У веснянці «Воротар» відбувається пропускання маленького хлопчика під сплетеними руками двох дівчат. В давнину, за віруваннями землероба, це символізувало приход Сонця (відкриття Сонця ворітчок). Молоде весняне Сонце уявлялось у вигляді маленького «золотого дитятка», яке одягнене у золотий блискучий одяг: «... Везуть вони нам дитятко... у сріблі та у злоті, в червонім та чоботі...» [7, с.46]. Учасники гри розподіляються на дві групи (два хори),

одна з яких нібито сидить у місті, а друга просить воротаря відчинити їй ворота. Остання несе данину, після чого їй дозволяють через них пройти.

Українці за сонцем визначали час доби: «... Ой до схід сонечка женчик схопивсь...» [7, с. 56]; «... не так рано, як до сходу сонця, сидить мати, плаче край віконця...» [7, с.77]; «... Ой коли б той вечір та сонечко зайшло, то б моє серденько та й до мене прийшло...» [7, с.141].

Закохані називали одне одного сонцем, як вияв особливої любові: «...Ой прийди, прилини ти, яснее сонце, то я тебе пущу та й через віконце...» [7, с.141].

Найдавніше уявлення про сонце, яке живе на дні моря. Його уявляли у чоловічій іпостасі. Ще одне втілення сонця – це жіночий образ. З'явився він за доби матриархату. У колядках та щедрівках символізує господиню: «... Красне сонце – жона його...» [7, с. 214].

Символ Сонця відіграє важливу роль у піснях зимового календарно-обрядового циклу. Микола Костомаров писав, що «Різдво – свято, яке відзначали наші предки взимку в той час, коли сонце досягало мінімуму своєї сили і поверталось знову на весну. Корені цього свята – в загальнолюдському міфологічному понятті про народження сонця» [6, с. 248]. І.Нечуй-Левицький вказував, що саме в колядках зосереджена архаїка та сакральність наших пращурів. Тобто колядки – то релігійно-обрядові пісні, «котрі співали на празники богів світла й тепла; то були ніби догматики, тропарі й кондаки в честь світлих небесних сил... Тим-то колядки мають перевагу над усіма усними народними творами» [8, с. 6].

**Місяць** – постає у фольклорі, як могутня магічна астральна сила. У день Св. Варвари готували пироги, тобто вареники, які є символом Бога Місяця. Він є дійовою особою народних пісень (особливо зимового календарно-обрядового циклу) а також найчастіше згадується у народних замовляннях. За народними повір'ями, місяць владарює над різноманітними міфологічними сутностями (русалками, упирями, відьмами, перевертнями та ін.).

Місяць у народних віруваннях має особливе «королівське» значення. Він у народних піснях досить часто оспівується разом із зорею, але вказується на його більшу владу: «Не гордуй ти мною, як місяць зорою...» [7, с.138]. У народних творах він «ясний», «золотий», скоріше за все, ці епітети тут означають не стільки світло, як царський блиск.

Його у народі називають «князь», «княжич», «пан Володимир», «Адам» (означає первісність місяця у світобудові): «...Ой там за горою та за кам'яною ... Там пан Володимир коника сідлає...» [7, с.24].

До початку XV ст. у Києво-Печерській лаврі переписувалися «Лунники». Це були заборонені церквою рукописи, так звані апокрифи. В них збереглися елементи уже призабутої астрології – ворожіння за розташуванням Місяця і зірок, його фаз і поверхні. Аж до XVII ст. збереглися громники (астрологія ворожіння за блискавками). Особливе значення надавалось саме «Лунникам», бо вони використовувались для потреб господарської та магічної діяльності.

На Поділлі місяць вважався «божою силою», від якої залежить людське життя на рівні з сонцем. Фази місяця також фігурують у народних піснях: «молодик», «підповня», «повня». Стародавні люди боялися ночі, бо це пора небезпек, тому місяць був опікуном подорожніх: «циганське сонечко», «чумацьке сонечко», «інше сонце», «нічне сонце» та ін. «...Ти, місяцю з зорою, світи нам дорогою. Щоб жінці не зблудили, віночка не загубили...» [7, с.53].

У багатьох випадках місяць відігравав навіть більш вагомий роль, ніж сонце та зорі. До нього звертались як до живої особи протягом чотирьох тижнів – від його “народин” і до “смерті” – селяни стежили за його фазами і відповідно регулювали свою виробничу діяльність.

Варто звернути увагу на незакінчену оперу М.Леонтовича «На русалчин великдень», де весь сюжет побудований на народних легендах та повір'ях. Майже у кожному хорі русалки звертаються до місяця. Наприклад: (I хор русалок) «Ой гори, ой світи, місяченьку! Та побавимось ми помаленьку. Ой гори, ой світи білолиций...» [7, с.301]; (II хор русалок) «...Не світи ти йому, білолиций...» [7, с.306-307]; (IV хор русалок) «...І сей любий, ясний місяченько, він вітає так нас привітненько...» [7, с.312]; (Сцена з опери) «...Ми місяця діти, кохаємось в нім, будемо ж радіти промінням ясним...» [7, с.316-317].

За словами О.Знойма, «Місяць в Україні був складовою частиною найдавніших богів астрального культу – Сонця, Місяця і Зорі. Небесний вогонь виходив з цієї тріади. І якщо в Єгипті та Вавілоні головним божеством тріади було Сонце, а в арабів – Зоря, то на Русі – Місяць. На відміну від політеїзму Вавілону і Єгипту, вітчизняний лунарний культ був монотеїстичний» [4, с. 44-45]. Культ місяця проявлявся у святочних містеріях з худобою, бо місяць, за народними віруваннями, мав вплив на вегетацію землі та родючість рослинного й тваринного світів.

«Особливо виявляється це у світотворчих колядках та щедрівках – та в особливим уподобанні вважати Прадіда (або його символ – Місяць) за духове ество у виді Сокола; – подібно вважати Астральну Трійцю за міфологічну Прадідну рідню» [10, с. 343]. Наші пращури неолітичної доби надавали парності символів Сонця і Місяця якогось особливого значення – їх навіть зображували у вигляді валів у своїх курганних сонцепоклонницьких святилищах.

У колядках поєднання Небесних Світил дослідники пояснюють як «космічні міфоознаки шлюбного мотиву», чи, як висловився О.Потєбня, «шлюб Сонця й Місяця». У піснях із таким мотивом Сонце і Місяць оспівуються то як небесна рідня закоханої пари, а то і як шлюбна пара: «Ясен місяць – пан господар. Красне сонце – жона його. Дрібні зірки – його дітки...» [7, с. 214].

У низці трипільських горщиків поруч із Сонцем зображуються фази Місяця а також мотиви триєдності Сонця, Місяця, Зірок. Т.Ткачук та Я.Мельник виділяють у орнаментиці трипільців елементи розпису у вигляді серпанків Місяця, які входять до хрестоподібних і свастикоподібних композицій. Трипільський хрест, за деякими дослідниками – то символ Сонця, а свастика – рух Сонця у колообігу.

**Зоря** – «... вістунка наповненого величезним містичним змістом моменту народження тріади астральних богів: Місяця, Сонця і Зорі. сповіщаючи про народження богів, зоря сповіщає і про початок творення Всесвіту. Вона має цілу низку народних назв: Вечірня Зоря, Вечорова, Вечорниця, Рання, Світова Зірниця, Зоряниця, Денниця» [2, с. 203].

Здавна була відома Вечірня зірка – планета Венера. З нею пов'язували й сузір'я Великої Ведмедиці. Перед сходом Венеру називали Вранішньою зіркою, Зорницею і Дежницею тощо. Зорницею називали і найяскравішу зірку небокола Сіріус, яка видима вранці, під час жнив. Ранкова зоря – міфологічна Либідь символізує дівочу цноту, юну незайману красу або ж дівчину на виданні, кохану, наречену. Народ застерігає: «Зірок на небі незліченно, а зорі дві – світова і вечірня». Наприклад: «... ой зійшла зоря вечорова...» [7, с. 276]; «... зоре моя вечірня, зійди над горою ...» [7, с. 174].

Людмила Іваннікова зазначає, що у слов'янській міфології Зоря – це «красна панна, що вранці відмикає ключами небесні ворота і випускає Сонце, яке женеться слідом за нею. Або розповідається, що появи на небі Дажбогу передуює Ранкова Зоря, яка виводить на небосхил його білих коней; друга сестра – Вечірня Зоря – заводить коней на конюшню, після того, як Дажбог закінчив свій об'їзд. В пізніших колядках образ зорі і дівчини тісно переплітаються, замінюють один одного і загалом сприймаються як єдине ціле» [5, с. 110].

За народними віруваннями, виділяється три зорі, диференційовані або в часі («вечірня», «світова», «полунощная»), або за станом, над яким владарюють («нудна», «привітна», «печальна»). У народних піснях молодих дівчат досить часто порівнюють з зорями. Наприклад: «Три зіроньки ясных, три дівоньки красних...» [7, с. 82].

У Велесовій Книзі про символ Зорі сказано: «Тут Зоря Красна іде до нас, як жона благая, і молока дає нам у силу нашу і кріпость двожили. Бо ти, Зориня, Сонцю вістяща. [...] І так рече Сонцю, що віз з волами єсть там і жде його на Молочній Стезі. Як тільки Зоря пролеться в степи, покличе Мати, аби воно поспішило» [1, Доц. 7ж]. Або «Тут бо Красна Зоря іде і коштовності нанизуює на прикраси свої, і ту вітаємо од серця...» [1, Доц. 8(2)].

Сонце, Місяць, Зоря є майже рівноцінними за своїми функціями, жоден із них не має переваги над іншим. Ця астральна тріада уособлює в собі тріаду сімейну, де батько-голова сімейства (Місяць – Пан-господар), мати (Сонце), діти (зорі) [7, с. 214].

Зоря, як відомо, возвістила світові про народження Ісуса Христа. Вона з'явилася над вертепом у Віфлеємі, де народився Спаситель, і вказувала шлях до нього трьом царям зі Сходу, волхвам і пастухам: «... Ішли три царі з подарунками, а ясна зоря за хмароньками...» [7, с. 40]; «...От в небі зоря чудово сияє, от в Віфлеємі шлях всім уявляє. Ідуть тріє царі, сповивши судару смирну Йому дають, перед Ним падають, яко Царю свому...» [7, с. 44]. Саме тому в українських родин на Святвечір чекають першої зірки. Колядники ходять із семикутною або восьмикутною зорею, котра нагадує про віфлеємську зору. Зоря зображується по-різному. Буває із п'ятьма, шістьма, сімома, вісьмома променями. Така зірка часто фігурує в українських вишивках, ткацтві, різьбленні.

Зоря – це символ Діви Марії: «Ой зійшла зоря вечорова, над Почаєвом стала... Ой вийшла, вийшла Божая Мати, ой та на хресті стала...» [7, с.276].

Народна символіка кваліфікує зорі то як дітей сонця і місяця (особливо у колядках та щедрівках), то як душі людей (якщо людина праведна – зірка ясна, а як грішна – то бліда). З поширенням християнства з'явилась легенда, що зірки – це запалені Богом свічки на честь народжених людей.

Наприклад, оригінальний твір М.Леонтовича «Зорі» (сл. Б. Грінченка, транскрипція для сопрано та хору Л. Дичко): «Мамо любя, глянь, як сяють ясно зорі золоті! Кажуть люди: то не зорі – сяють душі то святі...» [7, с. 298].

**Метеорит** у народі має декілька назв: огненний бугало, кубар, мітла, знаменіє, вогняний змії, металець (фантастичний змії, який, беручи хвіст у пащу, котиться колесом і свистить перед дощем) та ін. Ці назви деколи означають блискавку. Функції метеорита – палити, сушити і т.д., а також прикликати любов, жар, розпалювати пристрасті тощо. Дані функції зближують його з символікою блискавки «вогняного змія», який бере участь в міфосюжеті про змія-спокусника (перелесника), що у вигляді падаючої зірки літає до жінок та дівчат (одне з відгалужень купальського міфу). Наприклад: «... котилася зірка тай із підвечірка тай упала додолу... Та й хто мене, молоду дівчину, а проведе додому?...» [7, с. 94]. У стародавніх легендах розповідається про вогняного змія-перелесника, який підкидав молодим двічатам «подарунки» (перстень, хустину, стрічку та ін.). Взявши в руки цей «дар», дівчина потрапляла під владу даної фантастичної істоти, піддавшись спокусі: «Ой котився кубар з гори під гору... А з-під теї гори попід кам'яну... А з теї кам'яної попід садочок... а у тім садочку попід яблуньку... А я, молоденька, по воду ішла, ... на правій рученьці перстень я несла, ...» [7, с. 145-146].

Взагалі, народ негативно ставився до падіння метеоритів. У цьому явищі вбачали якесь лихо, яке невдовзі має статися (війна, голод, пошесть тощо). За християнськими легендами падаючий метеорит означає праведну душу, яка в цей час померла, або навпаки – грішну душу, яку не приймають небеса.

Отже, астральні образи-символи присутні майже в усіх жанрах народних пісень, що дає підстави говорити про давність їхнього походження. Стародавні піснеспіви з божественних гімнів перетворилися на народні пісні, які зберігають момент переходу думки від міфологічного образу до символу. Таким чином, астральні міфологічні уявлення наших предків, перейшли в художні образи, які наповнюють численними символами народне пісенне мистецтво, яке потребує свого подальшого дослідження і вивчення.

#### Список використаних джерел

1. Велесова Книга / Упор., перек., ком. С.Д. Пашник. – Запоріжжя : Руське Православне Коло, 7518 (2010). – 160 с.
2. Войтович В. Українська міфологія / В.Войтович. – Вид. 2-ге. Стереотип. – К. : Либідь, 2005. – 664 с.; іл.
3. Дмитренко М. Українська фольклористика: історія, теорія, практика / Микола Дмитренко. – К.: Ред. часопису «Народознавство», 2001. – С. 216-257.
4. Знойко О.П. Міфи київської землі та події стародавні / О.П.Знойко. – К., 1989. – С. 44-45.

5. Іваннікова Л. Зоря / Л.Іваннікова // Українські символи. – К. : Ред. час. «Народознавство», 1994. – С. 110-114.
6. Костомаров М. Слов'янська міфологія / М.Костомаров. – К., 1994. – С. 248-440.
7. Леонтович М.Д. Хорові твори / Редактор-упорядник Кузик В.В. – К., 2005. – 375 с.
8. Нечуй-Левицький І. Світогляд українського народу. Ескіз української міфології / І.Нечуй-Левицький. – К., 1992, – С. 6.
9. Потебня А.А. Символ и миф в народной культуре / А.А.Потебня. –Москва, 2000. – С. 214.
10. Сосенко К. Культурно-історична постать Різдва та Щедрого вечора. – Львів, 1928. – С. 343.

*In the article the specific concepts of symbol and symbolics are examined. An attempt is done to expose some aspects of astral symbolics of the Ukrainian folk songs in musical edition «Mykola Leontovych. Choral works» after the release of V.V.Kuzyk.*

**Key words:** symbol, symbolics, astral symbolics, Ukrainian folk songs, M. D. Leontovych.

УДК 78.071.2:159.922: 37

Бурназова В. В.\*

## ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ТА ПРИЙОМИ РОЗВИТКУ ВИКОНАВСЬКОЇ САМОСТІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ

*У статті розкриваються інноваційні методи та прийоми розвитку виконавської самостійності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі інструментальної підготовки.*

**Ключові слова:** виконавська самостійність, інструментальна підготовка, вчитель музики.

Проблема якості підготовки кваліфікованих кадрів мистецького фаху завжди була однією з найважливіших для вищої школи. Тут слід відзначити, що на сучасному етапі розвитку української національної культури і модернізації системи освіти підвищуються вимоги до підготовки професійних кадрів, серед яких значуще місце відводиться майбутнім учителям музичного мистецтва. Стрижнем їх професійної діяльності має бути не лише мовне спілкування, спрямоване на творчу самореалізацію особистості, а й майстерність гри на музичних інструментах, завдяки якій наступним поколінням передаються морально-естетичні цінності, акумульовані соціально-психологічними особливостями епохи та її ментальністю.

Багатоаспектний внесок у розробку теорії й методики формування вмінь та навичок музикантів-інструменталістів зроблено такими виконавцями й науковцями, як Б. Деменко, В. Жадько, Е. Кучменко, Г. Меднікова, Г. Побережна, В. Шульгіна (філософський аспект), Л. Бочкар'єв, О. Віцинський, Г. Коган, Л. Котова, Л. Маккіннон, Ю. Цагареллі, Д. Юник (психологічний аспект), О. Алексєєв, Й. Гат, Ф. Бузоні, К. Мартінсен, О. Шульп'яков (фізіологічний аспект), О. Андрейко, О. Гольденвейзер, А. Корженевський, Я. Мільштейн, В. Муцмахер, Г. Ципін, Т. Юник (педагогічний аспект), Л. Баренбойм, Л. Гінзбург, К. Ігумнов, Б. Кременштейн, В. Москаленко, Г. Нейгауз, С. Савшинський (мистецтвознавчий аспект). У їх працях обґрунтовано теоретико-методичні підходи до розв'язання музично-виконавських завдань. Однак, поза увагою залишилися питання специфіки цілеспрямованого розвитку виконавської самостійності в процесі інструментальної підготовки, хоча сучасній педагогічній науці відомо, що саме від неї залежить результативність діяльності (І. Бобакова, В. Козаков, А. Козир, В. Мороз, А. Огаркова, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Хижна, О. Щолокова та ін.).

Отже, соціально-педагогічна важливість фахового становлення вчителів музичного мистецтва, зумовила розглянути інноваційні методи та прийоми розвитку їх виконавської самостійності у процесі інструментальної підготовки.

\* © Бурназова В. В., 2013

Мета статті полягає у розкритті інноваційних методів та прийомів розвитку виконавської самостійності майбутніх вчителів музичного мистецтва в процесі інструментальної підготовки.

При розгляді теоретичних основ дослідження обраної проблеми простежилася методологічна основа для пошуків, де було виявлено низку перспективних ідей, які залишилися поза увагою науковців з музичної дидактики. Їх впровадження в навчальний процес студентів завдяки проведенню п'яти пошукових експериментів шляхом гіпотетичного моделювання з урахуванням специфіки інструментально-виконавської діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва надало змогу виявити *дві групи інноваційних методів і прийомів* цілеспрямованого розвитку виконавської самостійності студентів у процесі інструментальної підготовки.

*Перша група* спрямовується на якісне створення в уяві оригінальної інтерпретаційної моделі музичних творів залученням студентів до:

- втілення в неї якомога більшої кількості віднайденної змістової, емоційної та динамічної креативності у побудові мелодико-ритмічних ліній в інтонаційно-фразовому розвитку;
- самопідкріплення мотивації під час перерв у роботі над музичними творами уявним створенням умов майбутнього прилюдного виступу;
- зменшення мотиваційної сили в процесі оволодіння кожною частиною складної інформації через формування в уяві її взірців з мінімальним “відривом” від реальних результатів, реалізація яких не вимагає тривалого часу, великих зусиль і забезпечує отримання задоволення від досягнутих наслідків;
- повторення виконавських операцій одним і тим же способом, а при їх варіативності – до досягнення навичок, що забезпечать гнучкість реакції.

*Друга група інноваційних методів і прийомів* розвитку виконавської самостійності спрямовується на закріплення її досягнутого рівня емоціогенністю умов репетиційної та прилюдної реалізації оригінальної уявної інтерпретаційної моделі музичних творів залученням студентів до:

- створення оптимальної мотиваційної сили шляхом збереження привабливості установок та знецінення знехтуваних альтернативних варіантів після ухвалення рішень;
- нівелювання дії екстринсивних мотивів завдяки спрямуванню уваги лише на інтринсивні;
- ігнорування думок про соціально-матеріальну винагороду за результативність діяльності.

При проведенні першого пошукового експерименту було висунуто припущення, що виконавська самостійність майбутніх учителів музики поліпшиться під час інструментальної підготовки за умови застосування у процесі роботи над музичними творами та в ході їх прилюдного виконання не соціально-матеріальних форм підкріплення мотивації, а емоційно-процесуальних.

Робота над музичними творами здійснювалася зі студентами КГ традиційно, а ЕГ – з урахуванням певних педагогічних настанов, а саме:

- під час утворення інтерпретаційної моделі музичних творів спрямовувати зусилля на пошуки привабливих інтонацій, гармонійних послідовностей, метро-ритмічних конфігурацій тощо;
- продовжувати наполегливо опрацьовувати матеріал музичних творів незалежно від критичної чи схвальної оцінки викладача або інших слухачів;
- щоденно досягати відчуття позитивної динаміки у формуванні виконавської майстерності під час роботи над музичними творами;
- не думати про соціально-матеріальну винагороду за результативність діяльності в процесі підготовки до кінцевої форми звітності;
- самопідкріплювати мотивацію під час перерв у роботі над музичними творами уявним створенням умов майбутнього прилюдного виступу;
- у процесі репетиційних програвань музичних творів або під час їх прилюдного виконання захоплюватись реалізацією створеної інтерпретаційної моделі музичних творів, спрямовуючи увагу на віднайдену раніше привабливу інформацію (інтонації, гармонійні послідовності, метро-ритмічні конфігурації тощо).

Завдяки реалізації запропонованих педагогічних настанов майбутніми учителями музичного мистецтва ЕГ було досягнуто більшого, порівняно зі студентами КГ, підвищення виконавської самостійності у процесі інструментальної підготовки (див. табл. 1), оскільки загальна кількість допущених помилок зменшилася на 4,1% (15 одиниць) у студентів КГ, в той час, коли в учасників ЕГ – на 8,7% (32 одиниці).

Таблиця 1

**Динаміка розвитку виконавської самостійності студентів КГ і ЕГ  
у процесі проведення першого пошукового експерименту**

Студенти		Загальна кількість недоліків	
групи	кількість	початок експерименту	завершення експерименту
КГ	4	103 (28,2%)	88 (24,1%)
ЕГ	4	103 (28,2%)	71 (19,5%)

Отже, висунута гіпотеза про те, що виконавська самостійність майбутніх учителів музики в ході інструментальної підготовки поліпшиться, якщо під час роботи над музичними творами та у процесі їх виконання будуть застосовуватись не соціально-матеріальні форми підкріплення мотивації, а емоційно-процесуальні, отримала підтвердження. Позитивна динаміка від впровадження запропонованих педагогічних настанов у навчальний процес студентів вищих закладів освіти склала 4,6%.

Для проведення другого експерименту було висунуто припущення, що виконавська самостійність майбутніх учителів музики поліпшиться за умови стимуляції пошукової активності під час інструментальної підготовки й формування інтересу до створення самобутньої інтерпретаційної моделі музичних творів. Для перевірки цієї гіпотези учасникам ЕГ рекомендувалось:

- спрямовувати зусилля на віднайдення якомога більшої кількості креативності (змістової, емоційної та динамічної) у побудові мелодико-ритмічної лінії в інтонаційно-фразовому розвитку;
- формувати в уяві взірці виконавських компонентів з урахуванням віднайденної змістової, емоційної чи динамічної самобутності у побудові мелодико-ритмічної лінії в інтонаційно-фразовому розвитку;
- отримувати творче задоволення від створення оригінальної, самобутньої інтерпретаційної моделі музичних творів;
- постійно досягати бажаного звучання поступовим зменшенням різниці між бажаними й реальними результатами діяльності.

Завдяки реалізації запропонованих педагогічних настанов майбутніми вчителями музики ЕГ було досягнуто більшого, порівняно зі студентами КГ, підвищення виконавської самостійності в процесі інструментальної підготовки (див. табл. 2), оскільки загальна кількість допущених помилок зменшилася на 1,3% (6 одиниць) у студентів КГ, у той час, коли в учасників ЕГ – на 2,7% (13 одиниць).

Таблиця 2.

**Динаміка розвитку виконавської самостійності студентів КГ і ЕГ  
у процесі проведення другого пошукового експерименту**

Студенти		Загальна кількість недоліків	
групи	кількість	початок експерименту	завершення експерименту
КГ	6	123 (26%)	117 (24,7%)
ЕГ	6	123 (26%)	110 (23,3%)

Отже, висунута гіпотеза про те, що виконавська самостійність майбутніх учителів музики в ході інструментальної підготовки поліпшиться за умови стимуляції пошукової активності й формування інтересу до створення самобутньої інтерпретаційної моделі музичних творів,



підтвердилась. Позитивна динаміка від впровадження запропонованих педагогічних настанов у навчальний процес студентів вищих закладів освіти склала 1,4%.

Третій пошуковий експеримент спрямовувався на віднайдення ефективних методів розвитку виконавської самостійності майбутніх учителів музики на основі врахування складності завдань при встановленні оптимальної мотиваційної сили. Для цього, перш за все, було висунуто припущення, що означений феномен буде розвиватися більш ефективно, якщо на різних стадіях вирішення складних завдань встановлюватиметься оптимальна мотиваційна сила. Дієздатність цієї гіпотези перевірялася завдяки втіленню в процес інструментальної підготовки майбутніх учителів музики наступних педагогічних настанов. Зокрема, на початковій стадії оволодіння музичним матеріалом рекомендувалося:

- розмежовувати складну технічну або інтелектуальну інформацію на легкі відносно самостійні частини;
- зменшувати силу мотивації в процесі оволодіння кожною частиною складної інформації через формування в уяві її взірців з мінімальним “відривом” від реальних результатів, реалізація яких не вимагатиме тривалого часу, великих зусиль і забезпечуватиме отримання задоволення від досягнутих наслідків;
- з кожним повторенням цієї інформації виконувати операції одним і тим же способом;
- зменшувати силу мотивації при виконанні завдань, які вимагають варіативної гнучкості та модифікації виконавських рухів, досягати навичок, що забезпечать гнучкість реакції.

З автоматизацією виконавських дій рекомендувалося:

- зменшувати кількість різноманітних елементів завдяки створенню інтеграційних утворень або мелодико-ритмічних угруповань;
- зменшувати силу мотивації досягненням абсолютного уникнення відчуття дефіциту часу, яким викликається стресова ситуація;
- напрацювати запас арсеналу опосередкованих і абстрактних розумових операцій.

При репетиційній підготовці до прилюдного виступу та у ході естрадного відтворення інтерпретаційної моделі музичних творів рекомендувалося не спрямовувати увагу на складні технічні або інтелектуальні епізоди і таким чином зменшувати силу мотивації та отримувати задоволення від творчого процесу.

Натомість, узагальнені результати виконавської самостійності студентів по завершенні третього пошукового експерименту свідчать (див. табл. 3) про дієздатність запропонованих педагогічних настанов, адже загальна кількість допущених помилок зменшилася на 1,6% (4 одиниці) у студентів КГ, в той час, коли в учасників ЕГ – на 6% (15 одиниць).

Таблиця 3

**Динаміка розвитку виконавської самостійності студентів КГ і ЕГ  
у процесі проведення третього пошукового експерименту**

Студенти		Загальна кількість недоліків	
групи	кількість	початок експерименту	завершення експерименту
КГ	3	67 (26,9%)	63 (25,3%)
ЕГ	3	67 (26,9%)	52 (20,9%)

Отже, результати проведення третього експерименту надали підстави стверджувати, що виконавська самостійність майбутніх учителів музики в ході інструментальної підготовки поліпшується, якщо на різних стадіях вирішення складних завдань встановлюється оптимальна мотиваційна сила.

Методологію четвертого пошукового експерименту склала ідея щодо залежності результативності діяльності суб'єктів від досвіду та впевненості в її успішному завершенні. Оперуючи цією інформацією, було висунуто припущення, що виконавська самостійність майбутніх учителів музики поліпшиться, якщо в процесі інструментальної підготовки на основі попереднього досвіду, вербального переконання та суб'єктивної оцінки ймовірності успіху буде

використовуватися оптимальна мотиваційна сила. Дієздатність цієї гіпотези перевірялася завдяки реалізації певних педагогічних настанов, зокрема учасникам ЕГ рекомендувалося:

- у процесі підбору репертуару підсилювати інтенсивність мотивів позитивним враженням від правдивої інформації щодо складності музичних творів та реальної оцінки їх сценічної інтерпретації;
- при опануванні текстовими чи виконавськими компонентами поступово підкріплювати мотиваційну силу виділенням невеликих фрагментів (елементів) і створенням таких умов, які б надали змогу досягти максимуму успіху за мінімальної кількості програвань;
- у перервах між оволодінням музичною інформацією спрямовувати увагу лише на вдалі попередні прилюдні виступи;
- під час репетиційного програвання музичних творів створювати бажану мотиваційну силу шляхом збереження привабливості установок і максимальної стійкості уваги на довільно завчених атрибутах контролю та знецінення знехтуваних альтернативних варіантів після ухвалення рішень;
- у період виходу на естраду спрямовувати позитивну енергію лише від вдалих минулих сценічних виступів на подальший процес прилюдної інтерпретації музичних творів.

Отже, підтвердилась висунута гіпотеза про те, що виконавська самостійність студентів музично-педагогічних факультетів покращиться за умови використання у процесі їх інструментальної підготовки оптимальної мотиваційної сили на основі попереднього досвіду, вербального переконання та суб'єктивної оцінки ймовірності успіху. Про це свідчать співвідношення узагальнених результатів, яке викладено в таблиці 4. Завдяки реалізації запропонованих педагогічних настанов загальна кількість допущених помилок зменшилася у майбутніх учителів музики ЕГ на 2,9% (11 одиниць), тоді як у студентів КГ – на 1,1% (4 одиниці). Позитивна динаміка у четвертому пошуковому експерименті становила 1,8%.

Таблиця 4

**Динаміка розвитку виконавської самостійності студентів КГ і ЕГ  
у процесі проведення четвертого пошукового експерименту**

Студенти		Загальна кількість недоліків	
групи	кількість	початок експерименту	завершення експерименту
КГ	5	99 (26%)	95 (24,9%)
ЕГ	5	99 (26%)	88 (23,1%)

П'ятий (останній) пошуковий експеримент спрямовувався на виявлення інноваційних методів та прийомів розвитку виконавської самостійності у майбутніх учителів музики на основі ідеї, яка не знайшла свого відображення в теорії та методиці музичного навчання, стосовно “перемотивації” суб'єктів завдяки сумачі різних мотивів. На цій основі було висунуто припущення, що означений феномен поліпшиться, якщо не допускатиметься “перемотивація” виконавців під час прилюдних виступів завдяки сумачі різних мотивів.

Робота над музичними творами зі студентами КГ здійснювалася традиційно, а ЕГ – з урахуванням певних педагогічних настанов. Зокрема, останнім рекомендувалось:

- розподілити музичний матеріал всього репертуару на фрагменти таким чином, щоб він рівномірно та наполегливо опрацьовувався протягом усього періоду підготовки до майбутнього виступу;
- не змінювати темп та ритм роботи над музичними творами безпосередньо з наближенням терміну прилюдного виступу;
- у період репетиційних програвань музичних творів та їх безпосередньої сценічної інтерпретації умовно допускати можливість появи декількох погіршень;
- кожен прилюдний виступ розглядати як чергову або генеральну репетицію до наступних, більш відповідальних виступів;
- зовсім нівелювати дію екстринсивних мотивів завдяки спрямуванню думок лише на інтринсивні.

Узагальнені результати виконавської самостійності студентів по завершенні п'ятого пошукового експерименту свідчать (див. табл. 5) про дієздатність запропонованих педагогічних настанов, адже загальна кількість допущених помилок зменшилася на 1,2% (7 одиниць) у студентів КГ, в той час, коли в учасників ЕГ – на 4,6% (15 одиниць). Позитивна динаміка від впровадження запропонованих педагогічних настанов у навчальний процес студентів вищих закладів освіти склала 2,4%.

Таблиця 5

**Динаміка розвитку виконавської самостійності студентів КГ і ЕГ  
у процесі проведення п'ятого пошукового експерименту**

Студенти		Загальна кількість недоліків	
групи	кількість	початок експерименту	завершення експерименту
КГ	4	88 (26,7%)	81 (24,5%)
ЕГ	4	88 (26,7%)	73 (22,1%)

Отже, результати проведення п'ятого пошукового експерименту надали підстави стверджувати, що виконавська самостійність майбутніх учителів музики в ході інструментальної підготовки поліпшується за умови недопущення їх “перемотивації” під час прилюдних виступів завдяки сумачії різних мотивів.

Таким чином, доведено дієздатність групи інноваційних методів та прийомів розвитку виконавської самостійності студентів, спрямованих на закріплення її досягнутого рівня при репетиційній підготовці до прилюдних виступів та у ході естрадної реалізації уявної інтерпретаційної моделі музичних творів.

**Список використаних джерел**

1. Алексеев А. Д. Методика обучения игре на фортепиано / Александр Дмитриевич Алексеев. – [3-е изд., доп.]. – М.: Музыка, 1978. – 287 с.
2. Богоявленская А. Е. Психология творческих способностей : учеб. пособ. / Богоявленская А. Е. – М.: Академия, 2002. – 320 с.
3. Юник Д. Г. Виконавська надійність музикантів : зміст, структура і методика формування : [монографія] / Дмитро Григорович Юник. – К. : ДАКККіМ, 2009. – 338, [2] с.

*The article describes the effective methods of development of future teachers' music performing independence during the process of instrumental training.*

**Key words:** performing independence, instrumental training.

УДК 373.3.016 : 784.9

Гріньова В. В.\*

**ВИКОРИСТАННЯ ТВОРІВ М.ЛЕОНТОВИЧА  
НА УРОКАХ СОЛЬФЕДЖІО**

*У статті висвітлюються інноваційні форми роботи з музикантами-початківцями, освоєння основ музичної риторики, поетики і семантики музичного тексту на прикладі хорових операцій М.Леонтовича на уроках сольфеджіо.*

**Ключові слова:** сольфеджіо, семантика, риторика, поетика, музично-дидактичні ігри, форми роботи.

Наука як професійна ділянка людського пізнання постійно розвивається і відкриває нові горизонти. Приблизно раз на сторіччя вона кардинально змінює свої парадигми. Музична

\* © Гріньова В. В., 2013

наука і педагогічна діяльність багато років розвивалися завдяки так званій «концепції виразних засобів музики». В середині минулого сторіччя музикознавство стало кардинально змінювати свої парадигми в напрямі пошуку законів смислової організації музики. Виникли дослідження, присвячені не тільки питанням форми, композиції, гармонії, але і проблемам музичного змісту. В галузі фундаментальних досліджень музичного змісту і теорії музичного тексту стали формуватися наукові школи, розроблятися нові наукові концепції. Музичний зміст у сучасному мистецтвознавстві оформився в науковий напрям.

Нові технології роботи з музичним текстом спираються на дослідження в галузі сучасної теорії музичного змісту, музичної поетики і семантики (М.Арановський, Л.Казанцева, В.Медушевська, В.Холопова, Л.Шаймухаметова та ін.). Техніка аналізу смислових структур музичного тексту в інструментальному творі дає можливість адекватного прочитання виконавцем авторського задуму через уміння виявляти механізм зв'язку теми з музичним образом, знання етимології значень у художньому контексті творів різних стилів. У статті ми запропонували інноваційні методичні розробки з практичної семантики, музичної риторики і музичної поетики, які можуть застосовуватися на уроках сольфеджіо.

Сольфеджіо – одна з провідних дисциплін у музичній освіті. Але й учні, і викладачі ставляться до нього по-різному, і по-різному тлумачать питання про зміст предмета. У практиці викладання склалося мінімум три стереотипних уявлень (канонів) про мету предмета «Сольфеджіо». Розглянемо кожен із них з точки зору нових, альтернативних позицій у ставленні до предмета.

Канон I. Сольфеджіо – це навчальна дисципліна, призначена для розвитку музичного слуху (ритмічного відчуття і ладового мислення).

Альтернатива I. Сольфеджіо – це навчальна дисципліна для розвитку музичного мислення і творчої уяви музиканта – майбутнього композитора, виконавця і слухача. Педагог повинен навчити читати, записувати і розуміти нотний текст, розуміти зміст музичного тексту та його смислову організацію.

Канон II. Сольфеджіо – це навчальна дисципліна, де в основному співають.

Альтернатива II. На сольфеджіо не тільки співають, а й грають на музичних інструментах і, насамперед, на фортепіано. Фортепіано на уроках сольфеджіо – найважливіший засіб розвитку креативного мислення, формування навичок перетворення тексту, аранжування, участі в рольових іграх і ансамблевому музикуванні.

Канон III. На сольфеджіо вивчають правила і норми музичної мови – граматику і синтаксичну організацію нотного тексту.

Альтернатива III. На сольфеджіо вивчають не тільки граматику і синтаксис, але і семантику, риторику і поетику музичного тексту – смислові структури музичної мови та усної музичної мови.

Перераховані альтернативи засновані на наступних підставах. Сучасна наука звертає увагу на необхідність розрізняти поняття «нотний текст» та «музичний текст». Нотний текст влаштований за правилами музичної фонетики та граматики. Музичний текст і його смислові структури організує семантика. Основні поняття семантичного аналізу поки що недостатньо активно застосовуються в дитячих музичних школах (ДМШ), проте саме вони допомагають виявити смисловий зв'язок з образами предметного світу або героями музичного твору. До таких понять ми відносимо: «семантичні фігури», або «ключові інтонації» твору. Це стійкі інтонаційні звороти із закріпленим значенням, найбільш часто повторювані (і впізнавані) в музичному тексті. Вони є ознаками присутності в тексті героя, персонажа, сюжетної дії, образів, тобто категорій музичної поетики. Смислова організація тексту відображає закони побудови не тільки музичної мови (граматика, синтаксис, композиція-форма), а й з смислової точки зору (семантики, риторики, поетики). Найважливіше значення для розуміння змісту твору мають смислові структури діалогу. Практика показує, що проникнення в таємниці смислової організації музичного твору, в значній мірі, допомагає виховувати культуру відносин юного

виконавця з музичним текстом. Читання нотного тексту лише частково здатне привести до розуміння смислової логіки твори, орієнтуючи на його граматику. Разом з тим, у будь-якому тексті, навіть такому простому, як одноголоса мелодія, що складається з кількох звуків, присутні смислові структури, що викликають конкретно-образні уявлення. Важливо навчити виявляти і розшифровувати їх в музичному тексті якомога раніше. У виразного, адекватного авторського тексту артикуляції, прозвучать тоді звичні для слуху мажорні тризвуки, які обернулися значеннями рогових сигналів або фанфар, а басові формули «акомпанемента» – чемним поклоном кавалера. Багато «другорядних» деталей тексту у новому ракурсі їх розгляду відкриваються новим гранями сенсу. Так, широко поширений звукоряд басової партії старовинних клавірних танців перестане бути незначним граматичним «голосом», якщо розшифрувати його в контексті «словника епохи» як трагічну фігуру *catabasis*, «трансформуючу» з тексту в текст багатьох сарабанд і менуетів бароко.

Б.Асаф'єв називав музику «мистецтвом інтонуючого сенсу», маючи на увазі постійну присутність подібних смислових структур у текстах різної природи (як у фольклорі, так і в композиторській творчості). Виявлення та впізнавання «загальнозначущих» і «загально-вживаних інтонацій» (так називав їх Б.Асаф'єв) допомагає конкретизувати не тільки зміст різноманітних деталей тексту, а й поставлені педагогом виконавські завдання. Уміння знаходити ключові інтонації в тексті і працювати з ними, включаючи їх в сценарії рольових ігор, веде на початковій стадії навчання до оволодіння музично-інтонаційним словником. Все це вимагає не тільки послідовного, цілеспрямованого розвитку учня, але і спеціальної методичної підготовленості вчителя.

Креативні форми роботи на уроці. Виховання музичного слуху, яке багато хто вбачає основною метою предмета сольфеджіо, досягається традиційними формами роботи на уроках – співом вправ за підручниками, записом музичних диктантів, слуховим тренінгом. Все це, як правило, націлене на вузьке завдання виховання музичного слуху. Часто вони перетворюються в інструмент натаскування. Музична семантика, риторика і поетика на уроках сольфеджіо дає можливість розвитку творчої уяви учнів, розуміння ними змістово-смислової сторони музичного твору. Нетрадиційною формою креативної діяльності, адекватного завдання щодо розвитку змістовних уявлень у музиці є інтонаційний етюд. Зразки розробок інтонаційних етюдів засновані на рольових іграх, в яких поєднуються сольне та колективне (ансамблеве) – вокальне та інструментальне виконавство (за участю фортепіано). Інтонаційний етюд – універсальна форма міжпредметних зв'язків, він заснований на реальних художніх текстах – мелодіях фольклорного походження і п'єсах (чи розділах великих творів) для фортепіано, написаних композиторами. Завдання виконуються в усній і письмовій формах.

Інтонаційні етюди та рольові ігри. Інтонаційний етюд – одна з форм активного засвоєння усної музичної мови, творчий процес (рольова гра), і в той же час – результат перетворення початкового музичного тексту. У запропонованих нижче розробках для інтонаційних етюдів служать одноголосі мелодії творів М.Леонтовича. Виконанню інтонаційного етюда має передувати розшифрування ключових інтонацій. Розшифровуючи ключові інтонації мелодії чи музичного твору, початківці-музиканти зможуть навчитися осмисленому засвоєванню та художньо-творчому інтонуванию музичного тексту.

Під ключовими інтонаціями маються на увазі стійкі звороти із закріпленими значеннями (а також, найбільш часто повторювані ритмічні звороти, які конкретизують смислову значущість тексту і його зміст. Навіть у найпростіших мелодіях широко поширені повторювані, мігруючі з тексту в текст стійкі звороти із закріпленим значенням. У дитячій хоровій музиці вони становлять певний інтонаційно-лексичний словник, куди також входять інтонаційно-ритмічні формули пластичного походження (фігури «кроку», «перегони», «притупування», жанрово-стильові формули танців тощо); інтонації звукових сигналів (рогові сигнали, фанфари, дзвін); музично-риторичні фігури бароко, формули-кліше різних музичних інструментів. У багатьох прикладах також містяться знаки-образи руху (ізда, стрибки, танок, тупіт

та ін), які закріплені за конкретними образами предметного світу або персонажами. Перераховані семантичні фігури можуть бути явними і прихованими.

За допомогою творчих завдань (письмових та усних), розроблених в інтонаційних етюдах, дітьми опановується універсальна структура мовного висловлювання – діалог. Діалог – це форма спілкування між двома і більше співрозмовниками (персонажами). Створюючи вторинний текст – новий виконавський сценарій, ми розподіляємо ключові інтонації між героями у рольовій грі. Репліки вимовляються на інтонаційно-образній основі у пластичній, інструментальній та вокальній (сольній, хоровій) формі.

В умовах рольових ігор і за допомогою моделювання проблемних сюжетних ситуацій створюються передумови для активної творчої діяльності, в ході якої освоюються теоретичні відомості і навички нотного запису стійких інтонаційних зворотів. За допомогою спеціальних завдань з перекладу ключових інтонацій в музичні та пластичні образи діти включаються у творчу діяльність з перетворення звуку, тону, пізнають їх виразні й образотворчі можливості (артикуляція).

Кожне завдання починається з визначення ключових інтонацій мелодії (або розгорнутого тексту інструментального твору) і пошуку меж реплік діалогу в структурі твору. У первинному тексті ключові інтонації та діалог часто не конкретизовані автором і мають універсальне значення. Проте, саме вони є основою для створення вторинного тексту, який виникає на основі сценарію рольових ігор та їх втілення у інтонаційних етюдах. Цей вторинний текст створює виконавець. Він же в багатьох випадках придумує сюжети і героїв.

Особливість представленої форми роботи полягає у тому, що діти поступово набувають навичок активної творчої взаємодії з текстом. Вони вчаться знаходити у первинному тексті мелодії її основні ключові інтонації і перетворювати їх у вторинному тексті – інтонаційному етюді (виконавському сценарії). При цьому, в одному і тому ж нотному тексті можливо розгортання різних сценаріїв. Кожен інтонаційний етюд містить заголовок, який не завжди співпадає з початковою назвою нотного зразка, так як ключовим інтонаціям первинного тексту виконавець може надавати нового значення. Звідси – можливість створення кількох вторинних текстів, кількох сюжетів.

Важливим моментом є розширення можливостей використання фортепіано на уроках сольфеджіо, тому що не всяке зображення персонажа доступно голосу. У багатьох випадках його виконання більш результативне засобами фортепіано, особливо при створенні інструментальних quasi-партитур, музично-живописних картинок.

Методичні розробки інтонаційних етюдів. У запропонованому матеріалі у якості орієнтовних зразків представлені методичні розробки мелодій на прикладах опрацювань народних пісень М.Леонтовича. Композитор володів природженим даром відчувати найхарактерніші, ледь помітні тонкощі народної пісні, красу її мелодії, правдивість і мудрість поетичного слова.

Щиро кохаючись у народній пісні, М.Леонтович пов'язував музичне виховання дітей у школі з фольклором. Створивши власну систему музичного виховання дітей, педагог-новатор пропонував починати навчання вокально-хоровим навичкам з безнотного співу, який ґрунтується на мелодіях народних українських пісень.

Виняткова краса української народної пісні – її мелодики і поезії – відома в усьому світі. Тож у вихованні юного покоління вона відіграє не тільки пізнавальну, а й естетично виховну й етично-виховну роль. Українська пісня навчить дітей любити рідну природу, розуміти глибокий, неоднозначний зміст народної поезії, красу рідної мови, моральну чистоту і гідність простої людини, гармонію людських стосунків тощо. Українська нація вважається однією з наймузичніших у світі. А отже процес засвоєння народної пісні дітьми молодшого віку ґрунтується на наявності у них загальномузичного інстинкту, природних схильностей, що закладені генетично. Синкретичні жанри пісенного фольклору створюють умови для природного формування музичних здібностей у дітей з раннього віку, позитивно впливають на підвищення інтелекту, становлення й творчу самореалізацію особистості. Музично-естетичне виховання,

засноване на використанні пісенних здобутків, має універсальний характер, може ефективно використовуватися в роботі з дітьми різного віку та ступеню розвитку. Вплив засобами народного фольклору активізує центри уваги, пам'яті, мислення, мовлення, водночас гармонізує особистість. Фольклорний матеріал орієнтує дитину на успішність навчання та здоровий спосіб життя. Однак, зрозуміло, що виховний ефект використовуваного народнопісенного фольклору в навчальному процесі досягається завдяки спеціальному добору музично-фольклорного навчального матеріалу, його систематизації й поданню дітям через музичні образи, поєднання слухового й візуального сприймання знань у здійсненні малятами музично-ігрової діяльності.

Інтонаційний етюд «Гра в солдатики»

(М.Леонтович «Гей, ви стрільці січовії»)

ГЕЙ, ВИ, СТРІЛЬЦІ СІЧОВІІ

Живо, в темпі маршу

1. (3,5) Гей, ви, стрільці січовіі. раз, два, три!  
Ваших двох серце мліє, раз, два, три!  
Ви але раз все по-стучайтесь, ні на що не о-глядайтесь, раз, два, раз, два, раз, два, три!  
2. (4) По-переду

У наведеному прикладі, який служить матеріалом для розробки рольової гри і виконавського сценарію, є 3 різні семантичні фігури. Це «сигнал» (такти 3-4, 5-6, 13-14, 15-16) і одночасно – «стукіт барабана» (такти 2-3), і «ритм кроку» – ключові інтонації, що з'являються в мелодії то в явному (такти 1, 2, 5, 6), то в прихованому (такти 9, 10, 11, 12) вигляді. Всі три семантичні фігури можуть характеризувати головних героїв нашого інтонаційного етюд «Гра в солдатики».

Дійові особи та виконавці: іграшкові солдатики – хор, трубач – 1 соліст (на фортепіано), барабанщик – 2 соліст (на фортепіано або іграшковому барабані).

Запитання і завдання: 1. Познайомтеся з нотним текстом мелодії: заспівайте її з назвою нот. 2. Перепишіть мелодію в зошит. 3. Знайдіть і позначте кольоровими олівцями в тексті мелодії ключові інтонації: а) іграшкових солдатиків, б) Трубача; в) Барабанщика. 4. Випишіть у зошит на двох окремих рядках ключові інтонації Трубача і Барабанщика. 5. Заспівайте мелодію хором з назвою нот, безперервно супроводжуючи звучання пластичним зображенням «ритму кроку» Солдатиків. 6. Заспівайте мелодію хором з безперервним виконанням остинато ключового ритму Барабанщика (на іграшкових барабанах). 7. Заспівайте мелодію хором з виконанням на фортепіано 2 солістом репліки Трубача.

**Інтонаційний етюд «Марш».** (М.Леонтович «Їхав козак на війноньку»). В тексті мелодії присутні дві семантичні фігури, які здатні намітити сценарій інтонаційного етюд: 1 – «ритм кроку» (повторювана постать чвертей, пунктирний ритм); 2 – «інтонація сигналу» (такти 1-2; 5-6). Ці дві ключові інтонації можуть належати різним героям. У нашому виконавському сценарії вони будуть служити характеристикою героїв рольової гри «Марш козаків». Мелодія також має універсальну структуру діалогу (4+4). Козаки маршують на святковому параді. Головний учасник параду – Великий Гетьман.

Дійові особи та виконавці: Козаки – хор, Великий Гетьман – соліст (на фортепіано). Завдання і завдання: 1. Заспівайте мелодію з назвою нот. 2. Перепішіть мелодію в зошит. 3. Знайдіть у тексті мелодії ключові інтонації і виписіть на два окремі рядки: а) «ритм кроку» козаків; б) трубний клич (сигнал) Великого Гетьмана. 4. Заспівайте мелодію хором разом із солістом, що грає роль Великого Гетьмана на фортепіано в октавному дублюванні (права рука – мала октава, ліва рука – велика октава). 5. Позначте в переписаній мелодії «інтонацію сигналу» Великого Гетьмана одним із запропонованих знаків артикуляції: *staccato*; *marcato*; *legato*; *non legato*. 6. Виберіть і проставте в тексті прикладу потрібні динамічні позначення (*f*, *p*).

Інтонаційний етюд «Лис та Лисиця». Наступна мелодія дає привід активно використовувати для розробки сценарію структуру діалогу. Його репліки (4+3) наповнені різними інтонаціями, що означає приналежність їх різним героям. У нашому інтонаційному етюді це будуть два лиси – Лис та Лисиця. Розробка гри ґрунтується на розподілі ролей між її учасниками: Лисом та Лисицею.

**Ой лис до лисиці**  
не швидко

Ой лис до лисиці бо-рі-зень -

ко-ю йшов. Ой лисичко, ой се-стрино ти мо-я!

Порядок ігрових дій 1. Заспівайте пісню з назвою нот. Знайдіть у тексті межі реплік героїв. 2. Заспівайте мелодію хором з назвою нот як «Пісню Лисички», супроводжуючи її ключовим ритмом сердитого героя («лисичка сердиться»). 3. Заспівайте мелодію хором з назвою нот як «пісню Лиса», супроводжуючи звучання мелодії його ключовим ритмом («Лис крокує»). 4. Поділіться на 2 групи і виконаєте пісню з назвою нот у діалозі Лиса і Лисиці. 5. Заспівайте пісню у рольовій грі «Лис і лисиця під дощем», супроводжуючи діалог Лиса і Лисиці безперервно повторюваним звуком «фа» («краплі дощу» – 16-ті в різних октавах верхнього регістру фортепіано).

Вірші на уроках сольфеджіо. Слово, як самостійна одиниця мови, є носієм певного змісту, має опредмечений сенс, закодований у досвіді людини. Велику роль відіграють ритм та інтонація, закладені у змісті слова. Складові ритми, ритми стопи, членування вірша на рядки дають привід для використання створюваних ритмічною стороною вірша образів і переведення їх в образи музичні. Головним критерієм добору ключових слів у віршах для розробок інтонаційних етюдів і рольових ігор служать яскраві звуко-фонічні ознаки, в окремих випадках – присутність альтерації. Наприклад, слова «грім», «дощ», «стук» спочатку втілюють зміст позначеного ними предмета, а словосполучення «дзичить жук» (альтерація) містить ефект звуконаслідування. У всіх названих прикладах слова-образи підкреслюють звукову природу предмета (фонічний або в ритмі). Роботу зі складовою ритмічною структурою маємо проводити від простого до складного в послідовності від односкладових слів (стіл, слон), з поступовим переходом до двоскладових (дя-тел, лу-на) і трискладових (па-ро-плав, го-ро-бець).

У слові завжди присутні два компоненти – ритм та інтонація, які дозволяють використовувати слово в самих різних ситуаціях: від прямого значення слова-образу, пов'язаного з конкретним зображенням предмета (його властивості або дії), до присутності слова-метафори, що є ключовим у контексті вірша і підпорядкованого загальному змісту або сюжетній дії. Тому буде логічно спочатку познайомитися з розробками ігор зі словом як предметним знаком-образом, а потім звернутися до слова в контексті вірша.



## ГРИЦЮ, ГРИЦЮ, ДО РОБОТИ

*Живий*

Гри\_цю. Гри\_цю. до ро\_би\_ти!

В Гри\_ці ви\_р\_ва\_ні че\_би\_ти. Гри\_цю. Гри\_цю. до ро\_би\_ти!

И где\_лі ші жень\_ки бі\_ють. Дзь\_ка\_в\_и\_ща

Запитання і завдання. 1. Перепишіть у зошит мелодію «Грицю, Грицю, до роботи». Знайдіть у ній інтонацію дражнилки. Скільки разів вона повторюється в музичному тексті? 2. Розділіться на дві групи хору (або на хор і соліста) і виконаєте пісню в музичному діалозі: а) з назвою нот; б) зі словами. 3. Виберіть соліста, який виконає роль Гриця на фортепіано (такти 3-4, 5-6) двома руками в дублювання з подвоєнням мелодії в октаву (або через дві октави).

Інтонаційний етюд «Розмова» (М. Леонтович. «Ой вербо, вербо»). У тексті вірша два персонажі – Зозуля й Дівчинка, яка розповідає нам про долю (дівчинка-оповідачка говорить від імені автора). Обидва персонажі показані через пряму мову. Її зміст співпадає зі змістом музичної п'єси. Зверніть увагу на те, що репліки у вірші теж побудовані на прямій мові учасників дії:

У темнім садочку ночувала, різних пташечок наслухала. Соловей каже – тьох-тьох, тьох-тьох – сипляться сльози, як той горох. А зозуленька – ку-ку, ку-ку – нащо я терплю таку муку... Ой вербо, вербо, де ти росла, що твоє листячко вода знесла?

*Poco andante*

1. Ой вер\_бо, вер\_бо,

*mf*

*mf* де ти ро\_сла,

*mf* що тво\_є ко\_рін\_ня но\_да зне\_сла?

*pp*

Запитання і завдання. 1. Прослухайте п'єсу у виконанні вчителя. Знайдіть у різних частинах тексту (в кінці прикладу) «пряму мову» Зозулі. 2. Найдіть і покажіть у нотах пісню Дівчини – її авторську розповідь про подію. 3. Подумайте, яка динаміка (форте або піано) знадобиться виконавцю для озвучування «прямої мови» Зозулі, якщо Зозуля знаходиться далеко від Дівчини. Проставте олівцем знаки динаміки в тексті. Виконайте твір у рольовій грі в діалозі з учителем або іншим учасником дії. 4. Виберіть динаміку для озвучування «прямої мови» Зозулі, яка перелетіла на інше дерево і знаходиться зовсім близько – поряд з Дівчинкою. Проставте нові знаки динаміки для п'єси зі зміненим змістом. 5. Виконайте твір в ансамблі з учителем. 6. Виконайте рольову гру спільно з учителем у кількох варіантах динамічного діалогу: 1) «Зозуля знаходиться далеко» і 2) «Зозуля знаходиться близько» зі зміною реєстрів фортепіано.

Завдання мають сучасну пізнавальну цінність, у них приховано багато нової інформації. Учень під керівництвом викладача дізнається про те, як влаштований музичний текст, як виявити в ньому героя і персонажа, найти діалоги і сюжет, намітити виконавський сценарій твору, посперечатися з редактором.

Розуміння змісту музичного тексту дозволяє придумувати варіанти виконання, робити аранжування, вчитися грамотної артикуляції тексту на основі аналізу семантичних фігур – стійких інтонаційних зворотів із закріпленням значенням. Усе перераховане, іменоване музичної поетикою і семантикою, відкриває шляхи для розуміння змісту музичного тексту і забезпечує творчі стосунки з ним виконавця – педагога і учня.

Семантичний метод аналізу музичного тексту реально допомагає в подоланні труднощів інтерпретації музичного змісту, вирішення художніх завдань виконавської артикуляції. Він дає можливість упровадження проблемних ситуацій і рольових ігор на різних стадіях роботи виконавця з текстом. Розуміння тексту з точки зору семантики, а не тільки з позицій фонетики, граматики і синтаксису є необхідною і важливою умовою навчання. Семантичний метод, спрямований до завдань освоєння інтонаційної лексики і грамотної артикуляції, допомагає подолати розрив між теоретичними дисциплінами і практикою музикування.

Ми переконані, що вміння знаходити ключові інтонації в тексті і творчо працювати з ними, у будь-якій стадії навчання веде до оволодіння музично-інтонаційним словником «побутовуючих» і мігруючих з тексту в текст інтонацій. У результаті системного вивчення музичного інтонаційно-лексичного словника у виконавському активі і музичній свідомості музикантів-початківців відкладаються типові звороти мовного, танцювально-пластичного, сигнально-звукового походження, які не тільки легко впізнаються в професійному композиторському тексті, а й формують у виконавця навички варіювання, перетворення нотного тексту, осмисленого інтонування та імпровізації на сюжетно-образній основі. Атмосфера співробітництва, співтворчості, що виникає у результаті спільної діяльності вчителя і учня, робить учнів розкутими на уроці, розвиває особистісні якості, дозволяє експериментувати, творити, ставити, осмислювати і вирішувати не тільки виконавські, але і композиторські завдання самостійно.

#### Список використаних джерел

1. Асфандьярова А.И. Семантический анализ и проблемы исполнительского интонирования / А.И. Асфандьярова. Музыкальное содержание: наука и педагогика. // Материалы III Всероссийской научно-практической конференции 26-29 апреля. – 2004. – С. 242-252.
2. Выготский Л.С. Игра и её роль в психическом развитии ребёнка / Л.С.Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – №6. – С. 74-75.
3. Кириченко П.В. Интонационные этюды в классе общего фортепиано: Методическая разработка / П.В. Кириченко. – Уфа: РИЦ УГИИ, 2001. 21 с.
4. Островский А. Очерки по методике теории музыки и сольфеджио / А. Островский. // –Л.: Музгиз, 1954. – 296 с.

5. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики / М.Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1980. – 96 с.
6. Шаймухаметова Л.Н. Семантический анализ в работе музыканта- исполнителя / Л.Н. Шаймухаметова // Музыкальный текст и исполнитель. Сборник статей. – Уфа : Лаборатория музыкальной семантики УГАИ, 2004. – 3-16 с.
7. Шаймухаметова Л.Н. Семантический анализ музыкального текста (о разработках проблемной научно-исследовательской Лаборатории музыкальной семантики) / Л.Н. Шаймухаметова // Проблемы музыкальной науки. – Уфа, 2007. – № 1 (1). – С. 31-43.
8. Шаймухаметова Л.Н. Семантический анализ музыкальной темы / Л.Н.Шаймухаметова. Ё М.: РАМ им. Гнесиных, 1998. – С. 111-115.
9. Шаймухаметова Л. Н, Интонационные этюды в классе фортепиано: учеб. пособ. / Л.Н. Шаймухаметова, П.В. Кириченко. – Уфа: Лаборатория музыкальной семантики УГИИ, 2002.– С. 22-27.
10. Шукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г.И. Шукина. – М. : Педагогика, 1988. – 208 с.

*The article highlights the innovative ways of working with novice musicians, mastering the basics of musical rhetoric, poetics and semantics of musical text as an example of M.Leontovych choral work at the lessons of ear training.*

**Key words:** ear training, semantics, rhetoric, poetry, music and educational games, forms of work.

УДК 7.071.1(477.43)

Гуцул І. А.\*

## ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ В. ГАГЕНМЕЙСТЕРА

*Стаття присвячена художній та педагогічній діяльності видатного подільського митця і педагога Володимира Гагенмейстера та містить відомості про характерні прийоми педагогіки мистецтва художника.*

**Ключові слова:** педагогіка, мистецтво, художньо-педагогічна діяльність, мистецька школа, учень.

В історії педагогіки мистецтва достатньо згадок про те, як талановиті художники-педагоги намагалися впроваджувати теоретичне і практичне навчання й виховання в єдності, особистим прикладом захоплювали учнів, підносячи їх на новий щабель розуміння та усвідомлення мистецьких явищ у світі. Саме такий творчий підхід можна знайти у художньо-педагогічній спадщині подільського митця, колишнього директора художньо-промислової школи у Кам'янці-Подільському, Володимира Гагенмейстера. Художньо-педагогічна діяльність молодого педагога почалася відразу після одержання диплома художника-мистецтвознавця з декоративно-ужиткового мистецтва у Псковській художньо-промисловій школі.

Педагогіка мистецтва ХІХ століття на теренах тогочасної Російської імперії мала вже свої більш конкретні методи та принципи навчання, з'являлася спеціалізована методична та педагогічна література, така як "Журнал міністерства народної просвіти" (Санкт-Петербург), Навчально-виховна бібліотека" (Москва), "Сім'я і школа" (Москва), "Сімейні вечори" (Москва), "Русская школа" (Санкт-Петербург) та багато інших. Викладачі образотворчих дисциплін об'єднувалися у Союзи, спілки, які мали за мету досягти кращих успіхів у навчанні вихованців, піднести предмет до професійного рівня [2, с. 390].

\* © Гуцул І. А., 2013

Успішному викладанню малювання багато сприяло влаштування при великих школах особливих рисувальних залів спеціально прилаштованими меблями. У зв'язку з малюванням в деяких навчальних школах викладалася і ліпка, при чому ліпка зазвичай передувала малюванню і якби готувала до нього. Вона починалася з раннього віку і мала особливе значення для розвитку в дітей навиків володіти обома руками одночасно. Так як в молодшому віці дітям легше малювати по пам'яті, то спочатку вводилося вільне малювання, лише з 4-го класу переходили до систематичної роботи по загальній моделі, в 5-му – працювали за особливою моделлю для кожного учня, пізніше – перспектива і ознайомлення з найпростішим конструктивним кресленням столярних та інших інструментів, машинних частин та ін. [7, с. 133-149].

XIX століття, намагаючись відійти від “старовинної схоластики”, вводить багато інновацій в навчально-виховний процес. Розробляються доступніші методи і методики, складаються цілі програми з оволодіння образотворчими дисциплінами. Навчання ведеться поступово з логічною послідовністю, починаючи від найпростіших елементів до складних образів і постановок [5, с. 1-6].

Неабиякі вимоги ставилися до викладачів образотворчих дисциплін. Право викладати малювання в усіх навчальних закладах надавалося лише особам, які закінчили курс вищого художнього училища зі званням художника або тим, які закінчили натурний його клас і витримали випробування з історії мистецтв, анатомії та перспективи і, крім того, особам, які закінчили курс академічних художніх училищ в Казані, Одесі і Пензі, училища натурного класу, Московського училища живопису, ваяння і архітектури. Що стосується решти осіб, що бажали викладати малювання, то від них вимагався освітній ценз не нижче того типу училища, в якому вони бажали викладати, і складання особливого екзамену. Екзамен цей для викладачів середніх навчальних закладів полягав у виконанні малюнка голови людини аквареллю чи олійними фарбами; бажачі викладати в закладах з курсом 4-класних міських училищ мали виконати малюнок з гіпсової фігури, голови людини з натури і малюнок з натури перспективного характеру. Для початкових училищ вимагалось виконати малюнок від руки з плоского криволінійного орнаменту, з групи геометричних тіл в контурі і відтушований малюнок з групи повсякденних предметів. Випробування ці проводилися в художніх училищах, підвідомчих Академії Мистецтв, і в тих навчальних закладах Міністерства Народної Освіти, на яких було покладене проведення випробувань на звання вчителів початкових училищ [6, с. 84-85].

Художник з притаманною для нього енергією починає створювати умови для поглибленої мистецької освіти учнів, значну увагу приділяє розширенню кількості та якості вивчення спеціальних художніх предметів, добре розуміючи, що без міцної образотворчої бази неможливо говорити про творчість та наступну плідну фахову діяльність вихованців. З цього періоду починається створення своєї мистецької педагогіки Володимира Гагенмейстера, яка, використовуючи методи й прийоми особистісного навчання, складалася у струнку систему результативної художньої освіти, максимально розкривала творчий потенціал кожного учня. Більш досконалим стає вивчення рисунку, поширюються знання та вміння в галузі технік акварельного живопису, вводиться творчий малюнок.

Він викладав тут історію всесвітнього ужиткового мистецтва, композицію й графіку. Як згадувала краєзнавець Тамара Сис, що у той важкий час В. Гагенмейстер домагається збільшення чисельності учнів і відкриття нових відділів. У 1921 році школа потроїла набір учнів. Крім керамічного, було відкрито ткацький та літографський відділи. Тут він працював до 1933 року, коли було розгромлено українські гуманітарні заклади по всій Україні.

Паралельно з роботою у школі В. Гагенмейстер працював в інших культурно-мистецьких установах. Викладав образотворче мистецтво в Кам'янець-Подільському українському університеті (заснований 22 жовтня 1918 року), згодом у створеному з нього Інституті народної освіти (ІНО) – при кафедрі мистецтв факультету соціальних і гуманітарних наук.

Не лишився він і поза діяльністю організованої наприкінці 1922 року при ІНО Науково-дослідчої катедри (спершу називалася Катедрою історії та економіки Поділля, згодом – Катедрою народного господарства та культури Поділля). У списку членів за порядком вступу він значиться п'ятнадцятим. Катедрою керував Євген Сташевський, після нього – Пилип Клименко. З-поміж інших праць катедри й проведених нею заходів Євтим Сіцінський відзначив доповідь В. Гагенмейстера про нові археологічні знахідки на Поділлі. За словами доповідача, біля села Баговиці, за 10 верстов від Кам'янця, у 1924-1925 роках було виявлено керамічні фігурки й черепки посуду, що належали до Трипільської культури. Збереглися “Записки Кам'янець-Подільського ІНО”, де надруковано (1926 рік), що на 2-й конференції Педагогічних вузів Поділля в своєму виступі В.Гагенмейстер зазначив, що в підготовці педагогічної роботи слід звернути увагу на ув'язку образотворчого мистецтва з вивченням народної творчості в галузі малюнку, а також відвести належне місце художньо-гуртковій роботі по лінії мистецтва. В цей час він був і аспірантом Харківського художнього інституту. 10 січня 1926 року Гагенмейстер зробив доповідь “Розписи хат на Кам'яниччині”, 14 листопада – “Стінні розписи Смотрицької синагоги”.

Учнів для школи директор підбирав під час етнографічних мандрівок селами Поділля. Це були хлопці і дівчата від плуга, верстата, поля, корови, але кожного з них вирізняла мрія про власну творчість у галузі народного мистецтва, кожний мав свої уподобання, котрі талановитий педагог вміло розпізнавав, підтримував і відшліфовував. Він вмів зрозуміти тонку душу майбутнього митця, щедро віддавав їй свої знання, навчаючи людяності та мистецтву, дбав про формування моральних й духовних потреб. Особливою опікою оточував сиріт, надаючи їм можливість безкоштовного навчання і проживання при школі-інтернаті. Віра в людину та повага до неї допомогли В.Гагенмейстеру зібрати професійний педагогічний колектив: В. Шаврін (малюнок), В. Корецька (килимарство), О. Адамович (кераміка), Л. Розов (нарисна геометрія), Г. Журман (скульптура), А. Вронський (стилізований малюнок) та ін. Широкий діапазон спеціалізацій і викладачів-спеціалістів дозволив надати можливість обрання та засвоєння улюблених галузей декоративно-ужиткового мистецтва. Це були технологія керамічної справи, ліплення, скульптура, живописний малюнок для декорування керамічних виробів, художній текстиль (килимарство, вишивання), графічні техніки, особливо літографія та ін. Під час занять рисунком впроваджувалося реалістичне зображення, вміння зафіксувати дійсність з природи різними технічними засобами і матеріалами. Особлива увага зверталася на студювання геометричних фігур, завдяки яким створювалися модульні стилізовані зображення орнаментальних мотивів. За свідченнями колишніх учнів цієї школи, І. Мазура й Т. Сис поглиблюється вивчення лінійно-конструктивної та повітряної перспектив, уводяться вправи на пошук гармонійних пропорційних співвідношень, визначення рельєфності та просторовості форм, усвідомлення матеріальності, фактурності.

Ентузіазм директора, вмільний підбір викладачів, цікава система організації навчального процесу, талановита педагогічна діяльність сприяли вихованню багатьох відомих художників та мистецтвознавців, серед яких Михайло Ліщинер, Зінаїда Охрїмович, Микола Олійник, Зінаїда Мельник, Тамара Сис, Микола Мітін, Юхим Гаврилюк, Сергій Кукуруза, Ніна Сулковська та інші [8, с. 216-223].

Значна увага приділялася роботі з учнями з недостатньо розвинутою зоровою пам'яттю, котрі відчували проблеми із зображенням тварин та птахів, що знаходяться у постійному русі, або були недоступні для малювання з природи. Володимир Миколайович орієнтував їх на спостереження природи, запам'ятовування основних та другорядних компонентів і пізніше відтворення, передусім у пам'яті, а потім на аркуші паперу.

Не менш цікавим був творчий рисунок та методика його впровадження у навчальний процес. Досконало вивчалася історія декоративно-ужиткового мистецтва, особливо форми, орнаментальні мотиви, кольорові рішення у різні епохи, традиційне українське мистецтво. Художник-педагог, закоханий у народне мистецтво, навчав цієї любові своїх вихованців. У зимові та літні канікулярні перерви школа організовувала творчі бригади з учнів і викладачів для збору етнографічних матеріалів, зразків народної творчості у селах Поділля. Тут також здійснювався індивідуальний підхід до мистецьких та творчих уподобань кожного учня – дозволялося обирати провідну тему, яка розроблялася під час подорожі. При школі існував фонд, що складався із зібраних творів ужиткового мистецтва: килимів, гончарних виробів, бісерних прикрас, писанок, паперових квітів та витинанок, гутного скла, одягу, вишивок тощо. Ця збірка в деяких випадках виступала в якості натюрмортного фонду. При малюванні раритетних предметів у натюрмортах відбувався процес накопичення навичок малювання, вивчення характерних для Поділля форм, пропорційних співвідношень, кольорової гами та ін. Цікавими були копії настінних розписів та зразків народного мистецтва, які не можна було долучити до фонду. Матеріали слугували нескінченним джерелом натхнення у період навчання у класах. Зібрані замальовки опрацьовувалися і видавалися силами школи [4, с.110]. Детально фіксувалося традиційне подільське національне вбрання, принципи його оформлення, історія походження, залежність від історичних умов. В архівах Національного історико-архітектурного заповідника “Кам’янець” збереглися паперові копії, де викладачами та учнями зображувалися сільські жінки та дівчата у народному одязі з прикрасами. У школі влаштовувалися експозиції зібраних, скопійованих та творчо опрацьованих зразків та композицій.

За згадкою доньки, Ольги Володимирівни Ерн (Гагенмейстер), батько не забував про виховання мовленнєвої культури мистецтвознавчого характеру. Під час створення словника специфічних для народного мистецтва термінів, митець занурювався у вивчення семантики слів та їх походження, досліджував і аналізував народні пісні, де траплялися вислови, пов’язані з традиційним мистецтвом [9, с.219]. Ця робота проводилась за допомогою учнів, з їх безпосередньою участю. Школа існувала як єдиний живий організм, дихала повітрям творчості і натхненням. Величезний обсяг опрацьованих художником з учнями матеріалів надав можливість реалізувати мету і завдання опанування творчим рисунком: перетворення набутих знань, умінь та навичок, творче їх перероблення та переосмислення для створення оригінальних композицій з чіткою вказівкою на першоджерело – народне подільське мистецтво.

Важливий аспект мистецької педагогіки В. Гагенмейстера відзначив Василь Касіян, який був присутнім на одному з викладів: “Я подивляв його методиці викладання. Окремі вузлові місця його лекції він демонстрував крейдою, рисуючи на чорній дошці. Це було незвично, дивувало і доносило до слухачів ясність змісту. Не кожен художник наважиться на таке супроводження лекції “ [1, с. 39]. На початку століття педагогічний малюнок, корисність якого неможливо переоцінити, вважався новаторським прийомом, його необхідність розуміли видатні художники-педагоги, до низки котрих належав Володимир Миколайович. Кожний рух педагога, кожна лінія, проведена на дошці, повинні бути впевненими, бездоганними. Він надає можливість демонструвати поетапне малювання об’єктів зображення, наочно висвітлити особливості форми, конструкції, тектоніки предметів, усвідомити закономірності композиційного розташування натури на аркуші паперу. Використовують малюнок на дошці художники, котрі мають особливу педагогічну чутливість, вміння захочувати учнів під час виконання малюнку до співпраці. Завжди є небезпека втратити увагу слухачів, якщо педагог довго малює, відвернувшись спиною до аудиторії. Педагог мусить часто відходити й здалека аналізувати намальовану наочність,

щоби запобігти помилок у пропорціюванні предметів більшого розміру. В. Гагенмейстер сміливо впроваджував педагогічний малюнок у свою викладацьку діяльність і отримував кращі результати [9, с. 220].

Залучення педагогом учнів до спостереження природних форм та їх трансформацію в ужиткові, що активно розвивало творчу уяву, фантазію, нестандартне мислення, провадило до несподіваності мистецьких рішень. На основі природних аналогів створювалися не тільки орнаментальні мотиви, але й предмети побуту, а це вже зародки дизайну.

Ліплення у школі стає одним з провідних предметів, бо хорошим малювальником буде той учень, який добре розуміє просторовість, тривимірність форм. На заняттях виконувалися вправи на створення у пластичних матеріалах об'єгово-просторових та площинних образів, вивчалися властивості глини як головного матеріалу керамічного виробництва, технологія гончарства.

Педагог передає учням своє зацікавлення архітектурним пейзажем Кам'янця-Подільського. У низці кольорових автолітографій альбому "Старий Кам'янець-Подільський" 1930 року митець лірично сприймає архітектуру, відчуває своєрідність кам'янецької ведуги, зображує її документально точно. У системі активізації творчої активності учнів цей аспект діяльності художника знайшов належне місце. Учні згадують, як що першої суботи навчального року директор художньо-промислової школи розпочинав екскурсію по Кам'янцю-Подільському з метою ознайомлення першокурсників з пам'ятками міста. Художня школа першою розпочала справу популяризації архітектурних забудов і видів Кам'янця. Вона видала кілька альбомів пам'яток міста і кілька поштових листівок із зарисовками художника В. Гагенмейстера та його учнів.

Успіхи вихованців та створення навчально-технічної бази у школі дали можливість підвищити статус закладу і порушити клопотання про відкриття на базі школи художньо-промислового технікуму. Як вже зазначалось раніше, у 1922 році реорганізація здійснилася, завідувачем було призначено В. Гагенмейстера.

Художник-педагог був гордістю учнів. Закоханий у мистецтво, добрий, справедливий, своїм прикладом він заохочував викладачів і вихованців до участі у науковій роботі. З етнографічних матеріалів, зібраних у селах Поділля, створювалися посібники, які друкарським способом, переважно у техніці літографії, видавалися школою невеликими тиражами. Ольга Володимирівна Ерн-Гагенмейстер розшукала станом на 1989 рік 136 видань школи – її батькові належало 96. У цих виданнях художник проводить мистецтвознавчий аналіз знайдених зразків народної творчості, намагаючись зробити їх доступними для використання у навчальному процесі. Запрошений читати лекції з історії образотворчого мистецтва в Кам'янець-Подільському університеті, Володимир Миколайович одночасно проводив науково-дослідну роботу, був аспірантом Харківського художнього інституту, виступав з доповідями про нові археологічні знахідки, розписи хат на Поділлі, фрески Смотрицької синагоги, на кафедрі та наукових конференціях [10, с. 95]. Уся робота проводилася за допомогою учнів. Їх безпосередньою участю. Дякуючи методиці особистісного навчання, школа існувала як єдиний живий організм, дихала повітрям творчості й натхнення.

Ось як писав про нього учень, скульптор-керамік Юхим Гаврилук. "В. Гагенмейстер – художник-соціолог. Він не шукав тихих заводей, а кидався у вир життя, чому навчав і своїх вихованців. Він збирав талановиту молодь, щедро віддавав їй свої знання, навчав людяності і мистецтву. Був талановитим художником-графіком, прекрасним адміністратором, чуйним психологом і педагогом, великим знавцем і дослідником народного мистецтва, пристрасним популяризатором народної творчості Поділля, великим натхненником і організатором та безпосереднім учасником видавничої діяльності Кам'янець-Подільської художньо-промислової профтехшколи ім. Г. Сковороди. Він навчав любити, цінувати і зберігати народне мистецтво, надбання і пам'ятки матеріальної культури нашого народу. Володимир Миколайович для мене особисто був найпершим та найдорожчим учителем з народного мистецтва і краєзнавства Поділля. Від нього я пройнявся найсуттєвішими почуттями до народного мистецтва, що

лягло в основу мого прагнення на все життя. Володимир Миколайович Гагенмейстер – це була наша слава і наша гордість!”. “С воспоминаниями о Владимире Николаевиче – моем первом учителе искусства – связана моя молодость и первые шаги в творческой жизни. Пусть светлая память о нем никогда не погаснет, как не гаснет народное творчество, которому он посвятил всю свою жизнь. ...это был требовательный и чуткий педагог, прекрасной души человек, влюбленный в самобытность искусств многих народов. ...Он раскрывал передо мной тайны изобразительного искусства, за что я до конца своих дней сохраняю о нем светлую память”. (Михайло Ліщинер – член спілки художників СРСР) [3, с. 124].

“Владимир Николаевич был активный пропагандист эстетической культуры и прекрасный педагог, это был первый мой учитель, и те первые уроки в области графики легли в основу всей моей творческой жизни художника и сыграли впоследствии ту роль, что я избрал для себя этот вид искусства, как один из самых благородных и массовых для народа”. (Сергій Кукурудза – член спілки художників СРСР) [3, с. 123].

Художньо-педагогічний досвід В. Гагенмейстера та його результати переконливо доводять необхідність пошуку нестандартних рішень у процесі впровадження стратегії індивідуального підходу до кожного учня. Мудрий художник-педагог, особистість, завжди залишає стежку для творчих проявів вихованців у рамках поставлених завдань, допомагає виховувати особистісні здібності й таланти.

#### Список використаних джерел

1. Білокінь С. “Білі круки” подільського друкарства” / С. Білокінь // Пам’ятки України : історія та культура. – К., 2000. – С. 33-45 : іл.
2. Журнал министерства народного просвещения. Седьмое десятилетие. – Часть ССCLV. – Сентябрь : Сенатская типография. – С.-Петербург, 1904. – 391 с.
3. Киевская старина. – Ежемесячник. – Исторический журнал. – Год двадцать третий. – Том LXXXIV, 1904. – Апрель. – С.123-124.
4. Паравійчук А. Кам’янець-Подільська художньо-промислова школа і її краєзнавча діяльність / А. Паравійчук // Тези доп. історико-краєзнавчої конф. – Хмельницький, 1965. – С. 110-111.
5. Поділля / Л.Ф. Артюх, В.Г. Балущок, З.Є. Болторович та ін. – К. : Видавництво НКЦ Доля, 1994. – 504 с.
6. Православная Подолия. Еженедельник Подольской епархии. (год издания IV). Под редакцией протоиерея Е. Сецинского. Кам.-Под., тип. Свято-Троицкого братства. №49. –1909. – 1274 с.
7. Рубан В.В. Забытые имена. Рассказы об украинских художниках XIX- начала XX века / В.В. Рубан. – К.: Наукова думка, 1985. – С.133-149.
8. Савчук В.О. Народно-мистецька спадщина Поділля у контексті історико-краєзнавчого руху 20-х – поч. 30-х рр. ХХ ст. / В.О. Савчук // Мистецька спадщина Поділля у контексті полікультурного європейського простору : збірник наукових праць за результатами Міжнародного науково-практичного семінару. – Кам’янець-Подільський : Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. – 212 с. – С. 6-12.
9. Урсу Н.О. Педагогіка мистецтва у спадщині Володимира Гагенмейстера / Н.О. Урсу // Історія педагогіки у структурі професійної підготовки вчителя. – Кам’янець-Подільський : Абетка-Нова, 2002. – С. 216-223.
10. Філь Ю. До історії Кам’янець-Подільського наукового при Українській Академії наук товариства: Записки / Ю. Філь. – Т.1, 1928.

*This article is devoted to artistic and educational activity of outstanding podilsky artist and teacher Volodymyr Gagenmaster and it contains information about characteristic methods of his art pedagogy.*

**Key words:** pedagogy, art, artistic and pedagogical activity, art school, student.



УДК:378+377.35+78.07+785.6+7.071

Економова Е. К.\*

## ЗВ'ЯЗОК МІЖ ПСИХОЛОГІЧНОЮ САМОРЕГУЛЯЦІЄЮ ТА РОЗВИТКОМ ПРОФЕСІЙНОЇ УСТАЛЕНОСТІ СПІВАКІВ, ФОРМУВАННЯМ ЇХНІХ ЕКСПРЕСИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ВИКОНАВСЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

*У статті розглядаються проблеми професійної усталеності співаків, психологічної саморегуляції виконавської діяльності, індивідуального стилю саморегуляції, досліджується зв'язок між цими феноменами і типологією особистісних відмінностей виконавців, їхніми психофізіологічними властивостями нервових процесів і такою експресивною здібністю, як артистизм.*

**Ключові слова:** професійна усталеність, психологічна саморегуляція, індивідуальний стиль саморегуляції.

Підготовка фахівців до професійної діяльності є важливішою сферою людської практики, а головна мета професійної підготовки співаків до концертно-камерної діяльності – формування особистості професіонала, конкурентоздатного й успішного у своїй професії.

Зміст, цільові орієнтири, напрями професійної підготовки співаків до виконавської діяльності визначаються специфікою концертно-камерної діяльності.

Виступ співака на концертній естраді – це яскравий, насичений емоційними перепадами, фізичними, динамічними перевантаженнями момент, з одного боку, з іншого – ця діяльність носить такий характер, що контролюється, як слухачами, так і музикантом-виконавцем. Співак стикається з незвичайними проблемами: одночасно він повинен яскраво, зрозуміло передавати свій емоційний внутрішній світ, з його підйомами та спадами, що пов'язано з розвитком у нього такої експресивної якості, як артистизм, в той же час контролювати свою діяльність, не дати емоціям захлиснути себе і тим самим втратити контакт зі слухачами, так як слідом за цим постраждає і якість виступу.

В умовах такої діяльності співаки зазнають значних труднощів, пов'язаних з умінням швидко орієнтуватися, знаходити оптимальні рішення у складних, нестандартних ситуаціях публічного виступу і зберігати при цьому витримку і самовладання, тобто володіти професійною усталеністю в своїй концертній діяльності.

Стан психіки та психологічна підготовленість до концертної діяльності грають важливу і, мабуть, навіть вирішальну роль у досягненні високої виконавської майстерності. Від уміння управляти емоційним станом на сценічній площадці багато в чому залежить ефективність репетиційної та концертної роботи. Таким чином, стабільність та психологічна стійкість стають необхідними, невід'ємними якостями професійного співака.

Тим не менш, психологічній підготовці співака ще не приділяється належної уваги. Зазвичай педагоги та самі студенти більшу частину часу та сил витрачають на підготовку технічного апарату, створення музичного образу, характеру та інших, безумовно важливих елементів концертного виступу, але, на жаль, недостатньо уваги звертають на психологічну підготовку виконавця до виступу на сцені.

Вирішенню цих питань може сприяти дослідження психолого-педагогічних проблем підготовки співаків, формування їхньої професійної усталеності, експресивних якостей (артистизму), вивчення специфіки концертно-камерної діяльності виконавців з різними індивідуально-психологічними особливостями, створення у співаків оптимального функціонального стану під час виступу через навчання студентів прийомів саморегуляції своїх психічних станів.

\* © Економова Е. К., 2013

Професійна усталеність діяльності моряків, льотчиків, операторів достатньо досліджувалась. Щодо професійної усталеності співака, то вона практично не висвітлена, хоча забезпечує успішність його діяльності.

Вагомий внесок у розв'язання питань з проблеми професійної усталеності вчителя у галузі сучасної вищої професійної освіти зроблено З.Н. Курлянд [4].

Під професійною усталеністю вчителя автор розуміє синтез властивостей і якостей його особи, який дає можливість упевнено, самостійно, без емоційного напруження виконувати свою професійну діяльність у різних, часто непередбачених умовах з мінімальними помилками протягом тривалого часу.

З. Н. Курлянд вважає, що професійна діяльність у педагогічній діяльності не є природженою. Вона формується як синтез властивостей і якостей особистості та рівень її може бути змінений за допомогою свідомої, цілеспрямованої роботи, яка враховує індивідуальні особливості особистості та проводиться в педагогічній діяльності або в діяльності, що максимально моделює таку.

Автор пропонує структуру професійної усталеності вчителя, яка є сукупністю взаємопов'язаних і взаємообумовлених компонентів. Трансформуючи дану структуру в аспекті проблем професійної усталеності співаків, можна виділити наступні її складові:

- впевненість у собі як професійному виконавцеві;
- відсутність емоційної напруженості, страху перед сценою;
- вміння регулювати свої психологічні стани;
- наявність вольових якостей;
- швидкість реакції на виникаючі труднощі у процесі публічного виступу;
- вміння приймати правильні рішення у нестандартних ситуаціях виконавської діяльності;
- властивості та характеристики особистості співака (розвинена експресивна якість – артистизм та професійна спрямованість на концертно-камерну діяльність);
- знання і вміння співака;
- задоволення діяльністю;
- нормальна втомлюваність.

Метою даної статті є дослідження зв'язку між типологією особистісних відмінностей виконавців і типологією творчих манер, їх індивідуальних стилів, між психологічною усталеністю та психофізіологічними властивостями нервових процесів виконавців, вивчення феномена саморегуляції та індивідуального стилю саморегуляції як механізму самоорганізації, самоуправління та саморегуляції музично-виконавської діяльності співаків.

У процесі засвоєння студентом музичного твору, тобто в процесі його інтерпретації, психофізіологічні особливості індивідуальності є внутрішнім джерелом, від змісту та співвідношень якого залежить наповнення, зовнішнє оформлення продукту музично-виконавської діяльності.

Прояв цих властивостей нервової системи в музично-виконавській діяльності має свої закономірності та особливості. Вважаючи музику емоційним пізнанням, Б.М. Теплов, аналізує музичне переживання як емоційне по своїй суті, стверджує, що поза емоційного шляху не можна досягнути змісту музики [7]. Емоційне переживання сприяє створенню яскравого художнього образу, за яким криється глибоке розуміння змісту музичного твору.

Отже, індивід, який володіє нервовою системою високої емоційної чутливості та реактивності, мабуть, здатний особливо чутливо сприймати найтонші інтонаційні та тембральні відтінки музичної тканини і миттєво своєрідним чином за допомогою внутрішньої артистичності та зовнішнього артистизму передавати їх у процесі виконання. Можна також припустити, що визначені властивості та типи нервової системи знаходять своє відображення у відповідних виконавських типах. При цьому передавальним механізмом змісту типу нервової системи служить механізм саморегуляції, завдяки якому психофізіологічні властивості нервових

процесів впливають на формування визначеного виконавського типу з притаманним йому характером виконання.

Так, К.А. Мартінсен, досліджуючи виконавські типи піаністів, пропонує наступну класифікацію, яка включає в себе три основних художніх типи:

- статистичну звукотворчу волю, або класичний тип;
- екстатичну звукотворчу волю, або романтичний тип;
- експансивну звукотворчу волю, або експресіоністський тип [5].

Для представників класичного типу характерна ювелірна точність виконавської техніки, легкість та прозорість звучання, мереживне нюансування, скрупульозна проробка фактурних деталей, темпоритмічна вирівняність.

Для виконавців романтичного типу вищим прагненням є не охоплення цілісності художнього твору, як у випадку класичного типу, а охоплення цілісності людських душевних сил. Домінування власного переживання, що втілюється у яскравій експресії виконання, прояві артистизму, є провідним у втіленні художнього образу. У виконанні музикантів-романтиків переважає велике побудування над мілкою деталізацією, імпровізаційність темпоритмічного рельєфу над підкресленою точністю метроритмічного побудування, миттєвість над заданістю.

Найменування, дане К.А. Мартінсеном третьому виконавському типу, не зовсім вдале, так як сьогодні термін «експресіонізм» має інше тлумачення, тим не менш, автор у своєму третьому піаністичному типі вперше зафіксував зачатки та охарактеризував основні ознаки нового виконавського стилю в мистецтві. Універсальність цього стилю полягає в тому, що він з'єднує в собі традиції класичного та романтичного з позиції їхнього розуміння у світлі сучасного життя та мистецтва, причому не виключаючи домінування одного з двох, відкриває свого роду універсальний підхід у розкритті психофізіології індивідуальності виконавця. Урівноваження внутрішнього стану виконавця, його психофізіологічних особливостей з об'єктивними вимогами музичного тексту у новому виконавському стилі представляє собою своєрідний синтез психологічних характеристик романтичного та класичного виконавських типів. Третій виконавський тип, таким чином, можна назвати універсальним.

Піаністичні типи виконавців, запропоновані К.А. Мартінсеном, можуть бути використані як фундаментальні базисні положення для розробки індивідуальних виконавських стилів співаків в області концертно-камерної діяльності. У виконавській типології, запропонованої автором, потрібно шукати відмінності в тому, як здійснюються основні художні задуми та рішення.

У музичній педагогіці відрізняють три типи характерів у творчих людей: чуттєвий, інтелектуальний, вольовий. В галузі мистецтва типологія особистісних відмінностей постає як типологія творчих манер, індивідуальних стилів, художніх облич.

Дослідники (С.Л. Рубінштейн, К.С. Станіславський) бачили складові частини типажів в емоціях, волі та розумі.

У музикантів з яскраво вираженим вольовим складом в процесі публічного виступу завжди відчувається твердий, імперативно-стверджуючий стиль, стійкість темпів, підкреслена визначеність ритмічних малюнків, стверджувально-владна манера інтонування, міцне сценічне самовладання, емоційна і психологічна усталеність.

До емоційного художньо-характерологічного типу відносяться музиканти, в яких на першому плані не стільки тверде, категоричне вольове посилення, скільки безпосереднє, капризно-мінливе музичне переживання, артистична чарівність, експресивність передачі художніх образів та артистизм у виконанні.

До інтелектуального художньо-характерологічного типу відносяться музиканти, в тлумаченнях яких відчувається робота думки, стриманість, дисциплінованість у своїх почуттях, психологічна усталеність під час виступу. Таке виконання буває цікавим. Воно збагачує думку, іноді уявлення, але не почуття. При середній якості виконання доводиться говорити про його розсудливість, формальність.

Таким чином, спираючись на вищесказане, можна припустити, що визначений виконавський тип з притаманним йому індивідуальним стилем виконання формується з урахуванням типології характерологічних особливостей особистості виконавця, а також психофізіологічних властивостей нервових процесів за допомогою механізму саморегуляції.

Роботи, які розглядають функціональні стани як результат взаємодії систем регуляції та інтегрального стилю діяльності, дають основу для розуміння індивідуальних способів саморегуляції (К.О. Абульханова-Славська, Б.Г. Ананьев, С.І. Дудін, Б.В. Ломов, В.С. Мерлін, В.Д. Небиліцин, В.М. Русалов, Н.С. Eysenk, М. Lusher, О. Miksik).

Дослідження проблем саморегуляції є одним з важливих напрямів вивчення особливостей розвитку особистості. В широкому сенсі, саморегуляція розглядається як здатність особистості довільно, у відповідності з внутрішніми збудженнями змінювати свою поведінку, управляти власними діями, керуючись прийнятими в даному соціальному середовищі традиціями, нормами.

У психологічній літературі використовується термін «саморегуляція» («саморегулювання») в значенні «управління собою», «управління власними діями та вчинками» [1]. У найбільш узагальненій формі особистісну саморегуляцію можна розглядати як усвідомлену активність особистості, спрямовану на приведення внутрішнього стану у відповідність із зовнішніми умовами для оптимального досягнення поставлених цілей. З іншого боку, саморегуляція є не тільки засобом для досягнення поставленої мети, але й представляє собою інструмент корекції запланованих програм, цілей при зміні зовнішніх або внутрішніх умов.

Таким чином, саморегулювання – складний процес, який передбачає визначений рівень інтелектуального, морального розвитку особистості, її емоційних, вольових та мотиваційних компонентів.

У музичній педагогіці та психології проблема саморегуляції особистості знаходить своє відображення в теоретичних положеннях Ю.О. Цагареллі, які отримали подальший розвиток у роботах В.Б. Арюткіна [2]. Останній розглядає саморегуляцію як частину єдиної здатності до самоорганізації, самоуправління та саморегуляції музично-виконавської діяльності, кожен з рівнів якої має свої специфічні функції. Самоорганізація, що відповідає за творче самовизначення та саморозвиток музиканта, є вищим рівнем організації особистості та діяльності. Самоуправління реалізує більш локальні цілі та проявляється в організації роботи над музичним твором. Саморегуляція в ієрархії даної здібності займає самий низький рівень, який вирішує найбільш приватні завдання, що виникають у процесі виконання музичного твору, і розуміється як професійно-важлива якість, необхідна для безпомилкового виконання музичного твору в умовах концертного виступу. Саморегуляція забезпечує оптимальні психоемоційні та психофункціональні стани у середовищі впливу стрес-чинника концертного виступу, необхідні для втілення ідеального музичного образу виконавськими засобами. Тобто саморегуляція – це той механізм, за допомогою якого співак формує професійну усталеність у своїй виконавській діяльності.

З позиції оптимізації психічних станів розглядає проблему саморегуляції в навчальному процесі А.О. Прохоров [6]. Об'єктом його уваги стають психічні стани та способи їхнього регулювання, які проявляються в ході як навчальної, так і педагогічної діяльності.

К.О. Абульханова-Славська виділяє три рівні саморегуляції: на першому – особистість узгоджує свої особливості з нормами діяльності, на другому – вдосконалює якість діяльності шляхом оптимізації своїх можливостей, на третьому – особистість як суб'єкт діяльності виробляє самостійну лінію поведінки, проявляючи творчий характер [1].

Що стосується музично-виконавської практики, то в руслі цієї діяльності феномен психологічної саморегуляції найчастіше розглядається в контексті проблеми сценічного хвилювання, виступаючи в руках компетентного педагога дійовим важелем переборення негативного впливу стресу на якість виступу музикантів.

З цього приводу існують дві позиції, що стосуються проблеми сценічного стресу. Виконавське хвилювання, яке переживається кожен раз індивідуально, не має відчутних закономірностей свого прояву, внаслідок чого не піддається якомусь логічному аналізу, тим більше цілеспрямованій психологічній корекції. Противники такого «фаталізму» у ставленні до цієї актуальної для музикантів проблеми вважають, що при всьому багатстві індивідуальних відмінностей існують деякі універсальні характеристики, які дозволяють зробити роботу психіки у визначеній мірі керованою та створити на їхній основі індивідуальний стиль саморегуляції. Ця позиція розділяється і автором даного дослідження. При цьому, як справедливо відзначає Л.Г. Дика, якщо вивченню індивідуального стилю професійної діяльності присвячена ціла низка досліджень, в яких виявлені механізми, структура та детермінанти саморегуляції діяльності, то проблемам вивчення та формування індивідуального стилю саморегуляції психологічного стану надавалось значно менше уваги [3].

Говорячи про неоптимальність тактик саморегуляції, автор відзначає, що причинами цього є неспроможність створити емоційно позитивний настрій, поліпшити функціональний стан та відновити психофізіологічні резерви. Саме ці особистості потребують цілеспрямованого навчання таким способам психофізіологічної саморегуляції, які допоможуть їм впливати на рівень енергетичного забезпечення, зменшити емоційну збудженість, вплинути через зміну установок та цілей на сферу переживання.

У стійкому типі психофізіологічного реагування може проявлятися як генетично обумовлений і тому неусвідомлений індивідуальний стереотип реагування, так і набутий в ході виконання діяльності. Тобто, можна припустити, що оптимальний стиль саморегуляції психологічного стану складається із сукупності природних властивостей та системи прийомів і способів саморегуляції, яка склалася упродовж життя. Недосконалість тої чи тої складової частини цієї сукупності може формувати неоптимальний стиль саморегуляції.

Індивідуальний стиль саморегуляції також реалізується в індивідуальній своєрідності цілісної системи саморегуляції і з урахуванням різних комплексів її індивідуально-типових особливостей.

До індивідуально-типових або стильових особливостей саморегуляції належать індивідуально-особистісні особливості як психофізіологічні, так і креативні. Сюди можна віднести: планування (висування цілей), моделювання умов, програмування дій, оцінювання та корекцію результатів; стильові особливості, які характеризують функціонування цілісної системи, всіх ланок регулювання і є одночасно суб'єктно-особистісними властивостями (наприклад, самостійність, надійність, гнучкість).

Отже, підводячи підсумок дослідженню проблем професійної усталеності, психологічної саморегуляції, індивідуального стилю психологічної саморегуляції співаків у виконавській діяльності, можна виділити наступні положення.

Психологічна саморегуляція є механізмом, або інструментом, формування такої важливої професійно-особистісної якості співака як професійна усталеність у виконавській діяльності.

Виконання та реалізація визначеного типу діяльності забезпечується специфічним видом регуляції, залежним від даної особистості, індивідуальних регуляторних можливостей та здібностей, яка є, по суті справи, компонентом самої діяльності.

Розгляд і розуміння індивідуального стилю саморегуляції неминуче пов'язані з особливостями самого виду діяльності, його специфікою, у даному випадку концертно-камерної діяльності співака.

Взаємодія механізмів різного рівня (фізіологічного, психодинамічного та психологічного) визначають стратегію і тактику індивідуального стилю саморегуляції психологічного стану. Типи зв'язку між цими трьома ієрархічними рівнями складають основу стилю саморегуляції, визначають психофізіологічні ресурси людини.

Стильові особливості набувають риси конкретного стилю саморегуляції діяльності в тому випадку, якщо індивідуально-типові особливості саморегуляції, детерміновані особистісними

характеристиками співака, модулюються під впливом вимог конкретної (концертно-камерної) діяльності та формується така їхня структура, яка сприяє досягненню співаком професійної успішності.

Перспективи подальших наукових розробок даної низки проблем ми вбачаємо у розробці прийомів саморегуляції виконавської діяльності співаків з метою досягнення ними успішності в концертно-камерній діяльності.

#### Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К.А. Личностные механизмы регуляции деятельности / К.А. Абульханова-Славская // Проблемы психологии личности. – М. : Академия наук СССР. Институт психологии, 1982. – 92 с.
2. Арюткин В.Б. Формирование способности к самоорганизации, самоуправлению и саморегуляции у будущего музыканта-педагога: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / В.Б. Арюткин. – Казань, 1998. – 264 с.
3. Дикая Л.Г. Исследование индивидуального стиля саморегуляции психофизиологического состояния / Л.Г. Дикая, В.В. Семикин, В.И. Щедров // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15, № 6. – С. 23–28.
4. Курлянд З.Н. Педагогические способности и профессиональная устойчивость учителя / З.Н. Курлянд. – Одесса, 1992. – 111 с.
5. Мартинсен К.А. Методика индивидуального преподавания игры на фортепиано / К.А. Мартинсен. – М.: Классика – XXI, 2002. – 120 с.
6. Прохоров А.О. Саморегуляция психических состояний в учебной и педагогической деятельности / А.О. Прохоров // Вопросы психологии. – 1991. – № 5. – С. 156–161.
7. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов // Академия педагогических наук РСФСР. – М.-Л., 1947. – 326 с.

*The connection between psychological self-regulation and the development of professional stability of singers, the formation of their expressive abilities in their performing activities are revealed in the article. The author examines the problems of professional stability of singers, psychological self-regulation of performing activity, individual style of self-regulation, explores connection between these phenomenas and typology of individual differences of performers, their psycho-physiological properties of nervous processes and such expressive ability, as artistry.*

**Key words:** professional stability, psychological self-regulation, individual style of self-regulation.

УДК 7.071.1(477):7.072.2(477.43-)

Кляпетура С. І., Васильєва Н. В. \*

## ПОСТАТЬ М. ЛЕОНТОВИЧА В ТВОРЧОСТІ ПОДІЛЬСЬКИХ ХУДОЖНИКІВ

*У статті проаналізовано творчий шлях відомого українського композитора Миколи Леонтовича в контексті подільського художнього простору.*

**Ключові слова:** композитор, барельєф, фактура поверхні, скульптурна форма, композиційне вирішення.

Микола Дмитрович Леонтович – український композитор, хоровий диригент, громадський діяч, педагог – народився 13 грудня (1 грудня за старим стилем) 1877 року в селі Селевинцях у присілку Монастирьок Брацлавського повіту Подільської губернії (тепер Немирівський

\* © Кляпетура С. І., Васильєва Н. В., 2013

район на Вінниччині) у родині священика Дмитра Феофановича Леонтовича. Отець Дмитрій – священик Успенської церкви села Селевинці – був людиною освіченою, добре грав на віолончелі, скрипці, фісгармонії, гітарі, керував церковними хорами. Мати, Марія Йосипівна, мала хороший голос, знала багато народних пісень та романсів. Коли Леонтовичу мало виповнитись 2 роки, сім'я переїхала до села Шершнів, що біля Тиврова. У Шершнях пройшло дитинство й перші роки навчання майбутнього композитора [1, с. 11].

У серпні 1887 року Микола Леонтович – учень підготовчого класу Немирівської гімназії, а з січня 1888 року розпочинається його навчання в Шаргородській бурсі. Після бурси стає учнем Кам'янець-Подільської семінарії. На першому році навчання Леонтович, окрім хорового співу, продовжував опановувати гру на скрипці, вивчати теорію музики, брати активну участь у виступах семінарського хору та оркестру. У семінарії Леонтович плідно співпрацював зі своїм вчителем Ю. Богдановим, з яким в індивідуальних консультаціях поглиблював знання з гармонії, поліфонії та аранжування.

Після закінчення семінарії М. Леонтович, всупереч родинним традиціям, вирішує бути учителем. З 1 вересня 1899 року він працює вчителем співів та арифметики в Чуківській школі. Згодом довелося викладати географію та російську мову, що не подобалось музиканту [1, с. 12–19].

22 березня 1902 року Микола Дмитрович одружився на розумній та освіченій Клавдії Жовткевич (сестрі колеги). У 1903 році в молодого подружжя народилась донька Галинка.

У 1903 році Леонтович під час відпусток виїжджає до Петербурга, де отримує консультації в регентському класі хорової капели в таких авторитетних теоретиків і практиків, як С. Бармотін, О. Пузревський. У С. Бармотіна М. Леонтович бере уроки з теорії музики, гармонії, поліфонії, хорового аранжування. За обсягом навчальної програми Придворної капели 22 квітня 1904 року він успішно складає екзамени й отримує свідоцтво регента високого рівня [1, с. 20–22].

З осені 1904 року М. Леонтович – викладач співів у залізничній школі станції Гришино. Висока культура М. Леонтовича, його душевна теплота, лагідність і особлива відданість музиці відразу привернули увагу вчителів та учнів школи. У цій школі Микола Дмитрович утворив аматорський хор, що мав великий успіх.

Проте безхмарне життя тривало не довго. Хвиля революційних подій 1905 року негативно вплинула на долю сім'ї Леонтовичів – трагічно загинув новонароджений син Володимир. Після придушення грудневих революційних подій відбулось оновлення адміністрації школи, і ставлення до М. Леонтовича погіршилось. Його підозрювали в стосунках з революційною інтелігенцією [1, с. 24–25]. Музикант не мав матеріальних можливостей для продовження консультацій з С.Бармотіним у Придворній капелі, тому був змушений повернутися на Поділля, у місто Тульчин, де викладав музику і спів у Тульчинському єпархіальному жіночому училищі для дочок сільських священиків. З 1909 року М. Леонтович навчається під керівництвом відомого теоретика музики Б. Яворського, якого він періодично відвідує у Москві та Києві [2].

У той час Микола Леонтович створив багато хорових обробок, зокрема славнозвісний «Щедрик» та ін. 1916 року разом з хором Київського університету виконує власну обробку «Щедрика», яка принесла йому великий успіх у київської публіки. Засновує першу в Тульчині музичну школу. У 1919–1920 роках працює над першим великим симфонічним твором – народно-фантастичною оперою «На русалчин Великдень» за однойменною казкою Б. Грінченка. Восени 1920 р. у Тульчині відбулися гастролі хорової капели під керівництвом К. Стеценка та П. Тичини як другого диригента. Під час концертів капели виконувалися твори Леонтовича.

В останні місяці життя М. Леонтович закінчував оперу «На русалчин Великдень». У ніч з 22 на 23 січня 1921 р. композитор перебував у свого батька в селі Марківка Гайсинського повіту, де був убитий агентом ВЧК Грищенком. Текст рапорту, що розкриває ім'я вбивці композитора, було оприлюднено лише у 90-х роках.

Основу музичної спадщини Леонтовича складають хоріві мініатюри – обробки українських народних пісень, які й донині є неперевершеними і виконуються всіма українськими хорами в Україні та діаспорі. Це позначені великим талантом композитора, перлини народного мелосу «Щедрик», «Козака несуть», «Дударик», «Із-за гори сніжок летить», «Женчикок-бренчикок» та багато інших. На основі українських народних мелодій Леонтович створював цілком оригінальні самобутні хоріві композиції, всебічно художньо переосмисливши їх, надавши їм неповторного звучання. Леонтович був одним із перших серед майстрів української музики, які по-новому інтерпретували фольклор, використовуючи музичні надбання європейської музично-хорової культури. Послідовно втілюючи в своїх обробках ідею гармонізації та поліфонічності, М. Леонтович, маючи глибоку й різнобічну музичну освіту, широко використовував найкращі досягнення світової хорової техніки [2].

Найвищим досягненням композитора вважаються пісні «Щедрик» та «Дударик», в яких М. Леонтович добився максимальної ритмічної організації. Особливо популярним був і залишається «Щедрик», де органічно поєднані прийоми народного багатоголосся з досягненнями класичної поліфонії, і кожен голос відіграє цілком самостійну виражальну роль, відтворюючи найтонші зміни настрою в пісні, подаючи кожен художній образ у граничному завершенні [2].

Творчість М. Леонтовича – талановитого диригента, композитора, організатора музичного виховання на Поділлі – після його смерті згрунтувала навколо себе свідомих діячів української культури перед загрозою культурного і навіть фізичного знищення [3, с. 114]. Письменники досліджують і присвячують Миколі Дмитровичу свої твори, художники пишуть портрети, скульптори ж увічнюють постать М. Леонтовича в камені.

Тому виникла потреба у дослідженні творів (в тому числі візуального мистецтва), присвячених талановитому музиканту. Опрацьовуючи біографію М. Леонтовича, бачимо, що протягом життя він жив та працював в різних містах України та Росії, де сьогодні встановлені меморіальні дошки, пам'ятники на честь вшанування талановитого музиканта, створені музеї.

Серед численних міст, в яких жив і працював Микола Леонтович, був і Кам'янець-Подільський. Життя і творчість митця стали знаковою складовою культурної спадщини міста. Пам'яті Миколи Леонтовича присвячені меморіальні дошки, виконані знаними кам'янецькими художниками – заслуженим художником України Борисом Негодою та майстром народної творчості Володимиром Лашком. Одна з них знаходиться в музеї М. Леонтовича у приміщенні мистецького корпусу Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка [4, с. 109]; інша – на фасаді колишньої Духовної семінарії, де вчився М. Леонтович (тепер – корпус Кам'янець-Подільської аграрної академії). Остання і є предметом нашого дослідження.

Дана меморіальна дошка присвячена 120-річчю з дня народження Миколи Леонтовича. Це рельєф середніх розмірів. Дошка розміщена на західному фасаді одного з центральних корпусів Кам'янець-Подільського державного аграрно-технічного університету; вмонтована у попередньо створену для неї нішу рустованої стіни. Меморіальна таблиця стала пластично-інформативним акцентом споруди, розміщеним вище лінії горизонту ока людини і розрахованим на фіксовані точки зору (фас, три чверті). Зміст і форма меморіальної дошки продиктовані архітектурним середовищем.

За задумом авторів, загальна композиція виконана у вигляді церковного дзвону, просторово розвинена у напружену півсферу, що виступає за площину стіни. Такий прийом дозволив авторам збільшити об'єм рельєфу. Вся поверхня рельєфу умовно розбита на три частини, відповідно до форми дзвону. Композиційним центром твору є барельєфний портрет М. Леонтовича, завершений вишуканим еліптичним шрифтовим обрамленням. Барельєфний портрет Леонтовича вражає документальною точністю, грамотним пластичним вирішенням тонкого рельєфу та віртуозним володінням обробки матеріалу. Центральна частина оздоблена українським народним рослинним орнаментом. Нижня частина – інформативна; нотний стан, що орнаментує дзвін, підкреслює приналежність Миколи Леонтовича до світу музики.

Трактовка мотиву реалістична. Проте, символічною є ластівка. Саме вона підкреслює звучання всього моноліту, додає йому динамічного руху за рахунок контрасту фактури, форми,



діагонального розташування. Птаха, що увінчує композицію меморіальної таблиці, виконана горельєфно та символізує політ, свободу, надію.

Рельєфна композиція виконана з цільної брили темного граніту; обробка каменю вражає розмаїттям фактур, що диктує даний матеріал. Автори уміло використали текстуру матеріалу, гармонійно поєднуючи гладку та фактурну поверхню каменю.

Робота стала гідною окрасою нашого міста. Меморіальна дошка – не лише данина пам'яті великого музиканта, це свідчення унікального синтезу мистецтв, де архітектура, скульптура та живопис співіснують у дивній гармонії, нагадуючи про непереможність краси.

Рамками однієї статті неможливо вичерпати підняту проблему та проаналізувати всі візуальні прояви увіковічення пам'яті Миколи Леонтовича. Подальші наукові розвідки будуть покликані систематизувати та дослідити матеріал із зазначеної теми.

#### Список використаних джерел

1. Завальнюк А. Микола Леонтович : дослідження, документи, листи / А. Завальнюк. – Вінниця : «Поділля-2002». – 256 с.
2. Леонтович Микола Дмитрович : творчі здобутки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://uk.wikipedia.org/wiki/Микола\\_Леонтович](http://uk.wikipedia.org/wiki/Микола_Леонтович). – Назва з екрана.
3. Печенюк М. Музей М. Леонтовича у Кам'янець-Подільському університеті / М. Печенюк // Збірник наукових праць : серія педагогічна. – Кам'янець-Подільський : ПП Мошак М. І., 2007. – Вип. XIV. – С. 108-110.
4. Посвістак О. Товариство імені М. Леонтовича в контексті історії Поділля 20-30-х рр. ХХ ст. / О. Посвістак // Збірник наукових праць : серія педагогічна. – Кам'янець-Подільський : ПП Мошак М. І., 2007. – Вип. XIV. – С. 114-116.
5. Урсу-Яворська Н. Образ М. Леонтовича в творчості майстрів візуальних мистецтв / Н. Урсу-Яворська // Музично-педагогічна діяльність М. Леонтовича в контексті відродження національної освіти та культури : наукові доповіді першої Всеукраїнської науково-теоретичної конференції. – Кам'янець-Подільський : ПП ХВМ ім. В. Гагенмейстера, 1997. – С. 191-194.

*The article analyses the creative path of famous Ukrainian composer Mykola Leontovych in the context of artistic space of Podillya.*

**Key words:** *composer, bas-relief, texture of surface, sculptural form, compositional decision.*

УДК 37.091.12.011.3-051:78:[159.96]

Малахова М. О.\*

## СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СЦЕНІЧНОГО ХВИЛЮВАННЯ У ПРОФЕСІЙНО-ВИКОНАВСЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

*У статті здійснено психологічний та соціальний аналіз факторів впливу на сценічну поведінку музикантів-виконавців та майбутніх учителів музики. Охарактеризовано особливості музикування в студентському інструментальному ансамблі. Сформульовано рекомендації щодо регулювання стану сценічного хвилювання студентів.*

**Ключові слова:** *сценічне хвилювання, професійно-виконавська діяльність, студентський інструментальний ансамбль.*

Сучасні гуманістичні тенденції, які є домінуючими в системі освіти, стрімкий темп розвитку інформатизації та технологізації суспільства, зміни соціально-політичного характеру детермінують наявність певного комплексу професійно-особистісних якостей у суб'єктів

\* © Малахова М. О., 2013

професійної мистецької освіти. Сучасного вчителя музики, як ретранслятора духовного надбання нації та знань, має вирізняти високий рівень компетентності в галузі мистецтва, наявність особистого погляду та здатність до переконливого тлумачення художньо-образного змісту творів музичного мистецтва. Відтак, у системі професійної підготовки майбутнього вчителя музики, як компетентного фахівця та всебічно розвиненої особистості, все чіткіше виявляються риси взаємообумовленості і взаємозалежності процесу формування виконавської майстерності та підготовки студентів до практичної діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах. З огляду на це, наявність у студентів сталого виконавського досвіду ми розглядаємо як одну з важливих професійних характеристик сучасного вчителя музики.

Виконавське мистецтво як творчий процес включає в себе низку компонентів: фізіологічний аспект, виконавську техніку, психотехніку, інтелектуально-розумову діяльність. Оскільки питання виконавської майстерності має дуже широкий спектр, у цій статті ми детально зупинимось на проблемі хвилювання на естраді. Актуальності досліджуваному процесу надає соціальність професії вчителя музики, а саме: постійний обмін інформацією шляхом безпосереднього живого спілкування та безпосередня спрямованість його фахової діяльності на виконавський аспект, підготовка лекцій-концертів, самостійна демонстрація музичного матеріалу в режимі online (музика для в слухання). Такі умови праці потребують наявності швидкої адаптаційної реакції, комунікативних здібностей, вольових якостей, високого рівня володіння музичним інструментом, а тому дуже схожі на сценічну діяльність музиканта-виконавця.

Питання хвилювання як психофізичне явище в природі особистості знайшло своє відображення в теоретичних працях психологів Л. Аболіна, К. Платонова, К. Хорні, З. Фрейда та дослідників у галузі музичної психології – Л. Бочкарьова, А. Готсдінера, В. Петрушина, Б. Теплова, Ю. Цагареллі. Цінні поради щодо формування виконавської стабільності (під якою слід розуміти впевненість та надійність при виконанні концертної програми в умовах підвищеної емоційності перед слухачами) висвітлені у статтях і методичних порадах музикантів-педагогів Л. Баренбойма, Д. Благого, Л. Гінзбурга, Н. Голубовської, І. Гофмана, М. Давидова, Г. Когана, С. Савшинського, Є. Федорова, Г. Ципіна та інших. Вивченням проблеми особливостей музикування в інструментальному колективі займалися В. Воеводін, М. Гуральник, Т. Пляченко, М. Різоль, В. Федоришин та інші. Однак, малодослідженим у музичній педагогіці залишається питання вивчення феномена сценічного хвилювання в умовах колективної виконавської діяльності, зокрема безпосереднього впливу набутої ансамблевої майстерності на регуляцію сценічного стану окремого музиканта, що й визначило актуальність нашої статті.

Мета статті полягає у тому, щоб на підставі опрацьованого теоретичного матеріалу виявити психологічні та соціальні фактори впливу на сценічну поведінку музиканта-виконавця, дослідити особливості сценічного хвилювання у виконавському процесі учасника інструментального ансамблю й на підставі проведеного аналізу запропонувати шляхи його подолання.

Розглянемо *психологічні* аспекти хвилювання на естраді. Деякі автори (А. Готсдінер, С. Клещов) розглядають сценічний стан виконавця як наслідок особливостей його вищої нервової системи. Так, в умовах сценічної діяльності психофізичний стан музиканта може змінюватися від повного спокою до сильного емоційного підйому, і навпаки. Прояви такої природи хвилювання спостерігалися у видатних музикантів – Л. Ауера, А. Рубінштейна, Ф. Шаляпіна. Схожі психологічні стани фіксують у своїх дослідженнях фахівці в галузі спортивної психології. Так, А. Пуни виявив три форми передстартової реакції спортсмена: «бойова готовність», «стартова лихоманка», «стартова апатія». Адаптуючи ці три форми передстартового стану до виконавського процесу, передконцертний стан музиканта-виконавця можна охарактеризувати так: «хвилювання-підйом», «хвилювання-паніка», «хвилювання-апатія» [1, с. 132]. З іншого боку, спираючись на досвід музикантів-виконавців Д. Благого, Ф. Ліпса, С. Ріхтера, стан особливої сценічної поведінки можна визначають як прояв інтелектуально-творчих якостей особистості.

У той же час, на нашу думку, неможливо повністю розкрити питання виникнення того чи іншого концертного стану, не враховуючи всі сторони структури особистості. Керуючись концепцією К. Платонова [4, с. 125-129], згідно з якою динамічна функціональна психологічна структура особистості має чотири підструктури – направленості, досвіду, форм відображення (психічні процеси), біологічно зумовлену (біопсихічні процеси) – розглянемо всі сторони особистості, які впливають на сценічний стан музиканта-виконавця. Так, структура граней особистості (за Є. Федоровим) [10] містить такі складові:

1. Психологічна установка на музично-виконавську діяльність, потреба в такій діяльності. На думку психологів, ця спрямованість має безсвідому природу походження: вона мобілізує всі творчі здібності виконавця, хоча не завжди є свідомою діяльністю музиканта (Г. Васадзе). Поряд із цим, вона може формуватися у процесі досвіду (І. Дубровіна, Є. Денісова, А. Прихожан).

2. Творчий досвід виконавця, його професійні знання. Чим більший досвід сценічної діяльності, творчий світогляд, професійні знання, тим більше виконавець має в запасі певних «протидій» на всі випадки сценічних ситуацій. Досвідчені педагоги-музиканти одноставно стверджують, що процес набуття студентом, майбутнім вчителем музики, виконавського досвіду не може бути відокремлений від формування та розвитку комплексу професійно-особистісних якостей, які лежать в основі сценічної поведінки. Л. Наумов зазначав з цього приводу: «Самоконтроль у студентської молоді, як правило, не розвинений. Молоді люди часто не знають, як слід виходити на сцену, як сідати, за допомогою яких внутрішніх прийомів можна себе заспокоїти. Більше того, інші << ... >> не знають, як себе поводити під час виконання програми, яка складається з кількох творів, що робити в моменти пауз, у перерві між грою» [8, с. 34-35]. Але слід чітко розмежовувати звичку та досвід, оскільки в першому випадку спостерігається інертність до певних звичних дій, а в другому – динамічність та варіативність у вирішенні завдань.

3. Особливості психічних процесів, у тому числі виконавської уваги, волі, слухових уявлень, оптимальний для творчості рівень збудженості, гнучкість психологічної адаптації тощо. Зосередженість, стійкість гри, чітка постановка мети й усвідомлення своїх виконавських можливостей становлять вольову зібраність музиканта-інструменталіста. Видатний педагог і баяніст-виконавець Ф. Ліпс зазначав, що «... найбільш переконливе втілення на сцені відбувається в моменти найвищої духовної та емоційної віддачі, але при повному самоконтролі. На сцені, як і в житті, необхідно вміти володарювати над собою» [2, с. 152]. Тренована виконавська воля та увага складають для організму виконавця оптимально комфортні умови для стабільної роботи всіх налагоджених процесів моторики, дихання, емоційної збудженості, а швидке адаптування до різних сценічних обставин дозволяє адекватно реагувати на них та правильно розподілити емоційну напругу.

4. Типологічні якості вищої нервової діяльності, темперамент. Одну й ту саму ситуацію холерик, сангвінік, флегматик і меланхолік будуть відчувати по-різному. Так, флегматик (сильна, врівноважена, але інертна нервова система характеризується порівняно низьким рівнем активності в поведінці, якому притаманні такі риси, як настирливість, працелюбність) та сангвінік (сильний, врівноважений, рухливий тип нервової системи, швидко пристосовується до нових умов, який поверхово сприймає все, що відбувається навколо нього) відчуватимуть на собі менший вплив хвилювання, ніж холерик (сильна, але неврівноважена нервова система з надмірними емоціями та легкою збудливістю) і меланхолік (слабка нервова система, якому властиві стриманість та приглушеність моторики і мови) потерпатимуть від хвилювання і матимуть посилене відчуття тривоги.

Усі означені сторони особистості взаємопов'язані між собою та мають пряму залежність одна від одної. Тому, на нашу думку, доречним буде припустити, що основу сценічного стану виконавця складає взаємодія цих чотирьох підструктур.

Розглядаючи вплив *соціального* фактору на нашу проблему, ми, перш за все, говоримо про взаємодію соціуму (колективу) й особистості. У педагогіці розробленням теорій колективу займалися А. Макаренко, І. Матюша, В. Сластьонін, В. Сухомлинський, К. Ушинський. «Процеси розвитку особистості й колективу невідривно пов'язані один з одним. Розвиток особистості залежить від розвитку колективу, структури сформованих у ньому ділових та міжособистісних відносин» [7, с. 425]. «Життя і праця в колективі є школою становлення буквально всіх рис особистості <<...>> Багатство індивідуальності – інтелектуальне, ідейне, моральне, естетичне, творче, емоційне, громадське – визначається багатством її стосунків і зв'язків з навколишнім світом, а навколишній світ – це, насамперед, люди, їх відносини і зв'язки» [9, с. 156]. «З іншого боку, активність вихованців, рівень їх фізичного та розумового розвитку, їх можливості й здібності обумовлюють виховну силу та вплив колективу» [7, с. 425]. «Колектив – це цілеспрямований комплекс особистостей, організованих, що володіють органами колективу. Там, де є організація колективу, де є органи колективу, там є організація уповноважених осіб, довірених колективом, і питання ставлення людини до людини – це не питання дружби, не питання любові, не питання сусідства, а це питання відповідальної залежності» [3, с. 58]. А відтак, роль особистості в колективі характеризується наявністю певної самооцінки та оцінки своїх можливостей, яка у психології отримала назву «рівень домагань» («уровень притязаний»). Так, суб'єктивно співвідносячи рівень своїх можливостей з окремими цілями, індивід вибудовує власну відповідність тим чи іншим вимогам. Іншими словами, страх невідповідності індивідуальної та колективної оцінки своїх дій породжує тривогу, невпевненість, а в музично-виконавському процесі є однією з причин сценічного хвилювання.

Ансамблеве виконавство, зокрема музикування у студентському інструментальному ансамблі, дослідники визначають як «феномен виникнення певної художньої цілісності замкнутого континіуму в процесі консолідованого й погодженого сумісного виконання музики кількома (від двох до десяти) виконавцями, партії яких не дублюються» [5, с. 222-223]. З огляду на це, виконавський процес та всі його структурні елементи мають розглядатися під кутом соціальних стосунків: вплив особистості на колектив та колективу на особистість, що, в свою чергу, призводить до формування в ансамблістів специфічних якостей. На нашу думку, винятковість останніх обумовлена низкою завдань і ситуацій, які виникають перед ансамблістом у процесі виконавської діяльності. Багатовекторність слухової уваги, контроль за своїми ігровими діями та діями партнерів, безпосередній енергетичний обмін, тісне розташування інструментів (вплив звукової хвилі, гучності, тембру на слухове сприймання) – такі умови спонукають до формування і розвитку екстримально гнучких комунікативних здібностей, тренуваної уваги, розвиненої інтуїції, витривалості психіки та наявності професійних умінь і навичок, насамперед, досконалого володіння музичним інструментом. Однак слід зауважити, що успішність досягнення студентами високого рівня ансамблевої майстерності, як і оволодіння будь-яким іншим видом діяльності, залежить від комплексу «стартових», вроджених якостей індивіда, які дають «зелене світло» для формування й розвитку необхідних знань, умінь і навичок, але лише за умов спільної практичної діяльності.

Зважаючи на це, питання сценічного хвилювання у виконавців, учасників інструментального ансамблю, набуває бісоціальної забарвленості: з одного боку – слухачі як окремі представники соціуму, з іншого – колектив партнерів-музикантів. Гра в ансамблі надає виконавському процесу та його емоційному стану музиканта більше факторів для хвилювання. Зокрема, зростає відповідальність окремого учасника ансамблю за якість виконання своєї партії, зростає імовірність так званої «ланцюгової реакції», коли технічна помилка у партнера психологічно впливає на «виконавську стійкість» інших ансамблістів, наявність кількох «горизонтальних» фактурних ліній ускладнюють слухову диференціацію музичного матеріалу, динаміка емоційного стану партнерів безпосередньо здійснює вплив на особисті індивідуальні прояви емоцій окремого учасника колективу. Спираючись на власний практичний досвід, можемо констатувати, що постійна тривала репетиційна робота колективу та його концертна діяльність, спри-

яють набуттю психічної стабільності та вдосконаленню професійно-творчих умінь і навичок кожного учасника студентського інструментального ансамблю. В умовах тривалої комунікації під час репетиційного етапу роботи над музичними творами студенти поступово втрачають відчуття загостреної психологічної напруги та набувають уміння творчого спілкування, які в процесі концертного виконання трансформуються у сценічні партнерські відносини, коли музична партія іншого виконавця не заважає, а є невід'ємною складовою загальних слухових уявлень окремого виконавця. Музикування в інструментальному ансамблі впливає також на інтенсивний розвиток виконавської майстерності керівника-диригента й учасників колективу, внаслідок чого вдосконалюється технічна майстерність, формуються темброві уявлення, поповнюється репертуар, поглиблюються духовні відчуття й розвивається образність мислення. «Ансамбль за рівнем майстерності кожного виконавця прирівнюється до колективу солістів, тому працювати над партіями необхідно так, як працює соліст. А це можливо лише в тому випадку, коли ансамбліст володіє такими якостями, як вимогливість до себе, здатність до самоконтролю, самокритичність та об'єктивність» [6, с. 78].

Аналіз науково-методичної літератури та наш багаторічний практичний досвід роботи як керівника студентського інструментального ансамблю дають змогу сформулювати поради щодо подолання сценічного хвилювання в процесі музично-педагогічної та музично-виконавської діяльності:

1. Створити надійний алгоритм дій для «приборкання» хвилювання, «вміння використати його безмежний енергетичний та сугестивний потенціал» [1, с. 138]: упевненість у досконалому знанні нотного тексту помножена на переконливий художній образ музичного твору (віра, в першу чергу, самого артиста в ідею, з якою він виходить на сцену).

2. Використання аутотренінгу, в основу якого покладено метод самонавіювання, саморегуляції емоційного стану за допомогою певних фраз-настанов зумовлює розвиток вольових якостей [6, с. 206].

3. Музикування в ансамблі, навіть малих його формах (дуети, тріо тощо), де «...рівноправна взаємодія партнерів; збалансований гармонійний характер виконання, що синтезує прояви індивідуально-особистісного і колективно-сумісного начал; колективний характер художньої ініціативи; діалогічний (полілогічний) тип комунікативності» [5, с. 223], суттєво впливає на розвиток соціально-комунікативних умінь та формування навичок швидкої адаптаційно-слухової реакції.

4. Залучення до репетиційного процесу методу моделювання концертних ситуацій – відпрацювання організаційних елементів поведінки на сцені (рух та розташування на сцені, уклін, робота над артистичністю), тренування емоційного тону музикантів – позитивно впливає на підготовку психіки виконавців до концертного виступу.

5. Накопичення концертно-виконавського досвіду. Слід пам'ятати, що кінцевим результатом роботи над музичними творами має бути прилюдний виступ, адже наявність «багажу» концертних ситуацій значною мірою визначає ступінь «сценічної витривалості».

Отже, зважаючи на соціальну спрямованість професії вчителя музики, проблема сценічного хвилювання є актуальною у підготовці студентів-музикантів до професійної діяльності. Набуття комплексу навичок, які дають змогу контролювати й коригувати свій емоційний стан під час публічного виступу (концертний виступ, презентація проекту, проведення лекцій-концертів, уроку музичного мистецтва), є ознакою компетентності фахівця і допомагає студентам музичних факультетів у професійно-творчій самореалізації.

#### Список використаних джерел

1. Готсдинер А. Л. Музыкальная психология / А. Л. Готсдинер. – М. : «НВ МАГИСТР», 1993. – 193 с.
2. Липс Ф. Р. Искусство игры на баяне / Ф. Р. Липс. – М. : Музыка, 1985. – 158 с.

3. Макаренко А. С. Коллектив и воспитание личности / А. С. Макаренко. – М. : «Педагогика», 1972. – 345 с.
4. Платонов К. К. О системе психологии / К. К. Платонов. – М. : «Мысль», 1972. – 216 с.
5. Пляченко Т. М. Підготовка майбутнього вчителя музики до роботи з учнівськими оркестрами та інструментальними ансамблями : [монографія] / Т. М. Пляченко. – Кіровоград : «Імекс-ЛТД», 2010. – 428 с.
6. Ризоль Н. И. Очерки о работе в ансамбле баянистов / Н. И. Ризоль. – М. : Сов. композитор, 1986. – 224 с.
7. Слостёнин В. А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Электронный ресурс] / В. А. Слостёнин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов и др.; под ред. В. А. Слостёнина. – Режим доступа до ресурсу: [http://www.pedlib.ru/Books/1/0075/1\\_0075-425.shtml#book\\_page\\_top](http://www.pedlib.ru/Books/1/0075/1_0075-425.shtml#book_page_top).
8. Слуцкая Л. Е. Сценическое волнение как профессиональная и психологическая проблема / Л. Е. Слуцкая // Музыкант-классик, 2008. т.№ 7/8. – С. 33-36.
9. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості // В. О Сухомлинський. Вибрані твори: [у 5 т.]. – К. : Рад. школа, 1976. – Т. 1– С. 54-206
10. Фёдоров Е. Е. О психологической подготовке музыканта к концертному выступлению [Электронный ресурс] / Е. Е. Фёдоров. – Режим доступа до ресурсу: <http://eugek.com/sites/ngk-music/fed01.htm>.

*There has been done the psychological and social analysis of the influence factors on the scenic behavior of musicians and music teachers to come. The features of music making in the student music group has been described. The recommendations about an adjustment of students' scenic nervousness have been formulated.*

**Key words:** *scenic nervousness, professional performance activity, student music group.*

УДК 784:78.0711. 477.43“19”/ “20”

Маринін І. Г.\*

## ВОКАЛЬНО-ЕСТРАДНИЙ ЖАНР В ТВОРЧОСТІ КОМПОЗИТОРА ОЛЕКСІЯ БЕЦА (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТ.)

*У статті в історико-музикознавчому аспекті висвітлюється творчі етапи формування вокально-естрадного доробку композитора Олексія Беца, його роль і значимість у збагаченні оригінального музичного фонду вокального мистецтва Південно-Західного Поділля.*

**Ключові слова:** *вокально-естрадне мистецтво, лірична пісня, естрадна пісня.*

Ім'я заслуженого працівника культури України, члена Національної всеукраїнської музичної спілки, лауреата обласної премії в галузі музичного мистецтва імені Владислава Заремби, відомого подільського композитора, збирача і дослідника подільського фольклору Олексія Беца досить знане і поширене у мистецьких колах професійних та аматорських колективів.

Але основним творчим здобутком Олексія Давидовича у розвитку аматорського і професійного мистецтва вважається перетворення величезного пласту подільського пісенного фольклору у живлячу енергію вічності. Він своєю творчістю на практиці довів величезні можливості такої трансформації. Через проникнення в генетичну природу подільського фольклору, в його мелос, Олексій Бец зумів досягнути його неповторність та унікальність. Результатом цієї роботи була поява прекрасних музичних шедеврів, які віднайшли своїх аматорських й професійних виконавців по всій Україні

\* © Маринін І. Г., 2013

Творчості композитора Олексія Беца присвячено чимало наукових, публіцистичних джерел та публікацій у пресі (Є. Белова, А. Гавришук, П. Каньоса, В. Кропивницький, І. Маринін, М. Печенюк, П. Поліщук), у яких здійснено дослідження його життєвого та творчого шляху, особливостей композиторського стилю. Разом з тим вокально-естрадний жанр, який займає вагомe місце в творчості композитора потребує ретельного аналізу, відтак дана тема є актуальною.

Мета статті полягає у висвітленні вагoмого внеску композитора Олексія Беца в розвиток вокально-естрадного жанру, його роль і значимість у збагаченні оригінального музичного фонду вокального мистецтва Південно-Західного Поділля.

Перші паростки започаткування власного композиторського стилю О. Беца у написанні ліричних пісень з'явилися у другій половині 50-х – початку 60-х років ХХ ст. Навчаючись на фізико-математичному факультеті Кам'янець-Подільського державного педагогічного інституту (1955-1960 рр.), він пише перші пісні на слова Людмили Паляничко «Біла ромашка» і Петра Радовчука «Дівоча лірична», у яких відчувається певна замріяність й закоханість автора. Пісні стають популярними у студентському середовищі.

Пісенна стихія завирувала у душі молодого юнака-композитора. До раннього студентського періоду творчості Олексія Беца належить лірична пісня про прекрасні і щирі почуття закоханості на слова Юрія Гуреєва «Радо зустрічай, кохана». Пісня була відібрана для запису на Чернівецькому телебаченні й виконувалася вокальною чоловічою групою.

Перші публікації естрадних пісенних творів композитора з'явилися на початку 70-х років ХХ ст. у місцевій, обласній та всеукраїнській пресі: «Прапор Жовтня», «Корчагінець», «Радянське Поділля». Успішну ходу поширення пісень композитора Олексія Беца підтримало видавництво популярного українського республіканського журналу «Радянська жінка».

Композитор досить часто звертався до поезії відомого подільського поета Мирослава Воньо. На слова поета він написав пісню «Кохати»[2], яка стала поширеною у молодіжному середовищі подільського регіону: Кохати – це для тебе тільки жити .

Кохати – то народжувати щастя. У пісні автор досить чутливо зумів висловити свою закоханість і щиру любов коханій молодій, вродливій дружині Аделі Буянській. Продовження ліричної тематики композитор відтворює у пісні «Жена» на слова І. Карамушки, яку знову ж присвячує чарівній Аделі.

Тісний творчий зв'язок композитора з відомою українською поетесою-піснярем Софією Майданською матеріалізувався у ритмічній, з західноукраїнським мелосом пісні «Сопілочка» [11]. У той час (1973-1975 рр.) поетеса працювала на кафедрі музики Кам'янець-Подільського державного педагогічного інституту. В «голосі» сопілки прослуховуються тривожні відчуття невдалого кохання:

1. Рухливо **Сопілочка** сл. С.Майданської  
муз. О.Беца

*mf* На шпo-ти-ку се-ми барв-нім о-че-ре-тя-нім. Пли-ве го-лос

*p* мій жур-бо-ю пе-ре-ше-те-ний.

Мое серце сопілкою заголублене.

Лиш тобою калиною недолюблене.

Пісня виконується в естрадній манері з традиційним заспівом з вираженим буковинським колоритом і голосоведенням (підвищена IV і VI ступені) (1):

Плавність мелодії у народному стилі підкреслюється гостротою синкопованого ритму.

Тема кохання у пісні «Калинова сопілка» (сл. В. Масла) особливої популярності набула у другій половині 90-х років ХХ ст., завдячуючи професійному виконанню лауреата міжнародних і всеукраїнських пісенних конкурсів, заслуженого працівника культури України Тамарою Плющ, у супроводі оркестру народних інструментів Кам'янець-Подільського державного університету. Твір оркестрував у 1995 році художній керівник і диригент оркестру Іван Маринін. У ліричному вступі винятково функціональна роль належить сопілці й скрипці. Приспів, з поступовим прискоренням темпу, змінює характер твору на більш веселий, що переплітається у варіаційних доповненнях супроводу оркестру (2):

муз. О. Беца  
сл. М. Масло

**2. Поступово прискорюючи**      **Калинова сопілка**

До-торк-нусь і - і вус - та ми\_ йгіл -ка ка-ли - но - ва - За-ли - ла - ся  
со-лов' - я-ми про лю-бов ні сло-ва

Композитор різнобарвно представив у своїх авторських вказівках широкий спектр використання різноманітних темпових відхилень (від довільного до точно зазначеного). Надалі пісня «Калинова сопілка» увійшла у репертуарно-методичний посібник І. Мариніна «Вибрані твори для оркестру народних інструментів» [12, с. 54-71].

7 травня 2010 року в м. Дрогобичі на III міжнародному конкурсі баяністів-акордеоністів «Perpetuummobile» у номінації «Оркестри народних інструментів» творчий колектив з Кам'янця-Подільського (диригент – І.Маринін) на високому професійному рівні у конкурсній програмі презентував пісню О. Беца «Калинова сопілка» у виконанні лауреата всеукраїнських пісенних конкурсів О. Вознюка.

У 1977 році лірична «Пісня нічних вокзалів» на слова відомого українського поета Миколи Томенка (разом із інструментальним супроводом для фортепіано) віднайшла своє місце на шпальтах II випуску українського журналу «Радянська жінка» [6]. Пісенний твір набув широкої популярності серед студентської молоді, життя якої було тісно переплетене з сюжетом пісні: вокзали, поїздки, щасливі миттєвості зустрічей, смуток, прощання.

Нелегка доля спіткала пісню О. Беца «Стежина лісова» на слова Миколи Щербака. У 70-х роках ХХ ст. митець звернувся з проханням до відомого київського музиканта-педагога Юрія Юцевича надати рецензію на пісенний твір. На жаль, рецензія була негативною. Але головним для самого композитора і його пісень стали відгуки «рецензентів-слухачів», які душою і серцем їх сприймали й визначали рейтинг популярності. Пісню полюбили всі. А згодом, у 1977 році музична редколегія відомого київського пісенного видання «Музичні вечори» пісню «Стежина лісова» внесла в перелік творів (розділ «Ліричні пісні»). Поряд з творами відомих композиторів-пісенників Б. Александрова, Л. Вербицького, К. Домінчена у IV випуску пісенного збірника «Музичні вечори» [7, с. 28-31] була надрукована пісня Олексія Давидовича. Надалі події з долею пісні мали своє логічне продовження, коли вона вдруге з'явилася у 1978 році в XXV випуску нотного видання «Популярні естрадні мелодії для баяна або акордеона» [8, с. 2-3] поруч з творами відомих на той час радянських й українських композиторів В. Дашкевича, О. Білаша, Є. Мартинова, О. Пахмутової, Г. Пономаренка. Композитор, підбадьорений такою підтримкою і увагою професійної композиторської еліти, з піднесенням і величезним бажанням працює над створенням нових своїх творів.

Формування раннього періоду творчості та становлення молодого талановитого композитора-пісняря відбувалося під впливом певних культурологічних процесів, які започатковувалися по всій Україні. Це був період зародження в Україні естрадного вокально-інструментального мистецтва. Тоді й появились перші естрадні пісні українських композиторів В. Горчинського, Л. Дутківського, В. Івасюка, М. Мозгового («Червона рута» (1970), «Водограй»,



«Я піду в далекі гори»); перші естрадні виконавці – П.Дворський, В. Зінкевич, тріо Мареничів, С. Ротару, Н. Яремчук; перші вокально-інструментальні ансамблі (ВІА) – «Смерічка» (1966), «Кобза» (1969), «Опришки» (1970) «Світязь» (1970), «Червона рута» (1971). Усі вони в своєму творчому доробку використовували автентичні елементи народної мелодики того краю, у якому вони проживали і формувалися, як професійні виконавці.

Свій естрадний стиль написання пісень О. Беца був підпорядкував сучасним тенденціям молодшої української естради, професійно використовуючи мелодико-інтонаційні, гармонічні та ритмічні особливості фольклорного музичного матеріалу Південно-Західного Поділля. Композитор пише пісні в нерозривній єдності з інструментальним супроводом, що значно доповнює і надає пісні більш повноцінну й оригінальну привабливість. Він всебічно відтворює симбіозне поєднання вокального й інструментального викладу в єдину, цілісну, завершену музичну композицію. І найголовнішим є те, що ця оригінальність походить від самого автора. Інструменталізм його творів з елементами рок, поп-музики та українського фольклору визначили творчий напрямком композитора, надавали молодій українській естрадній пісні в 60-70 роки новомузичну хвилю на Поділлі. У той час естрадні пісні О. Беца вже виконувалися по радіо і телебаченню, а згодом і в кожному невеличкому селі та містечку нашої України.

Оригінальний естрадний стиль і манера пісень композитора полонили тоді сімейний дует Тамари Плющ і Петра Ситника. Свої перші твори О. Беца запропонував саме їм. Завдячуючи їхньому високопрофесійному виконанню, вони стали популярними в Україні й за її межами. Пісня «Ой сяду я край віконця» (слова народні) була настільки вдалою, що зразу набула надзвичайно великої популярності по всій Україні (3).

3. Швиденько **Ой сяду я край віконця** муз. О. Беца  
сл. народні

б Ой ся-ду я край ві-кон-ця тай бу-ду ди - ви-т'ся\_ чи не прий-де  
мій ми-лень-кий тай по-ве-се - ли\_ т'ся

Пісенний твір був написаний у той же час, коли світ почув феноменальний яскравий і самобутній хіт молодого, геніального буковинського композитора-пісняря Володимира Івасюка – неперевершену «Червону руту». Це був 1970 рік. Пісня «Ой сяду я край віконця» виконувалася по радіо молодими подільськими співаками Тамарою Плющ і Петром Ситником. Перша публікація названої пісні з'явилася в обласній газеті «Радянське Поділля» (січень, 1973) [1]. Надалі вона поширилася серед професійного кола виконавців – тріо бандуристок «Дніпрянка» у складі заслужених артисток України Юлії Гамової, Елеонори Миронюк та Валентини Пархоменко. У їх виконанні пісню оголошували народною, що зайвий раз свідчило про природне входження пісні у стан традиційності й народності, а з іншого боку – народне визнання композитора. Пісенний твір у виконанні тріо бандуристок був записаний Всесоюзною фірмою грамплатівок «Мелодія» (1988) і тисячними тиражами розповсюджений по усьому Радянському Союзу.

Творчий репертуарний доробок вокального дуету Тамари Плющ і Петра Ситника доповнюється новими піснями О. Беца: «Пада вечір» (сл. В. Морданя) та «Білі яблуні» (сл. М. Томенка), які пройняті глибокою душевною, задумливою лірикою. Пісні вперше прозвучали у 1974 році на авторському концерті композитора, що був записаний на Чернівецькому телебаченні відомим звукооператором Василем Стріховичем. Надалі пісня була надрукована у обласній газеті «Корчагінець» (лютий, 1975) [4]. Пізніше, у 1983 році виходить пісенна збірка поета Володимира Морданя «Калиновий вогонь». Серед вокальних творів збірки відомих

композиторів В. Алексеєнка, К. Мяскова, В. Тилика побачила світ й пісня О. Беца «Пада вечір» (4)[9, с. 90-93]:

4. **Повірно** **Пада вечір** муз. О. Беца  
сл. В. Морданя

На ко-пи-ці, мов жар-пти-ці про-ме-ні дов-гі ті-ні сплять на сі-ні,  
втом-ле-ні. Ле-гіт ві-є, об-рій мрі-є спо-ми-ном, ли-пи ще-піт, пта-хів ще-біт  
го-мо-ном

Інша відома пісня «Білі яблуні» (сл. М. Томенка) відчула своє друге відродження у виконанні лауреатів всеукраїнських пісенних конкурсів і фестивалів сестер Ірини і Марини Стасюків у супроводі народного ансамблю народних інструментів «Джерела» Кам'янець-Подільського державного педагогічного університету (худ. керівник В. Лабунець). Пісня «Білі яблуні» опубліковується у збірнику «Ансамблі українських народних інструментів» (2006), автором якого є професор Лабунець В.М. [11, с. 3-6](5):

5. **Повірно, лірично** **Білі яблуні** муз. О. Беца  
сл. М. Томенка

Ві-три і си-ві-ї ту-ма-ни і спе-жайсі-ра ка-ла муть. А по-із-ди від нас ко-ка-них ку-дись вне-спо-ко-ї ве-зуть.

Свого розвитку у естрадному пісенному жанрі композитора набула тематика українсько-болгарської дружби. Композитор пише дві пісні: «Болгарская роза» на слова Інни Гончар та «Будуть зустрічі» болгарської поетеси Г. Ботевої, яка в той час навчалася у Ленінграді (Санкт-Петербург, Росія). Вони виконувалися популярним на Поділлі вокальним сімейним дуетом з Кам'янця-Подільського, лауреатами всесоюзних і всеукраїнських пісенних конкурсів й фестивалів Віктором та Інною Білоцькими на різних сценах сіл і міст Хмельницької області.

Продовженням цієї теми була естрадна пісня на слова Ю. Хаята «Міста- побратими». Вона була записана в 1987 році на платівках болгарської фірми грамзапису «Балкантон» 1000-м тиражем у виконанні болгарського ВІА «Колегіум» (худ. керівник Димитр Ніколов).

Композитор О. Беца цікавиться поетичними творами сучасних поетів і вміло відбирає найкраще, обрамляючи їх своєю оригінальною музичною канвою. З-під його пера народжується пісня на слова української поетеси Ганни Чубач «Прости». Вона пройнята глибокими щирими почуттями, драматизацією музичного викладу. Першою виконавицею пісні була заслужений працівник культури України Тамара Плющ. Саме її відома подільська співачка обрала на міжнародний конкурс української пісні «Золоті трембіти», який відбувався 19-22 листопада 1992 року у місті Тернополі. У напруженій творчій конкуренції серед професійних виконавців конкурсантка завоювала Гран-Прі. Як саму пісню, так і високохудожнє виконання відзначили члени журі: композитори – народні артисти України В. Гуцал та В. Філіпенко.

Пісня на слова Василя Адамовича «У нас в горах» [3] виконувалася чудовим солістом-тенором Володимиром Гуровим з Кам'янця-Подільського у супроводі вокально-інструментального ансамблю «Опришки» (художній керівник Руслан Іщук) з Івано-Франківська. Пісня

настільки припала до душі музикантів ВІА і його керівника Руслана Іщука, що незважаючи на певну географічну відстань між виконавцями, змогла їх духовно зблизити і поєднати.

Популярний вокальний ансамбль «Гуцулочка» (худ. керівник Галина Кушнірук) з Івано-Франківського державного педагогічного інституту виконував пісню «Ой Іване молоденький» (сл. народні). Пісня набрала своїх обертів і відлетіла у пісенний вирій за межі України. Вона стала поширеною серед української діаспори у Болгарії, Польщі, Румунії.

Входження у професійну еліту виконавців, визнання пісень композитора О. Беца у народному середовищі зайвий раз засвідчує правильність вибору напрямку свого творчого шляху, на який став молодий композитор. Насамперед, це був період переосмислення піснярем значущості подільських фольклорних джерел. Значний масив написаних ним вокально-естрадных пісень є надбанням українського пісенного мистецтва які увійшли до репертуару відомих співаків, аматорських та професійних колективів. Багато пісень втратили авторство і співаються сьогодні як «народні».

Дослідження вокально-естрадного жанру композиторської творчості О. Беца дає підставу стверджувати про глибину й оригінальність музичного інтерпретаторського мислення, синкретичне поєднання різних жанрових нашарувань, для якого притаманне відтворення: характерних для даної території мелодичних зворотів та ладо-гармонічних утворень; своєрідного подільського мелодико-інтонаційного колориту, який ґрунтується на поєднанні традиційної народності й академічності; характерної автентичної (народної) подільської мелодики й пісенно-танцювальної ритміки; різноетнічних «музичних мовних діалектів» регіону, їх поєднання в яскравий симбіоз народно-інструментальних й вокально-хорових композицій.

Отже, творчий доробок композитора О. Беца у вокально-естрадному жанрі становить вагомому частину оригінального музичного фонду вокально-естрадного мистецтва Південно-Західного Поділля, є його величезним духовним скарбом.

#### Список використаних джерел

1. Бец О. Ой сяду я край віконця. // Радянське Поділля. Хмельницький, 1973, січень.
2. Бец О. Кохати // Корчагінець, – Хмельницький, 1973, лютий.
3. Бец О. У нас в горах // Корчагінець. – Хмельницький, 1973, квітень.
4. Бец. О. Пада вечір // Корчагінець. – Хмельницький, 1973, грудень.
5. Бец О. Ой ти, Кам'янцю рідний // Прапор Жовтня. – Кам'янець-Подільський, 1974, березень.
6. Бец О. Пісня нічних вокзалів / Радянська жінка. – Київ, – №2, 1977.
7. Бец О. Стежина лісова / Укл. Г.О. Ніколаєва. – Вид. : Музичні вечори, № 4, 1977. – 32 с.
8. Бец О. Стежина лісова / Укл. Є.Кравченко. Популярні естрадні мелодії для баяна або акордеона.– К. : Музична Україна. –Вип. №25.– 28 с.
9. Бец О. Пада вечір. / Укл. В.С. Таловиря. Калиновий вогонь : вокальні твори на слова українських поетів. – К. : Музична Україна, 1984. – 104 с.
10. Лабунець В.М. Ансамблі українських народних інструментів: навч.-репертуарн. посіб. / Віктор Миколайович Лабунець. – Вінниця : ВМГО Розвиток, 2006.– 148 с.
11. Леонтієв П.П., Печенюк М.А. Музична хрестоматія. Дзвінки голоси: навч. метод. посіб. Пісенний матеріал. 8 клас. / Петро Петрович Леонтієв, Майя Антонівна Печенюк. – Тернопіль : СМТ Астон, 2002. – 168 с.
12. Маринін І.Г. Вибрані твори для оркестру народних інструментів: репертуар.-мет. Посіб. / Іван ГригоровичМаринін. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2006. – Вип. I. – 136 с.

*The article highlights the creative stages of vocal- variety works of composer Olexiy Betz in historical and musicological aspects, its role and significance in enriching the original musical fund of vocal art in southeasternPodillia.*

**Key words:** vocal- variety art, lyric song, pop song.

УДК 78.071.1(092)

Мартинюк А. К.\*

## УНІВЕРСАЛІЗМ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МИКОЛИ ЛЕОНТОВИЧА

*У статті розглядається культурний універсум творчої діяльності видатного представника музичної культури України. Аналізуються здобутки М. Леонтовича в царині композиторської творчості у контексті розвитку традицій українського музичного мистецтва упродовж другої половини ХХ – початку ХХІ століть. Висвітлюється вклад М. Леонтовича в розвиток музично-педагогічної думки та формування диригентсько-виконавських традицій.*

**Ключові слова:** культурний універсум Миколи Леонтовича, хорова музика, музична культура, національне музичне мистецтво.

Багатогранне творче життя М. Леонтовича – композитора, хорового диригента, педагога, збирача музичного фольклору, музично-громадського діяча є однією з найяскравіших сторінок української музичної культури. Великий вплив на формування художнього світогляду М.Д.Леонтовича мало навчання в Кам'янці-Подільському, який в ХІХ – на початку ХХ ст. було визначним культурним центром Подільської губернії.

Зважаючи на відсутність на Поділлі у ХІХ ст. вищого навчального та широкої мережі середніх навчальних закладів, духовна семінарія міста відіграла роль своєрідного університету в регіоні. В цьому навчальному закладі склалися певні демократичні традиції. З його середовища вийшла плеяда етнографів та мистецтвознавців – відомих діячів національного культурного відродження того часу.

Проблемам вивчення хорової творчості М.Леонтовича, музичного аналізу хорових обробок композитора присвячена численна кількість наукових праць багатьох авторів. Серед них: М.Андрос, М.Вериківський, М.Гордійчук, М.Гринченко, В.Дженков, В.Дяченко, В.Іванов Н.Семененко, В.Кузик, С.Орфеев та ін.

Наукова робота Л.Іванової «Педагогічна спадщина М.Леонтовича» висвітлює особистість М.Леонтовича як шкільного педагога, автора методичних розробок (статей, порад, вказівок). У даній праці проаналізовано низку хорових творів композитора для виконання дитячим колективом.

Педагогічна та громадська діяльність, хорова творчість М.Леонтовича досить ґрунтовно вивчались, але на сьогоднішній день все ще потребує додаткового опрацювання проблема детальнішого висвітлення питання культурного універсуму творчої особистості митця, а також аналізу специфічних особливостей хорового письма композитора.

Мета статті висвітлити музично-педагогічну, композиторську, диригентську діяльність видатного громадського та мистецького діяча М.Леонтовича, який зробив значний внесок у розвиток вітчизняного хорового мистецтва та вдосконалення методики музичного виховання у школі.

Фольклорно-етнографічне вивчення Поділля ХІХ – на початку ХХ ст. пов'язане з діяльністю нової генерації відомих митців, серед яких такі вихованці семінарії як композитор Микола Леонтович (1877-1921), учений-етнолог Кость Широцький (1866-1919), поет і етнограф Володимир Свідзинський (1885-1941) та інші.

Мистецька індивідуальність М.Д.Леонтовича формувалася під впливом його вчителів-музикантів І.В.Лепехіна та Ю.В.Богданова.

І.В.Лепехін був відомим диригентом і скрипалем. Ґрунтовна музична освіта, отримана ним в Московському синодальному училищі у 1893 році, дозволила йому розгорнути в Кам'янці-Подільському плідну музично-виконавську та педагогічну діяльність.

\* © Мартинюк А. К., 2013

Музично-виконавська, фольклористична та науково-педагогічна діяльність Ю.В.Богданова на теренах Поділля стала яскравою сторінкою української музичної культури кінця ХІХ – початку ХХ століття. Її естетичні засади ґрунтувалися на традиціях Петербурзької співацької капели, в якій у 1884 році він отримав музичну освіту. Під керівництвом цього талановитого педагога М.Д.Леонтович вивчав музичну теорію, хоровий спів, історію українського співацького мистецтва.

У процесі індивідуальних занять з Ю.Богдановим, М.Д.Леонтович отримував глибокі знання з музики, які виходили за межі навчальної програми. Саме в ці роки під керівництвом свого наставника майбутній композитор ознайомився зі старовинними церковними наспівами, глибоко вивчив поліфонічний стиль духовних творів М.Березовського, Д.Бортнянського, О.Архангельського.

Вагомим є науково-методичний та фольклористичний доробок Ю.О.Богданова. Ним створено посібник з співів, виданий в Москві 1891 року. Цей посібник став для М.Д.Леонтовича важливим джерелом засвоєння теоретичних знань і методичних принципів, які будуть ним переосмислені пізніше під час праці над власним посібником-хрестоматією з музичної грамоти.

Фольклористичні дослідження Ю.О.Богданова надихнули М.Д.Леонтовича на вивчення народнопісенних надбань. Важливим пріоритетом етнографічних пошуків Ю.О.Богданова було вивчення знаменного мистецтва.

Здійснені ним гармонізації стародавніх подільських і волинських наспівів були опубліковані в окремому збірнику у Вільно в 1894 році. Для М.Д.Леонтовича ці твори стали чудовим матеріалом для засвоєння музичної стилістики церковних наспівів, особливостей структурної побудови та своєрідності інтонаційної мови.

В період навчання М.Д.Леонтович мав змогу користуватися великим фондом літератури, який був у семінарській бібліотеці. Серед її зібрань крім богословської і філософської літератури, були музикознавчі та історико-культурологічні праці, навчальні посібники і нотні видання О.І.Пузиревського, С.В.Смоленського, А.В.Преображенського, Д.В.Разумовського, М.А. Римського-Корсакова, П.І.Чайковського, О.А.Архангельського, О.Д.Кастальського.

На формування художнього світогляду М.Д.Леонтовича великий вплив мала самотутня особистість і музично-теоретичні погляди Б.Л.Яворського. Це був яскравий, різнобічний музикант, визначний музичний теоретик і педагог. Важливою рисою творчої індивідуальності Б.Л.Яворського було те, що з часом почали називати культурологічним мисленням. Музично-теоретична концепція видатного вченого мала своїм методологічним підґрунтям розробку понять, які дозволять розкрити єдину природу самих різноманітних елементів культури. Такий науковий підхід дозволяє вивчати всі сфери культури і мистецтва в одному ракурсі. Вчений наголошував на тому, що всі художні явища, в тому числі і музичні, підпорядковуються єдиним законом мислення епохи [4].

Б.Л.Яворський відзначався виключною ерудицією в галузі різних видів мистецтв, філософії, естетики, історії і психології, які дозволяли йому глибоко вивчати особливості художнього мислення різних епох. В наукових працях Б.Л.Яворського простежується музично-історичний підхід до творів мистецтва. Розглядаючи еволюцію музичного стилю, яка охоплює великий історичний період від середньовіччя і до свого часу, вчений виявляє наростаючі тенденції зростання музичного драматизму від рівномірного, стійкого і безпристрасного стилю Середніх віків до найбільш імпульсивної стилістики свого періоду.

Значний вплив на формування художнього світогляду та неповторної творчої індивідуальності М.Д.Леонтовича мали заняття з композиції та контрапункту у визначного вченого. Людина великого музичного обдарування та енциклопедичних знань, яскравий представник школи С.І.Танеєва, Б.Л.Яворський значно розширив мистецькі обрії М.Д.Леонтовича та його знання в теоретичній галузі. Створені М.Д.Леонтовичем у цей період музичні твори є більш досконалими за композиційною будовою та художнім змістом.

Композиторська творчість М.Д.Леонтовича відрізняється розмаїттям поетично-образного змісту творів, тонким відчуттям стильової природи народної пісні, майстерною розробкою основного інтонаційно-тематичного зерна, який отримує наскрізний розвиток, блискучим опануванням хорової фактури та вокальної інструментовки. Як відзначав музиколог Павло Маценко, творчість композитора «... це вислів його глибоких шукань, які в підставі мають сучасність. В тих шуканнях відчувається непереможне бажання освітлити духовне обличчя пісенності української нації як народу самобутнього й великого» [10, с. 79].

У Києві композитор розширює жанрово-стилістичні обрії своєї творчості. Так народжуються відомі хорові поеми «Льодолом» та «Літні тони» на вірші М.Вороного та «Моя пісня» на вірші К.Білиловського.

У композитора виникає задум створення опери за сюжетом казки Б.Грінченка «На Русалчин Великдень». Ця музика писалася для вихованців Першої гімназії м. Києва, де композитор неодноразово виступав з лекціями.

У київський період композитор створює низку праць з педагогіки та методики музичного виховання : «Нотна грамота», «Підручник для навчання в школах народних» (друге удосконалене видання «практичний курс навчання співу в середніх школах України»). В статті «Як я організовував оркестр у селянській школі» узагальнено педагогічний досвід композитора у Чуківській школі.

Леонтовичу, як і багатьом тогочасним українським композиторам – Миколі Лисенку, Кирилу Стеценку, Якову Степовому, – притаманне було поєднання творчої, педагогічної і виконавської (диригентсько-хорової) діяльності. Понад двадцять років Микола Леонтович віддав роботі вчителя співів у школах різних міст: Тиврова, Вінниці, Гришиного (нині Красноармійська), Тульчина та Києва. Як, композитор він був ще й добре обізнаний зі станом викладання співів у школах, з художнім рівнем учнівських хорів. Чимало своїх сил він віддавав педагогічній праці в учительській семінарії, Музично-драматичному інституті імені Миколи Лисенка, та на диригентських і театральних курсах, а ще на курсах працівників дошкільного виховання чи навіть робітничих гуртках і школах.

Початок 20-го століття ознаменував нові шляхи в українському вчителюванні, яке перейшло від бурсацько-релігійного до народницько-українського спрямування. А Миколі Леонтовичу вдалося й на цій, педагогічній ниві, проявити свій талант. Великим надбанням української культури стала музично-педагогічна спадщина М.Д.Леонтовича.

Педагогічна діяльність М.Д.Леонтовича в Тульчинському Єпархіальному училищі стала яскравою сторінкою культурно-мистецького життя Поділля початку ХХ століття. Спогади сучасників відтворюють світлу постать видатного музиканта і педагога. Згадуючи про своє перше знайомство з М.Д.Леонтовичем, яке відбулося в 1911 році після вступу на перший курс Ірина Шеровська-Кравчук зазначає, що Микола Дмитрович звертався до своїх учениць так, ніби батько звертається до власних дітей. У вихованців з'явилося таке відчуття, ніби вони знали цю людину роками. І дійсно, він став для них рідним і близьким на все життя.

В Музично-драматичному інституті імені Миколи Лисенка і на диригентських курсах Леонтович викладав хоровий спів, основи техніки диригування, теорію музики і контрапункт. Проводячи свої заняття, він часто знайомив хористів з своїми піснями («Дозволь мені, мати», «Ой там, за горою», «Дударик»), виявляючи у них чудове уміння, за доволі короткий час, охопити хоровий твір у цілому і створити повноцінне враження про цю композицію. Як викладач музично-теоретичних предметів, зокрема контрапункту, композитор був послідовником методологічних принципів свого вчителя Болеслава Яворського – автора теорії ладового ритму, яка була в ті часи досить поширеною. А на курсах дошкільного виховання він проявив себе як досвідченим практик-методист. Притримуючись стрункої послідовності, він застосовував свої методи вивчення пісень дітьми, пропонуючи їм спочатку прості, а подалі – складніші пісенні зразки. І, особливо, звертав увагу на складові частини самої пісні – мотив, фразу, речення, період (куплет). У процесі співу дитини він враховував та розвивав почуття

ритму у неї, послуговуючись, при цьому, відбивання ритмічного пульсу руками, ногою, пальцями, Леонтович комбінував різні позиції співу – пропонуючи спів сидячи і стоячи, спів окремими групами, а потім усіх разом, і що найголовніше, завше вважав за необхідне, вдаватися до музично-слухової наочності, зокрема співу самого вчителя. Великого значення Микола Леонтович надавав дикції виконавця, співацькому диханню, застерігаючи від надто сильного, форсованого звуку, обстоюючи тихий або голосний спів і відповідне його застосування при виконанні пісень. А щодо добору пісенного матеріалу, Леонтович орієнтує вчителів співів на пісні канонічного складу, вважаючи, що їх засвоєння створює ґрунт для двоголосного співу.

Диригентська діяльність М.Д.Леонтовича розпочалася в 1889 році, коли він очолив хор духовної семінарії. Цей художній колектив став для нього творчою лабораторією, де народжувалися власні хорові композиції та формувалася художній світогляд та виконавська естетика музиканта.

Хор духовної семінарії виконував традиційну церковну хорову музику, а також обробки українських народних пісень М.Лисенка, П.Демуцького і власні гармонізації М.Леонтовича. Семінарський хор виконав його першу обробку української пісні «Ой чия ж то причина, що я бідна дівчина».

Диригентська майстерність М.Д.Леонтовича розкривалася надзвичайно яскраво в інтерпретації духовних піснеспівів Д.Бортнянського, в яких знайшли відбиток елементи українського музичного стилю. Незабутнє враження залишила робота М.Д.Леонтовича над його власними творами, такими як «Щедрик», «Дударик», «Пряля», «Кант про Почаївську Божу матір» які з великим натхненням виконував хоровий колектив в концерті з нагоди завершення навчання. М.Д.Леонтович – диригент спрямував свої зусилля на удосконалення звучання хору, досягнення ансамблевої злагодженості та інтонаційної чистоти.

Після проголошення Україною незалежності у 1918 р. М.Д.Леонтовича запрошують викладати хорове диригування у щойно створеному Музично-драматичному інституті імені М.В. Лисенка. Розпочинається також його плідна педагогічна діяльність в Народній консерваторії, куди його запросив Б.Л.Яворський. Композитор зробив вагомий внесок в розбудову культурного життя як співробітник музичного відділу Народного комісаріату освіти. Сумісно з іншими митцями М.Д.Леонтович був одним із організаторів українського оркестру, а також членом музичного об'єднання, яке прагнуло розширити горизонти музичної творчості.

М.Д.Леонтович належить до славетної плеяди діячів культури, які створили національну хорову капелу. Під художнім керівництвом видатних диригентів Я. Калішевського та К. Стеценка хорова капела розгорнула плідну творчу діяльність. Окрасою мистецьких виступів колективу став чудовий спів його солістки – знаменитої артистки Марії Литвиненко-Вольгемут.

М.Д.Леонтович постійно виявляв великий інтерес до проблем музичної педагогіки і хорового виконавства. На початку 1918 року під час перебування в Києві він неодноразово відвідує заняття і репетиції хору в учительській семінарії, де працює його друг К.Г. Стеценко. Прагнучи ознайомити семінаристів з різними методами диригування художній керівник хору звернувся до М.Д. Леонтовича попрацювати з хором і виступити в концерті з нагоди відзначення Шевченківських роковин. Як згадує колишній вихованець семінарії Данило Дерев'яноко, програмою із творів М. Лисенка диригував К. Стеценко, а творів К. Стеценка – М. Леонтович. Ця співпраця видатних майстрів, висока культура виконання студентського хору залишили яскравий відбиток в свідомості сучасників.

Визначною подією в культурному житті Києва став концерт Українського Національного хору під керуванням О. Кошиця, на якому було вперше в місті виконано «Легенду» М.Леонтовича на вірші Миколи Вороного. Музична композиція вразила слухачів глибиною образів та художньою досконалістю. Керівники українського уряду, які були присутні на концерті вирішили створити Українську Республіканську Капелу й відрядити її до Західної Європи для презентації національної музичної культури.

Становленню капели як яскравої музичної інституції сприяла подвижницька праця славетної плеяди діячів музичного мистецтва К.Стеценка, О.Приходька, О.Кошиця, М.Леонтовича. Зважаючи на складну соціально-політичну ситуацію того часу, підготовка капели до закордонних гастролей здійснювалася в Кам'янці-Подільському. Саме тут під час репетиції в Українському клубі артисти капели вперше познайомилися з творами М.Д.Леонтовича. Олекса Приходько згадував, що всі були захоплені цим новим зворушливим мистецьким колективом.

Розкриваючи своєрідність музичного стилю М.Д. Леонтовича, професор В.Протопопов відзначав такі його риси як прагнення представити конструктивно-ладовий неперервний виклад пісні; внесення в музичну тканину різноманітних голосів і підголосків, які в сукупності утворюють єдине поліфонічне ціле; майстерне композиційне розташування тематичного матеріалу по різних голосах, із застосуванням прийому хорової педалі.

В кінці 20-х років ХХ ст. хорова музика М.Д.Леонтовича поступово стає відомою в широких культурно-мистецьких колах Києва. Вагому роль в цьому процесі відіграла виконавська та педагогічна діяльність В.Протопопова в Народній консерваторії, директором якої був Б.Л.Яворський. В цьому навчальному закладі, створеному в 1918 році на заняттях хорового класу, поряд з вивченням російських народних пісень, розучувалися твори М.Д.Леонтовича, які виконувалися в багатьох концертах. Як згадує В.Протопопов, в кінці 1918 року хоровим колективом були розучені такі твори, як «Щедрик», «Над річкою бережком», а на початку наступного 1919р. – «Мала мати одну дочку» та «Піють півні».

Видатний вчений висловлював думку про те, що для багатьох поколінь студентської молоді хорова творчість М.Д.Леонтовича стала чудовою школою високої професійної майстерності, оскільки вона втілює безмежний образний світ і є новаторською за своєю музичною мовою.

Неповторна композиторська творчість та педагогічні ідеї митця становлять значну цінність для розбудови сучасної системи художньої освіти. Гуманістична парадигма розвитку освіти на перетині ХХ-ХХІ століть передбачає найефективніше використання національних цінностей, вивчення світової культури через призму національних першоджерел. В цьому контексті композиторський доробок та педагогічні ідеї М.Д.Леонтовича набувають особливого значення.

М.Д. Лернгович належить до славетної плеяди діячів української музичної культури, таких як М.Лисенко, К.Стеценко, О.Кошиць, П.Козицький, які відкрили перед всім світом глибокий образний зміст і неповторну художню красу української народної пісні. Самобутній композиторський стиль цих митців мав своїм підґрунтям кращі надбання національної і світової музичної культури і ніс відбиток яскравої індивідуальності і своєрідності творчого обдарування.

#### Список використаних джерел

1. Гулеско И.И. Хоровая литература / И.И.Гулеско // Учебное пособие. – Харьков : ХГИК, 1991. – 90 с.
2. Іванова Л. Педагогічні ідеї М.Леонтовича / Л. Іванова // Музика в школі. Зб. статей. Вип. 8. – К.: Музична Україна, 1982. – С. 58-62.
3. Іванов В.Ф., Шеффер Т.В. Музична освіта / В.Ф. Іванов, Т.В.Шеффер // Історія української музики. В 6 т. (Редкол. М.М. Гордійчук (голова) та ін.). – Т. 1. – К. : Наукова думка, 1989. – С. 374-393.
4. Кузьміна Л. Про виконавську естетику Б. Яворського/ Л. Кузьміна // Українське музикознавство. Вип. 19. – К. : Музична Україна, 1984. – С. 107-114.
5. Лащенко А.П. Хоровая культура: аспекты изучения и развития/ А.П. Лащенко. – К. : Музична Україна, 1989. – 136 с.



6. Лашенко А.П. Українське хорове мистецтво ХХ ст. / А.П. Лашенко // Науковий вісник НМАУ ім. П.І.Чайковського. Музичне виконавство. Вип. 14. Кн. 6. К. ; 1999. – С. 18-31.
7. Леонтович М.Д. Практичний курс навчання співу у середніх школах України (З педагогічної спадщини композитора) / М.Д. Леонтович // Упоряд. Л.О. Іванова. – К. : Музична Україна, 1989. – 136 с.
8. Мартинюк А.К. Відзвуки Асамблеї / А.К. Мартинюк // Музика. – 1992. – № 5. – С. 22.
9. Мартинюк А.К. Персоналії української музичної культури в світлі педагогічної спадщини / А.К. Мартинюк // Теоретичні та практичні питання культурології: 36. наук, статей. Вип. 1, ч. 2 – К. : Логос, 1997. – С. 9-16.
10. Маценко П. М.Леонтович / П.М. Маценко // Самостійна думка. – 1936. – січень-лютий. – С. 79.

*Cultural universal of creative activity of prominent representative of musical culture of Ukraine is examined in the article. Achievements of Mykola Leontovych are analysed in the area of composer's creation in the context of development of traditions of Ukrainian musical school during the second half of XX - beginning of XXI centuries. The contribution of Mykola Leontovych is illuminated to development of musical-pedagogical idea and forming of conductor-performance traditions.*

**Key words:** *cultural universal of Mykola Leontovych, choral music, musical culture, national musical school.*

УДК 373.5:7

Овсієнко Я. М.\*

## ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОЇ ГІМНАЗІЇ «ДИВОСВІТ» ЯК ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ З ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНО-ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ

*У статті охарактеризовано можливості загальноосвітнього навчального закладу у вивченні та пропаганді національної і світової культур; описано практичний досвід розвитку учнівської творчості в умовах художньо-професійного освітнього простору.*

**Ключові слова:** *професійно-художня освіта, національна і світова культура, навчальний заклад, учнівська творчість.*

Сучасне світове співтовариство потребує громадян, здатних не тільки співіснувати в міжнародному середовищі, а й творчо реалізовувати себе в ньому. Вагома роль у розв'язанні цієї проблеми належить полікультурній освіті, завданням якої є становлення особистості, що володіє розвинутим розумінням інших культур, почуттям поваги до них, вмінням творчо співпрацювати з людьми різних національностей, рас, вірувань. Однак попри певні досягнення педагогічної науки досі не усунуто суперечність між об'єктивною потребою суспільства в активній, творчій особистості та освітньою практикою, яка ігнорує творчий потенціал кожного індивідууму.

Як свідчить аналіз сучасних систем освіти, напрацьованих світовою спільнотою, об'єктивною реальністю інтеграційних процесів є поява демократичних децентралізованих тенденцій розвитку, які прискорюють еволюційний рух до суспільних знань. Одним із орієнтирів сучасної освіти є залучення прогресивних навчальних закладів до участі у Міжнародному проекті Асоційованих шкіл ЮНЕСКО. Налагодження міжнародних контактів розкриває для учнівської молоді широкі можливості в плані розвитку світогляду, мови, культури, що в

\* © Овсієнко Я. М., 2013

значній мірі вирішує проблеми успішного входження юної особистості в сучасний світовий ринок освіти і праці, а також знижує ризик міжнаціональних конфліктів.

Метою статті є характеристика шляхів креативного розвитку учнівської молоді через її полікультурну освіту в умовах загальноосвітнього навчального закладу, асоційованої школи ЮНЕСКО.

Не одне покоління вчених і педагогів світу замислювалось над складним питанням щодо можливості навчити людину творчості. Філософ М.І.Алексеев дає на нього позитивну відповідь: «Безумовно, можливо ця діяльність генетично не запрограмована, не дається від народження. Але їй учаться не теоретично, не шляхом засвоєння науки про творчість, а практично, на досвіді. Слід із перших кроків діяльності ставити людину у такі складні ... умови, за яких вона вимушена долати труднощі, вести боротьбу із протиріччями, не чекаючи поки це зробить інший. Теорія творчості лише допомагає усвідомити цей практичний шлях, проте замінити його вона ніколи не зможе». Проведені дослідження підтверджують правомірність даного підходу.

Беручи до уваги слова відомого філософа, вчителі гімназії втілили вкладену в них ідею у педагогічну практику, що напрацьовувалась впродовж десятиріччя в навчальному закладі, як Асоційованій школі ЮНЕСКО, яка працює за напрямком «Соціокультурні зв'язки».

Усяка діяльність містить у собі мету, засіб, процес і результат. Зазначені складові, трансформуючись у полікультурному освітньому середовищі гімназії, визначили структуру педагогічної технології, в основі якої — проектувально-моніторингові підходи до становлення майбутніх громадян світової спільноти.

Враховуючи характеристики творчої діяльності учнів, подані О.М.Матюшкіним [1, с.30], вчителі гімназії розробили практичну програму креативного розвитку вихованців за умови тривалих впливів на них вітчизняної та світової художньої культури. Накреслено головні шляхи її реалізації:

- проведення діагностики психофізичних, духовних, соціальних особливостей учнів, рівня розвитку їх особистісних сфер, домінантності будь-якої з них;
- впровадження поглибленого вивчення художньо-естетичних дисциплін, а в старшій школі професійного навчання за спеціальністю «Виробник художніх виробів з кераміки»;
- духовний розвиток вихованців в урочний та позаурочний час шляхом створення педагогічних ситуацій впливу на них національної та світової культур;
- ініціювання та активна участь у міжнародних, всеукраїнських мистецьких пленерах, виставках, зльотах, молодіжних діалогах, обмінах, конкурсах художньо-професійного та інтелектуального спрямування;
- систематична участь у Міжнародних конференціях асоційованих шкіл ЮНЕСКО;
- організація регіональних фестивалів дитячої творчості «Білозерські самоцвіти», соціокультурного дійства «Малобілозерська ярмарка-виставка»;
- щорічне проведення гімназійного місячника «Наука, світове мистецтво і технології керамічного виробництва»;
- динамічний розвиток дитячої студії декоративно-ужиткового мистецтва «Дивозірка», «Зразкового художнього колективу»;
- розробка прогностичних життєвих орієнтирів для випускників гімназії, а також критеріїв визначення сформованості у них життєвих компетенцій;
- системний освітній моніторинг отриманих результатів.

Фінансування програми передбачалось здійснювати за рахунок спонсорських коштів, коштів благодійного батьківського фонду гімназії, місцевого, обласного бюджетів.

Очікувані результати виконання програми: успішне входження випускників навчального закладу у сучасні вітчизняні та міжнародні ринки освіти і праці на засадах їх високого інтелектуального та художнього розвитку. [2, с. 146]

Вирішальним кроком у розбудові полікультурного освітнього простору стало створення потужної матеріально-технічної бази для професійного навчання за спеціальністю «Виробник художніх виробів з кераміки». Впровадження художньо-керамічної професії сприяло відродженню культурних традицій Білозерського регіону як історичного центру художнього гончарства на Україні, а також духовному розвитку учнівської молоді, що є ефективним знаряддям їх творчого та інтелектуального зростання. Становленню художньо-професійної освіти в гімназії сприяли кошти гранту Міжнародного фонду «Відродження», отримані за проектування художньо-професійного розвитку вихованців, а також високий рівень менеджерської майстерності управлінської ланки закладу.

Полікультурна освіта учнів вимагала продуманого підходу до творчого розвитку педагогічних кадрів, особливо художньої спеціалізації. Долання існуючих протиріч відбувається шляхом входження навчального закладу до освітянських комплексів 11 престижних вишів міст: Києва, Запоріжжя, Дніпропетровська, Ялти, Миргорода, Переяслава-Хмельницького, Бердянська, Одеси, Мелітополя, що уможливило надійну науково-методичну підтримку творчих пошуків педагогічного колективу. З 1998 року гімназія розвивається як експериментальний майданчик Інституту професійної освіти і освіти дорослих АПН України, а також майданчик обласного рівня з проблеми «Професійна підготовка майбутніх фахівців з виготовлення керамічних виробів у гімназії естетичного профілю». Плідна співпраця з науковцями сприяла значному покращенню якісного складу педагогічного колективу: 50% складають вчителі вищої кваліфікаційної категорії, 20% мають звання «вчитель-методист», 25% нагороджені нагрудним знаком «Відмінник освіти України». До викладання практичної складової професійних дисциплін залучено народних майстрів України, що помітно покращило рівень професійної підготовки вихованців.

Вже з 5-го класу поглиблено вивчаються рисунок, живопис, композиція, ліплення, декоративно-ужиткове мистецтво, комп'ютерна графіка, розробляються авторські програми з цих предметів. Викладання спеціальних та загальноосвітніх дисциплін забезпечується якісною комп'ютерною програмно-педагогічною підтримкою. Реалізація обраних навчально-методичних підходів відбувається в умовах індивідуального учнівського та педагогічного проектування, що уможливило створення портфоліо кожного учасника освітнього процесу. По особливому у гімназії здійснюється весь навчальний процес. Кожен урок включає елементи доцільного інтегрування базової дисципліни зі світовим та вітчизняним образотворчим мистецтвом. Створено авторські програми інтегрованого вивчення предметів інваріантної складової навчального плану з художньо-естетичними дисциплінами. З їх допомогою досягнуто максимальної педагогічної дії на особистість шляхом мистецьких впливів на неї. Освітні ідеї таких програм педагоги реалізують за допомогою індивідуальних навчально-методичних проектів, над якими працюють щороку. Головною особливістю проектів вчителів є розширення навчальних можливостей вихованця шляхом впливу на його емоційну сферу світової та вітчизняної художньої культури. Завершальним етапом педагогічних проектів є самоаналіз та самомоніторинг освітньої діяльності протягом року. Проектувально-моніторинговий підхід зумовив інтенсивний творчий розвиток педагогічного колективу, розвинув у кожному здатність генерувати нові професійні ідеї, брати активну участь у науково-методичних експериментах художньо-професійного спрямування.

Моніторинг творчого розвитку учнівської особистості здійснюємо за допомогою індивідуальних «Проектів саморозвитку юних громадян світової спільноти», що також зумовлено участю гімназії у міжнародному Проекті асоційованих шкіл ЮНЕСКО. Класні колективи протягом року вивчають культуру однієї з країн світу. Ставлячи мету індивідуального проекту, кожен учень на початку року визначає, яку галузь культури обраного народу він опрацюватиме в цьому році, а також окреслює власну траєкторію інтелектуально-творчого розвитку (участь у конференціях, молодіжних діалогах, художніх пленерах, інтелектуальних турнірах), проектує бажані рівні навчальних досягнень. Другий етап учнівського проекту — реалізація

намічених орієнтирів. Характерною особливістю третього етапу є моніторинг результатів освітньої діяльності за рік та визначення наступних завдань. Щорічно у березні відбувається традиційний конкурс-захист «Проектів саморозвитку юних громадян світової спільноти», під час якого класні колективи захищають спільно надбаний результат, що синтезує в собі індивідуальні досягнення всіх учнів класу. Головним критерієм оцінювання колективних творчих робіт є виявлення ступеня впливу на свідомість вихованців національного образотворчого мистецтва та мистецтва інших народів. На такі конкурси-захисти, за традицією, запрошуються представники влади, учні сусідніх шкіл, громадськість села. Систематизація індивідуальних дитячих «Проектів...» протягом останніх п'яти років уможливила створення учнівських портфоліо, які роблять видимим шлях творчого розвитку вихованців у художньо-естетичному освітньому просторі. Для реалізації завдань учнівських «Проектів саморозвитку...» в гімназії створено максимум педагогічних умов.

У 2007 році навчальний заклад став ініціатором щорічного регіонального заходу — «Малобілозерського ярмарку-виставки», який відвідують жителі різних районів області, представники місцевої, районної, обласної влади. Діти в барвистому українському вбранні, гумор, національні дійства, атракціони наповнюють у цей день центральний майдан села. Головним на Малобілозерському ярмарку є крам майстерні художньої кераміки «Дивосвіту», а також вироби декоративно-ужиткового мистецтва, створені руками вихованців (живописні картини мальовничих куточків села, бісероплетіння, вироби з соломки, національні вишиванки). Куманці, вази, таріли, горщики, глечики, макітерки і просто керамічні сувеніри, оздоблені національним орнаментом, поєднують у собі елементи класичних і сучасних культурно-керамічних традицій Білозерщини, Донеччини, Слобожанщини, Полтавщини, а також інших країн і народів. Вони засвідчують дбайливе відродження історичного стилю Білозерської кераміки та віддзеркалюють особливості її сучасного розвитку.

У 2006 році здобуто перемогу на Міжнародному конкурсі молодіжних шкільних обмінів «РАЗОМ» Польсько-українська співпраця для майбутнього». Тепер гімназія щороку гостинно вітає делегації вчителів і учнів з Польщі. Вихованці «Дивосвіту» разом із вчителями також відвідують Польщу. Відбуваються знайомства з пам'ятками культури, національними звичаями і традиціями польського народу. Важливими етапами діалогів є створення спільних проектів по дослідженню особливостей культур двох слов'янських народів та визначення шляхів наступної співпраці в областях образотворчого мистецтва.

Логічним продовженням польсько-українського діалогу стала зустріч вихованців «Дивосвіту» з однолітками м.Золочів (Львівська область). Знайомства з традиціями Львівщини, її самобутньою культурою, духовністю сприяють розширенню соціальних компетенцій учнів гімназії, розвивають їх здатність до вирішення важливих життєвих проблем, вчать активно спілкуватися з ровесниками інших регіонів України.

У червні 2007 року гімназія стає ініціатором щорічних Міжнародних пленерів «Дивосвіт», під час яких формуються партнерські зв'язки педагогічного, учнівського колективів з діячами зарубіжного мистецтва та України. У пленерах беруть участь члени обласних осередків Спілки народних майстрів України, Спілки художників України, найактивнішими учасниками є майстри та художники з Польщі. Відбуваються цікаві творчі зустрічі, у майстер-класах створюються унікальні зразки живопису, скульптури, художнього гончарства. На завершення пленерів влаштовуються змістовні виставки, які відвідують жителі Запорізького регіону. Виставкові експозиції — яскравий вияв особливостей культур різних країн і народів, їх могутньої об'єднуючої сили.

Щороку на Міжнародних конференціях Асоційованих шкіл ЮНЕСКО вихованці гімназії презентують свої компетенції у галузях національної та світової культур. Спілкуючись з ровесниками в Києві, Одесі, Житомирі, Хмельницьку, гімназисти проймаються відчуттям особистої належності до світової та європейської цивілізацій. На згадку учасникам конференцій вони дарують керамічні вироби, зроблені власноруч, приємно дивуючи однолітків

цікавими інформаціями про декоративно-ужиткове мистецтво України, Білозерського регіону, а також художню культуру інших країн і народів.

Розвиток компетенцій професійно-художнього, технологічного спрямування продовжується в дитячій студії декоративно-ужиткового мистецтва «Дивозірка», яка включає 5 гуртків: «При гончарному крузі», «Червона калина» (писанкарство, витинанка, нанизування, соломка, художній розпис), «Чарівні фарби» (рисунок), «Українська іграшка» (ліплення), «Художня обробка деревини». На студійних заняттях учні суттєво розширюють свої знання про українське національне мистецтво, традиції народу України та світову художню культуру, що поглиблює допрофесійну підготовку майбутніх спеціалістів художнього фаху. За розвиток творчого потенціалу учнівської молоді, пропаганду українського національного мистецтва, світової художньої культури дитячій студії декоративно-ужиткового мистецтва «Дивозірка» присвоєно звання «Зразковий художній колектив».

Центром духовного виховання учнівської молоді є гімназійний музей історії культури села Мала Білозерка. Його експозиції — систематизоване зібрання унікальних керамічних робіт талановитих пращурів, юних майстрів «Дивосвіту» — лауреатів та дипломантів міжнародних, всеукраїнських виставок, фестивалів, зльотів, мистецьких пленерів. Подвір'я музею — унікальна композиція культурних пам'яток Білозерщини, його відвідують численні вітчизняні та зарубіжні делегації, що свідчить про здобуту популярність як на Василівщині так і за її межами.

Вагомим внеском у художньо-професійний розвиток учнів є конкурс-захист наукових творчих робіт і проєктів у рамках гімназійного місячника дитячої творчості «Наука, світове мистецтво і технології керамічного виробництва». Найбільшу питому вагу мають роботи з теоретичних та експериментальних досліджень у галузях українського та світового декоративно-ужиткового мистецтва, проблемних питань професійного навчання. Щороку юні науковці «Дивосвіту» отримують перемоги на обласних, Всеукраїнських конкурсах-захистах науково-творчих робіт учнів-членів Малої академії наук України (відділення філології і мистецтвознавства).

Під час місячника дитячої творчості відбувається також цікавий конкурс літературно-художньої композиції, де учні змагаються в поетичній, прозовій творчості, ілюструють свої літературні твори художнім супроводом, чим підкреслюють оригінальність і неповторність творчого задуму. Майстри художнього слова з „Дивосвіту» систематично друкуються в районній, обласній пресі.

Велика увага в гімназії приділяється охороні здоров'я учнів:

- 1) висококалорійне 5-разове харчування;
- 2) щорічний поглиблений медичний огляд з наступними оздоровчими заходами: вітамінізація, фітотерапія, імунотерапія в осінньо-зимовий період;
- 3) систематичні заняття спортивних секцій з використанням сучасного тренажерного комплексу.

Для успішного навчання здібних і обдарованих дітей, які приїхали здобувати освіту в «Дивосвіт», споруджено два корпуси дитячого гуртожитку з комфортними умовами навчання та проживання.

Досконалий художньо-естетичний смак, дбайливе піклування про комфорт, затишок відчуваються скрізь: від гімназійного подвір'я до навчальних кабінетів і майстерень.

Важливим досягненням навчального закладу стало успішне вирішення проблеми професійного самовизначення випускників. До 60% із них обирають художньо-естетичні та хіміко-технологічні спеціалізації. Сьогодні 20% педагогічного колективу складають колишні учні «Дивосвіту», які за направленням гімназії закінчили ВНЗи і повернулися молодими кваліфікованими спеціалістами.

Важливу роль в управлінській діяльності гімназії як Асоційованої школи ЮНЕСКО відіграє менеджерська майстерність її керівництва. Саме вона допомагає у пошуках соціальних

партнерів, які надають суттєву підтримку в організації і проведенні важливих розвивальних заходів, забезпечують участь у престижних виставках, фестивалях, зльотах всеукраїнського, міжнародного рівнів.

За роки педагогічних експериментів художньо-естетична гімназія «Дивосвіт» стала надійним науково-методичним центром обласного, всеукраїнського, міжнародного рівнів. На її базі відбулися: міжнародна конференція, всеукраїнський семінар, численні методичні семінари обласного рівня, курси підвищення кваліфікації вчителів з проблем художньо-професійної освіти учнівської молоді.

Атмосфера педагогічного пошуку, яка панує у гімназії, породжує нові нетрадиційні підходи до освіти вихованця. Високий освітній рейтинг навчального закладу визначив його вихід у фінал програми «Громадські зв'язки», здійснюваної за ініціативою Бюро з питань освіти і культури Державного Департаменту США. В лютому 2006 року в складі групи фіналістів автору довелося проходити стажування з питань освіти в США. Участь у міжнародній освітнянській акції стала черговим енергетичним імпульсом учнівської та педагогічної творчості. Цікава прес-конференція, виставка фотоматеріалів, зроблені по приїзду, об'ємно інформували громадськість про освіту, пам'ятки культури, історію США, сприяли наступному розвитку закладу.

Матеріали прогресивного досвіду роботи з професійно-художньої освіти узагальнено у численних публікаціях: «Дитяча обдарованість — від ідеї до практики» („Науково-практичний освітньо-популярний журнал „Обдарована дитина», №9, 2005 р), „Професійна підготовка сільської учнівської молоді з художньо-естетичного та технологічного напрямів діяльності» (матеріали Всеукраїнської науково-пошукової конференції, 7-8 жовтня 2004 року: - Київ, - Запоріжжя, 2005.), „Концепція розвитку гімназії „Дивосвіт» (журнал „Педагогічні технології», №6 2008), «Творчий розвиток учнівської молоді в загальноосвітньому інноваційному навчальному закладі нового типу» (матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, 1-3 жовтня 2008 р. – Чернівці, 2008). Систематично в періодичних фахових виданнях учителі «Дивосвіту» публікують елементи напрацьованого педагогічного досвіду.

Цього року втринадцяте гімназія брала участь у 14 Міжнародній виставці «Сучасні навчальні заклади — 2010». Двічі досягнення «Дивосвіту» відзначалися бронзовими медалями Виставки (2004, 2006 роки) та почесним званням «Лідер сучасної освіти» (2006, 2007, 2008).

У жовтні 2010 року за здійснення інноваційних підходів до полікультурної освіти учнівської молоді гімназію нагороджено Золотою медаллю Другої всеукраїнської виставки «Іноватика в освіті України».

Науково-методична, соціокультурна діяльність докорінно змінила зовнішні та внутрішні показники єдиного організму гімназії, визначила її перемогу у Всеукраїнському конкурсі «100 кращих шкіл України» у номінації «Школа – соціокультурний центр села».

Досвід гімназії підтверджує розвивальний вплив на учня художньо-професійних засобів освіти, які створюють надійне підґрунтя для культурного розвитку та формування цілісної творчої особистості. Інтерес до мистецтва, розвинутий у гімназії, забезпечує гармонію художньо-естетичного та інтелектуального розвитку вихованців, їх здатність до постійного самовдосконалення. Програмування роботи закладу, асоційованої школи ЮНЕСКО, корегує освітні процеси, підсилює їх розвивальну спрямованість, стимулює вплив образотворчого мистецтва як складової художньої культури, напрацьованої людством на формування світогляду юного громадянина світової спільноти.

Як бачимо, образотворче мистецтво є «великим педагогом, вихователем і творцем людської психології, оскільки воно, впливаючи на внутрішній світ особистості, виховує в неї здатність орієнтуватись у навколишньому житті» [3], олюднює інші сфери її пізнання. Урізноманітнення шляхів інтеграції світової художньої культури в навчально-виховний процес гімназії — перспективний напрямок науково-методичних експериментів, які продовжуємо в навчальному закладі.

**Список використаних джерел**

1. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности / А.М. Матюшкин // Вопросы психологии. 1989. – №6. – С. 29-33.
2. Мистецтво у розвитку особистості: монографія / За ред., передмова та післямова Н.Г.Ничкало. Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с.
3. Толстых В.Ш. и др. «Эстетическое воспитание»: Учебник / В.И.Толстых, Б.А.Эренгресс, К.А.Макаров. – М. : Высшая школа, 1979. – 288 с.

*The article described the possibility of a comprehensive educational institution in the study and promotion of national and world cultures, describes the practical experience of studying art in terms of art and professional education space.*

УДК 378.147.016:786.8

Олійник В. Ф., Попович А. В.\*

## **АПЛІКАТУРНА ДИСЦИПЛІНА ТА АПЛІКАТУРНЕ МИСЛЕННЯ – ВАЖЛИВІ ЧИННИКИ ВПЛИВУ НА ВДОСКОНАЛЕННЯ ТЕХНІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ БАЯНІСТА**

*У статті обґрунтовуються методичні принципи аплікатурної дисципліни та аплікатурного мислення учнів-баяністів, які являються однією із умов вдосконалення їхньої технічної майстерності.*

**Ключові слова:** аплікатура, аплікатурна дисципліна, аплікатурна логіка, аплікатурне мислення, баян, клавіатура.

У роботі над музичним твором аплікатура займає одне з центральних місць, вона є важливим засобом виразного виконання. Адже вибір для виконання найзручніших пальців тісно пов'язаний із фразуванням, теситурою, штрихами та фактурою музичного матеріалу. Найкраща аплікатура – це та, яка дає змогу найвірніше передати дану музику і найточніше узгоджується з її змістом [1, с. 22].

Не викликає сумніву і той факт, що учень тоді впевнено і швидко орієнтується на будь-якій клавіатурі, коли у нього добре розвинене уявне бачення цієї клавіатури. Саме тому освоєння баянної клавіатури (як правої, так і лівої) – це процес розвитку свідомого уявлення, яке проявляється в дотиковому способі знаходження потрібних клавіш, що обумовлено аплікатурною дисципліною, яка, у свою чергу, залежить від певного чергування клавіш при виконанні мелодійної лінії матеріалу, що вивчається. Тобто, система аплікатури не може бути довільною, вона має певні закономірності. Саме дотримання учнем-баяністом таких закономірностей в процесі роботи над музичним твором і виражає такі поняття, як „аплікатурна дисципліна” та „аплікатурне мислення”.

Аналіз публікацій та науково-методичної літератури свідчить про постійну увагу дослідників до проблеми аплікатури на початковому етапі навчання. Дане питання висвітлюють у своїх працях такі науковці та педагоги-методисти, як І. Алексеев, Л. Горенко, Ю. Акімов, В. Власов, М. Обертюхін, Ф. Ліпс та ін. Але незважаючи на значну кількість опублікованих праць, означену проблему не можна вважати вивченою в достатній мірі. Навпаки, накопичені знання потребують нових досліджень та їх подальшого розвитку.

Мета статті – обґрунтувати методичні принципи аплікатурної дисципліни та аплікатурного мислення учнів-баяністів, які являються однією із умов вдосконалення їхньої технічної майстерності.

\* © Олійник В. Ф., Попович А. В., 2013

Аплікатурна дисципліна та аплікатурне мислення баяніста тісно пов'язані з його творчістю, вони розвиваються і вдосконалюються в процесі роботи над музичним твором. Якщо музикант-інструменталіст готує себе до професійної музичної діяльності, йому вкрай необхідно розвивати ці якості. А тому дуже важливо щоб педагог уже на початковому етапі роботи над будь-якою музичною композицією привчав своїх учнів правильно користуватися аплікатурою, тобто, раціонально використовувати пальці під час гри на музичному інструменті. Аплікатуру можна вважати правильною, якщо вона сприяє реалізації художнього задуму композитора та виконавця, зручна для даного виконавця, заснована на природному чергуванні пальців і їх нормальній розтяжці, сприяє їх природній рухливості, знижує втому рук, забезпечує вільне виконання музичного твору.

Підбираючи аплікатуру, не слід керуватися тим, наскільки вона зручна при повільній грі, бо це ще не гарантує її придатності для виконання у справжньому темпі. Потрібно неодмінно випробувати її у швидкому русі [2 с. 12].

В процесі освоєння клавіатур учневі не можна допускати випадкового попадання на клавіші, оскільки порушується взаємозв'язок, який перешкоджає розвитку свідомого засвоєння клавіатур. Наприклад, великі скачки можливі лише в тому випадку, коли пошук потрібної клавіші здійснюється при одночасному утриманні клавіші попереднього звуку, яка є в даному випадку орієнтиром (точкою відліку) для майбутнього скачка. Правда, при цьому в процесі вивчення музичного твору можливі (а іноді і потрібні) зупинки і перерви звучання, але вони носять тимчасовий характер, оскільки після багаторазового програвання вправи або п'єси така потреба поступово зникає, тому що скачки доводяться до автоматизму. Але на початковому етапі все таки краще грати правильно із зупинками, ніж неправильно і без зупинок. Отже, найбільш раціональним для вирішення цього завдання є не що інше, як уповільнений процес здійснення відомого правила – поставити палець на клавішу на якусь мить раніше, ніж її потрібно натиснути. Така гра виховує в учня системність, організовує увагу, виключає помилки.

Відомо, що учень лише тоді буде дотримуватися аплікатурної дисципліни, коли усвідомить необхідні для цього правила і принципи. Це в однаковій мірі відноситься і до розвитку самостійного аплікатурного мислення. Тому важливо не лише виховувати уважне відношення учня до проставленої в нотах аплікатури (тобто її дотриманню), але і домагатися того, щоб він знав і розумів, чому застосована саме така аплікатура, а не будь-яка інша. Якщо учень переплутав аплікатуру, то педагог зобов'язаний не лише відразу ж звернути увагу на його помилку, але і роз'яснити, чому саме не можна допускати її, пояснити логіку аплікатури цього епізоду.

Саме завдяки такому поясненню учень пізнає принципи і закономірності, що лежать в основі визначення аплікатури, розвиває в собі аплікатурну дисципліну і аплікатурне мислення, тобто, виробляє навички самостійного визначення аплікатури. Адже головний принцип педагогіки полягає не в тому, щоб давати учневі готові істини, а в тому, щоб навчити його самостійно їх знаходити і вирішувати.

А тому, на нашу думку, ідеальну модель аплікатурної дисципліни та аплікатурного мислення можна підготувати тоді, коли студент зможе самостійно чітко сформулювати і поставити перед собою певні творчі завдання, передбачити їхній розвиток та кінцевий результат своєї роботи.

Але, як показує практика, навчити учня можна тільки на готових істинах шляхом їх аналізу і пізнання. Адже в музичній педагогіці завжди існують виконавські закономірності, які визначають певну аплікатурну послідовність, вказують на те, де і за яких умов застосувати той, чи інший палець. Наприклад, учневі, який не володіє достатнім досвідом, прийшлося би досить довго догадуватися про елементарні речі, які відомі будь-якому досвідченому педагогу. До того ж успіх такого пошуку, як правило, не завжди був би стовідсотковим. Тому в початковий період навчання аплікатура визначається тільки педагогом, оскільки до самостійного аплікатурного мислення учневі в цьому відношенні ще дуже далеко. Якщо в нотному тексті аплікатура не виставлена, її потрібно виставити. Правда, перш ніж остаточно встановити аплікатуру для даного учня, слід заздалегідь випробувати з ним різні її варіанти. Досвід показує, що апліка-



туру слід виставляти індивідуально, пристосовуючи її до природних можливостей кожного виконавця. Адже не завжди аплікатура, визначена для одного учня, буде зручною і для іншого.

Хоча на практиці інколи деякі із цих правил можуть мати відхилення. Але щоб робити такі відхилення, слід добре знати ці правила. Цей вислів відноситься і до аплікатури. А тому учень спершу має добре засвоїти всі “ази” баянної аплікатури, хоча на це може піти досить багато часу. І лише після того, коли він відчує деяку впевненість у правильності своїх аплікатурних рішень, і аплікатурні “формули” почнуть зароджуватися у його свідомості, тоді можна відступати від усталених норм на аплікатуру.

Учень має усвідомити, що пошук найбільш раціональної аплікатури – це щоденна наполеглива творча робота. Звичайно, на початковому етапі цього процесу краще всього радитися зі своїм педагогом, показувати йому будь-які аплікатурні зміни. І лише коли педагог відчує, що в учня уже достатньо досвіду для самостійного визначення аплікатури, тоді можна дозволити певну свободу дій. Але якщо в учня виникає хоча б найменша доля сумніву, він зобов’язаний звернутися по допомогу до свого старшого і більш досвідченого наставника.

Під час роботи над музичним твором з гамоподібними пасажами, виконавцеві слід використовувати аплікатуру гам (Рис. 1). Основною перевагою аплікатури в правій клавіатурі при будь-якому гамоподібному русі є те, що вона забезпечує спокійний стан кисті, рівномірний, ритмічний рух пальців і сприяє їх природному розташуванню.

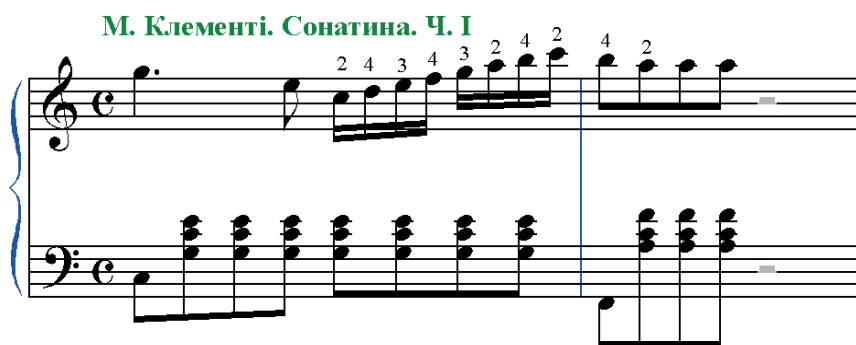


Рис. 1

Хоча все ж інколи бувають випадки, коли такий аплікатурний принцип порушується не лише при появі стрибків, але і при поступеному русі. Найчастіше ці порушення викликаються появою прихованих інтервалів, які утворюються альтерованими звуками (Рис. 2).



Рис. 2

Слід зазначити, що при добре розробленій аплікатурі значно легше розв’язуються технічні завдання: зміна позицій, різноманітні стрибки і т. ін. Під час гри на баяні бажано не перевантажувати три сильніших пальці, а сміливіше підключати до роботи і слабкіші (перший та п’ятий). При цьому важливо під час вивчення п’ес чи етюдів не спрощувати технічні труднощі шляхом полегшення аплікатури, а наполегливо їх переборювати. Адже одне із головних завдань

педагога – це розвиток технічної майстерності виконавця. Подолання таких труднощів має рухатись від простого до складного.

У пасажах або уривках, що повторюються, гамоподібних, діатонічних і хроматичних послідовностях слід зберігати однакову аплікатуру (Рис. 3).

### Їхав козак за Дунай. Українська народна пісня в обр. Л. Горенка

Рис. 3

Особливої уваги баяніста потребує репетиція пальців, яку доцільно виконувати лише в швидких темпах (Рис. 4), а в повільних мелодійних п'єсах така підміна не рекомендується.

### В. Дмитрієв. Російське інтермеццо

Рис. 4

У музичній літературі нерідко зустрічається прийом ковзання, але він можливий лише в правій руці на клавішах, що розміщені поряд і в напрямку до краю клавіатури: тобто, з першого ряду на другий та з другого на третій. (Рис. 5).

### К. Вебер. Сонатина

Рис. 5

Необхідно виховувати уміння підмінити пальці. Найчастіше цей прийом застосовується у повільних фігураціях. Підмінюються пальці на клавішах беззвучно: один немов би витісняє інший, при цьому сама клавіша весь час залишається натиснутою (Рис. 6).

### І.С. Бах. Органна прелюдія До мажор

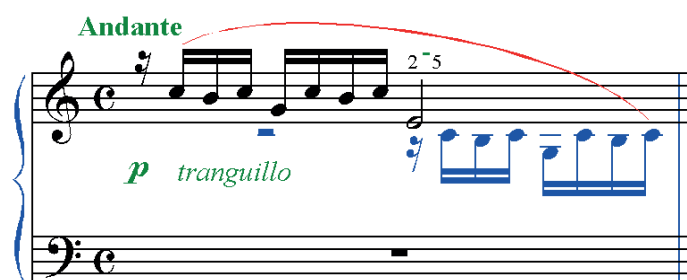


Рис. 6

Така підміна може здійснюватись у різних комбінаціях, хоча найзручніше підмінювати сусідні пальці.

Найчастіше таку підміну використовують для підготовки у наступних тактах зручнішої аплікатури, або для збереження штриха legato.

Для вирішення деяких аплікатурних труднощів баяністові дуже важливо уміти під час гри на музичному інструменті застосовувати в правій руці великий палець, що набагато збільшує його технічні можливості, значно розширює навчальний репертуар. Але при цьому виконавцеві необхідно враховувати той фактор, що великий палець має деякі специфічні природні особливості. Ця специфіка полягає в тому, що коли всі інші пальці чудово пристосовані для самостійного піднімання та опускання, у великого пальця такі можливості обмежені. Зате він добре рухається вздовж повздовжніх рядів. А тому, застосовуючи великий палець у роботі на клавіатурі слід завжди пам'ятати, що найзручнішим для нього є таке положення, коли всі пальці містяться у першому та другому рядах, а великий – у третьому (Рис. № 7).

### Я. Степовий. Щebetала пташечка

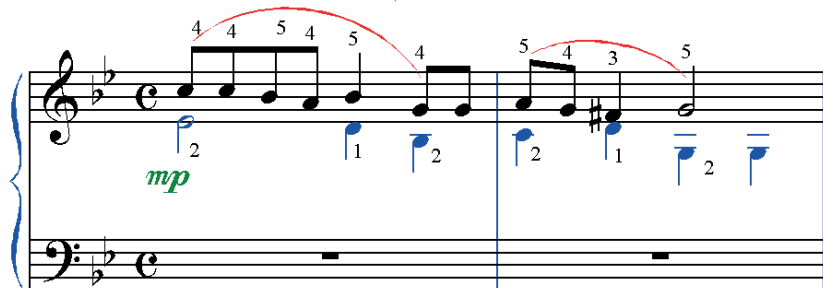


Рис. 7

Менш зручно працювати великим пальцем, коли він міститься на другому ряді, а всі інші – на третьому. Ще більше незручностей виникає, коли великий палець опиняється на першому ряді. Отже, застосування великого пальця на клавіатурі баяна тим зручніше, чим більше воно спрямоване в бік третього ряду, і тим не зручніше, чим більш воно спрямоване в бік від третього ряду до першого.

Ось основні переваги п'ятипальцевої аплікатури:

- існує можливість правою рукою виконувати акорди в широкому розміщенні (в межах двох октав);
- значно полегшується виконання legato в інтервальних та акордових послідовностях;
- розширюються можливості найскладніших поєднань двоголосся, коли в кожному голосі різні штрихи, наприклад, в одному legato, а в іншому – стаккато;
- існує можливість більш яскраво розкривати фактуру поліфонічних творів.

Слід згадати і про аплікатурний прийом натискання одним пальцем двох суміжних клавіш, який на практиці застосовується дуже рідко.

На лівій клавіатурі баяна (як на виборній, так і з готовими акордами) за цими ж правилами також виконуються гамоподібні пасажі, арпеджіо, гармонічні і мелодичні фігурації, репетиції басів і акордів, подвійні ноти тощо. Підбираючи аплікатуру для лівої руки, необхідно прагнути, щоб кисть, по можливості, перебувала в природному положенні.

Отже, необхідною умовою для успішного розвитку та вдосконалення технічної майстерності баяніста є дотримання ним аплікатурної дисципліни та розвиток його аплікатурного мислення. Але кінцевий успіх в цьому випадку буде забезпечений лише тоді, коли педагог відмовиться від настирливої опіки студента, не позначатиме в нотному тексті олівцем аплікатуру буквально кожної ноти, а, проаналізувавши на занятті нову аплікатурну ситуацію, зробить відповідні висновки та узагальнення.

Разом з тим, це аж ніяк не означає, що аплікатуру, виставлену композитором чи аранжувальником, обов'язково потрібно переробляти. До цього процесу слід підходити творчо, враховуючи індивідуальні особливості кожного виконавця: будову його кисті, довжину пальців і т. ін. Аплікатуру не слід застосовувати механічно. Адже аплікатура як система, що постійно діє, її логіка, правила і випадки відхилення від них пізнаються на кожному занятті.

#### Список використаних джерел

1. Нейгауз Г. Мастера советской пианистической школы / Г. Нейгауз. — М., 1954. — С. 22.
2. Горенко Л. Робота баяніста над музичним твором / Л. Горенко. — К. : Муз. Україна., 1982. — С. 12.

*The article deals with methodical principles of fingering discipline and bayan players way of thinking, which are one of the conditions to improve their technical skills.*

**Key words:** *fingering, fingering discipline, fingering way of thinking, bayan, keyboard, aplikaturna discipline aplikaturna logic aplikaturna thinking, accordion, keyboard.*

УДК 373.51:78

Раструба Т. В.\*

## ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНА МУЗИЧНА ОСВІТА І ХУДОЖНЯ СВІДОМІСТЬ УЧНІВ

*У статті розкриваються деякі аспекти існуючих концепцій особистісно-орієнтованого навчання і виховання, висвітлюється сутність, компоненти та умови формування художньої свідомості учнів як складової гуманізації освіти.*

**Ключові слова:** *особистісно-орієнтована освіта, музичне мистецтво, суб'єктивний досвід дитини, художня свідомість, концепції, погляди, потреби.*

Початок ХХІ століття характерний змінами в освітньому процесі, найважливішими серед яких є орієнтація на особистість учнів у процесі навчання і виховання та створення умов для їх саморозкриття та саморозвитку. Звідси гостро постає проблема виховання духовно розвиненої особистості в умовах сучасного науково-технічного прогресу, розвитку інформаційного суспільства і пошуку нових технологій навчання, де особливо перспективним стає особистісно-орієнтований підхід.

\* © Раструба Т. В., 2013

В умовах нової парадигми освіти її зміст має бути спрямований на задоволення внутрішніх потреб людини: свободи і вільного вибору світогляду, дій, вчинків, позицій; самостійності і самореалізації, самовизначення, творчості тощо.

У вирішенні даної проблеми особливу роль відіграє музичне мистецтво, яке має найбільш сильний вплив на людину. Саме через предмети художньо-естетичного циклу в загально-освітніх закладах, зокрема уроці музики, активізується внутрішній духовний світ учнів, їхні почуття та думки, що сприяють розвитку моральних, естетичних, світоглядних ідеалів та формуванню життєвих цінностей.

У процесі власної життєдіяльності особистість людини виробляє і розвиває в собі багато властивостей та якостей, які характеризують її суспільну суть, серед яких свідомість займає особливе місце та є формою розуміння навколишньої дійсності і самої себе, оскільки життєві цінності сприймаються завдяки почуттям, а осмислюються за допомогою свідомості. Тому однією із складових особистісно-орієнтованої музичної освіти є формування художньої (естетичної) свідомості, яка створює умови для вироблення у школярів художніх смаків, потреб та ідеалів, творчого ставлення до мистецтва, забезпечує їх духовний розвиток, саморозвиток і самореалізацію.

Сукупність теоретичних і методологічних положень, котрі визначають сучасну особистісно-орієнтовану освіту, представлено в роботах К.А. Абульханової-Славської, І.В. Арябкіної, М.А. Алексеєва, Г.О. Балла, Е.В. Бондаревської, Є.Ю. Волчегорської, С.В. Кульневич, Т.І. Кульпіної, А.В. Петровського, С.І. Подмазіна, В.В. Серікова, В.Т. Фоменка, І.С. Якиманської та інших дослідників.

Розробка нової парадигми була б неможлива без психологічного обґрунтування основних положень цієї концепції. Тут особливо слід виділити роботи А. Асмолова, Л. Віготського, В. Давидова, Дж. Доллард, Е. Еріксона, С. Крипнер, О. Леонтєва, А. Маслоу, Р. Мей, В.Петровського, К. Роджерса, С. Рубінштейна, Л. Сохань, Г. Ципін, К. Юнг та інших вчених, котрі заклали основу сучасних уявлень про етапи і закономірності розвитку особистості, фактори та механізми її формування.

У деяких роботах висвітлюються особливості особистісно-орієнтованого підходу в музично-естетичній освіті учнів (А.Верем'єв, Є.Гаспарович, О.Гончарова, С.Горбенко, Г.Сергеїчева та ін.).

Питаннями художньої свідомості як складової особистісно-орієнтованої освіти в філософському контексті займалися Х. Арент, М. Бахтін, А. Лосев, М. Хайдеггер, К. Ясперс, в естетичному – Г. Гегель, О. Кривцун, Т. Орлова, В. Ражніков та ін.

Мета статті полягає у розкритті окремих аспектів особистісно-орієнтованого навчання та виокремленні художньої свідомості учнів як складової гуманізації освіти.

В умовах сьогодення освітній процес спрямовується в особистісно-орієнтоване русло, специфіка якого виражається в розгляді суб'єктивного досвіду дитини, як суспільно значущої ціннісної сфери, збагачення його у напрямку універсальності та самотності.

Гуманістична парадигма особистісно-орієнтованої освіти виходить з принципу розвитку та саморозвитку особистості – неповторної індивідуальності, її творчої самореалізації. Цей підхід будується на досягненнях зарубіжної гуманістичної психології ХХ ст. (А. Маслоу, К. Роджерс, Р. Мей), ідеї якої сформувалися під впливом філософії екзистенціалізму та простежуються у ряді досліджень психологічного спрямування, де одні вивчали особистість в діяльності, як особливого роду відношення між людиною і світом (так званий «діяльнісний підхід»: С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонтєв, В.В. Давидов); інші розглядали психічні явища в цілому (так званий «системний підхід»: Б.Г. Ананьєв, А.Ф.Лазурський, Б.Ф. Ломов, В.Н.Мясищев).

Загалом теорією особистісно-орієнтованого навчання та виховання на пострадянському просторі починають займатися у 80-х – на початку 90-х років ХХ століття, тому можна сказати, що сьогодні вже існує ряд концепцій даної проблеми серед яких найбільш відомі – особис-

тісно-культурологічна (Є.Бондаревська), особистісно-розвивальна освіта (І.Котова, В.Сериков, Є.Шиянов), суб'єктно-особистісна (І.Якиманська), практико-орієнтована концепція особистісно-орієнтованого освітнього процесу (М.Кузнецов), особистісно зорієнтоване навчання (М.Алексеев) та інші.

Е.В. Бондаревська в своїй теорії наголошує на тому, що в центрі теоретичної моделі особистісно-орієнтованої освіти повинен бути розвиток і виховання дитини як людини культури. При цьому метою освіти стає виховання «...цілісної людини культури, котра має взаємопов'язану природну, соціальну та культурну сутність» [2, с. 14]. У змісті даної освіти вчена виділяє такі компоненти, як культурологічний, соціальний, особистісний, природо-доцільний.

На противагу культурологічній концепції Е.В. Бондаревської, І.С. Якиманська у своїй роботі акцентує увагу на суб'єктивному досвіді учнів, вважаючи його основою організації освітнього процесу. До основних її теорій можна віднести наступні: учень не стає, а першочергово є суб'єктом пізнання як «активний носій суб'єктного досвіду»; реалізація навчального процесу полягає у виявленні особистісного досвіду кожного учня, його соціалізації, де урок перетворюється в особливу форму співпраці учня та вчителя; соціалізація учня йде через збагачення суб'єктного досвіду як важливого джерела свого розвитку; навчання стає суб'єктно-значущим осягненням світу, наповненим для учня особистісними сенсами, цінностями, відношеннями. В своїх дослідженнях вчена розглядає співвідношення процесів навчання та учіння, розрізняє індивідуальний та диференційований підхід до учнів, розробляє технології навчальних програм, котрі відповідали б особистісно-орієнтованій освіті [8].

В основі сучасної особистісно-орієнтованої концепції освіти лежить розвиток ціннісного ставлення до особистості й усвідомлення нею своєї індивідуальності як неповторного мікросвіту, формує в неї почуття власної гідності, стимулює виявлення позитиву свого «Я».

Подібною думки дотримувався В.В. Сериков, котрий зазначав, що «особистісно-орієнтована освіта – це не формування особистості із заданими властивостями, а створення умов для повноцінного проявлення та ... розвитку особистісних функцій суб'єктів пізнавального процесу» [6, с. 42]. Згідно з даною концепцією, одним із важливих компонентів змісту освіти стає досвід «бути особистістю». При цьому вчений вважає, що розвиток особистості потребує проектування в освіті цілісної ситуації, котру називає особистісно-орієнтованою ситуацією при якій включається механізм активного саморозвитку особистості. Особистісно-орієнтована ситуація складає умови для повноцінного проявлення і саморозвитку основних особистісних функцій, до яких В.В. Сериков відносить: функції відповідальності, самореалізації (творчість, свобода, самостійність) та рефлексивності (розвиток «Я») [6, с. 108].

Оскільки головним пріоритетом в особистісно-орієнтованій освіті все-таки є особистість, то основний акцент потрібно робити на її формуванні, де першочерговим є вплив на свідомість, а результатом цього впливу повинні бути **знання, погляди, переконання**, які стимулюють вчинки школярів, моральну впевненість у суспільній необхідності й особистісній користі певного типу поведінки; формують готовність активно включатись у передбачену змістом виховання діяльність (в даному випадку музичну). Слушно говорить з цього приводу К.А. Абульханова-Славська: «...не только осуществление себя в деятельности, но и становление и развитие в деятельности – таков путь формирования личности» [1, с. 313].

Сьогодні в системі сучасної освіти суттєвим компонентом загального навчання і виховання школяра є мистецтво, як одна з форм суспільної свідомості. Його могутній пізнавальний і виховний потенціал пов'язаний з естетичною природою, завдяки якій осягаються потаємні найскладніші процеси духовного життя людини, її внутрішнього світу. Формування художньої свідомості теж відбувається в діяльності, спрямованій на активне самовдосконалення, самореалізацію кожного школяра. Відтак, музичну діяльність, можна виділити як основну

підструктуру художньої свідомості, в межах становлення особистості дитини (мотивування, цілепокладання, орієнтування, самоактуалізація, самооцінка, корекція).

Відомо, що серед різних форм суспільної свідомості, які функціонують у суспільному житті, естетична свідомість «відображає все багатство естетичного відношення людини до світу, виражаючи її активне, дійове прагнення до гармонії, досконалості, краси, до ідеалу прекрасного» [7, с. 30].

В умовах особистісно-орієнтованої музичної освіти потрібно не ігнорувати розуміння того, що в центрі виховно-педагогічного процесу все-таки стоїть особистість учня, а не музика. Коли в процесі засвоєння музики в учнів виникає особистісна проблема, це свідчить про необхідність внесення змін до змісту, пошуку нової якості свідомості – художньої. Вона набувається у спілкуванні, самоспостереженні, самоаналізі, наслідуванні. Відтак, процес особистісно-орієнтованого музичного виховання дітей повинен складатися з установа атмосфери доброзичливості та довіри, забезпечення взаєморозуміння між вчителем та учнем шляхом підлаштування до стратегії музичного сприйняття школярів (візуального, кінестетичного, аудіального) [4, с. 269].

В процесі музичної діяльності для формування художньої свідомості можна виділити наступні умови, які є найсуттєвішими (за Вергуною В.С.): формування музичного сприймання; збагачення художнього тезаурусу школярів; активізація художньо-творчого мислення учнів.

Оскільки сприймання, як важливий компонент художньої діяльності, забезпечує розвиток та взаємозв'язок емоційної і раціональної сфер особистості, то в процесі такої діяльності і здійснюється формування усіх складових художньої свідомості. Забезпечення тезаурусу особистості учнів засобами музичного мистецтва можна розглянути з позиції інформації, згідно з якою музичний твір є сукупністю семантично значущої інформації, що повідомляє композитор. Терміном «тезаурус» позначають певну інформацію, а змістом художнього тезаурусу є система певних знань про мистецтво, а також наявність у слухачів знань, уявлень, необхідних для його сприймання [3]. Музичне мислення – це процес відкриття особистісного смислу, закодованого у музичному творі. Активізація художньо-творчого мислення учнів відбувається у процесі створення нового, раніше небувало. Оскільки старі засоби вирішення проблеми не можуть дати плідного результату, школярів потрібно спонукати до врахування змінних компонентів у ситуації, що виникла. Такі завдання спонукають дітей до роздумів, розвивають творчі здібності, спрямовують усвідомлення взаємодії засобів виразності та їх ролі у створенні музичного образу.

Загалом, Вергунова В.С. художню свідомість визначає як складне і багатогранне явище, оскільки одночасно є важливою духовною ланкою культури в її діяльності; психологічною комплексною здатністю до художньої діяльності; внутрішнім функціональним органом, вищим виявом естетичної свідомості, що виражається у специфічному художньому освоєнні світу через художні емоції, переживання, почуття, художній смак, ідеал та виявляється в художніх потребах, художніх поглядах, теоріях, художньому ставленні та оцінці [3, с. 147].

Важливе значення для формування художньої свідомості особистості має виділення її структурних компонентів, специфіка яких зумовлена призначенням і змістом мистецтва. До її компонентів можемо віднести емоційну сферу (художні емоції, переживання, почуття), когнітивну сферу (художні знання, поняття, уявлення), ціннісно-орієнтаційну сферу (художні оцінки, смаки, ідеали) та мотиваційну сферу (художні потреби, інтереси, установки).

Ражніков В. у контексті даного підходу в музичній освіті, дещо по іншому розглядає вищезгадані структурні компоненти і називає їх рівнями динаміки художньої свідомості: перцептивно-мнемічний (сприйняття і пам'ять); семіотичний (нотний текст); аксіологічний (емоційна відповідь на музику); емоційно-естетичний (чуттєвість); модельно-образний (звуко-наслідування); характерологічний просторово-часовий; духовно-універсальний.

На думку вченого, перцептивно-мнемічний рівень розвитку художньої свідомості пов'язаний перш за все з домінуванням сприйняття і пам'яті. В цей рівень впливаються семіотичні елементи. Провідним аксіологічного рівня з огляду особистісно-орієнтованої музичної освіти є самостійний спосіб, тобто суб'єктно-ціннісне розрізнення і виділення в музиці того, що саме привертає увагу і подобається. Емоційно-естетичний рівень пов'язаний з розумінням і прагненням учнів виконувати музичний твір на основі естетичних емоцій. Цей рівень особливо особистісний, центральний для становлення учня, як музиканта. Провідними в просторово-часовому рівні є особистісні стратегії просторово-часових планів в музиці і живих характеристик образу. А суть духовно-універсального рівня полягає в особистому відношенні до реальності духу [5].

Таким чином можна сказати, що особистісно-орієнтований підхід в освіті, котрий формує пізнавальну діяльність учнів, виявляється основоположним при побудові всього навчального процесу, метою якого є розкриття та розвиток особистості кожної дитини. А розвиток і формування художньої свідомості учнів, як однієї із складових особистісно-орієнтованої освіти, зокрема музичної, відбувається за таких обставин: при виникненні особистісних перешкод і проблем у зв'язку з підготовкою виконання того чи іншого твору; коли рівень свого розвитку усвідомлюється учнями як проблемний або конфліктний; за умови, якщо вчитель знаходиться у суб'єкт-суб'єктних відносинах з учнями і в продуктивному діалозі з ними, де діалог виступає як форма спілкування й засіб творчого розвитку особистості учня. У цьому процесі повноправними учасниками діалогу стають і вчитель, і учень, причому педагог допомагає самоактуалізації, активізує особистісну позицію кожного учня і сприяє його подальшому саморозвитку. Необхідними умовами цього процесу є включення особистості до художньо-творчої діяльності, врахування специфіки структурних компонентів художньої свідомості та власного прикладу вчителя.

#### Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К.Д. Деятельность и психология личности / К.Д. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 336 с.
2. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Педагогика, 1997. - №4. – С. 11-17.
3. Вергунова В.С. Педагогічні умови формування художньої свідомості учнів / В.С. Вергунова // Проблеми мистецької освіти: Збірник науково-методичних статей викладачів, студентів і аспірантів факультету культури і мистецтв. – Вип.1/ Відп. ред. О.Я. Ростовський. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М.Гоголя, 2007. – С. 145-153.
4. Волчегорская Е.Ю. Личностно ориентированное эстетическое воспитание младших школьников: методология, теория, практика: дисс. ... докт. пед. наук: спец. 13.00.01/ Е.Ю. Волчегорская – Челябинск, 2007. – 346 с.
5. Ражников В.Г. Диалоги о музыкальной педагогике / В.Г.Ражников. – М. : Классика – XXI, 2004. – 136 с.
6. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М.: Логос, 1999. – 272 с.
7. Эстетическое сознание и процесс его формирования. – М.: Искусство, 1981. – 255 с.
8. Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М., 1996. – 95 с.

*The article describes some aspects of the existing concepts of personality-oriented education and training covered entity components and conditions of the artistic minds of students as part of humanizing education.*

**Key words:** student-centered education, music, the subjective experience of the child, the artistic consciousness, concepts, attitudes and needs.



УДК [378.011.3-051:78] : [378.014.6:005.6]

Скріпнікова Л. В.\*

## ЗАСТОСУВАННЯ ПРИНЦИПІВ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

У статті розглянуто принципи управління якістю, які покладено в основу міжнародного стандарту ISO 9000. Зважаючи на велике і зростаюче значення якості освіти в сучасному суспільстві, застосування принципів управління якістю в системі підготовки майбутніх учителів музики нині стає важливим чинником відповідного вдосконалення сучасної системи управління вищою освітою.

**Ключові слова:** система управління якістю, міжнародний стандарт ISO 9000, принципи управління якістю, учитель музики.

Останнім часом у нашій країні відбувається різке підвищення вимог до якості вищої освіти, що передбачає здійснення необхідних перетворень у вищих навчальних закладах. Цьому сприяє і наявна в сучасних умовах конкуренція на ринку освітніх послуг, яка зобов'язує вищі навчальні заклади своєчасно реагувати на зміни в зовнішньому середовищі для успішного функціонування в умовах ринкової економіки. Застосування принципів управління якістю, покладених в основу міжнародного стандарту ISO 9000, допоможе вищим навчальним закладам досягти цілей у галузі якості підготовки майбутніх фахівців.

Питання застосування принципів управління якістю в системі підготовки фахівців вищих навчальних закладів розглядали вітчизняні й зарубіжні науковці. У працях науковців належну увагу приділено реформуванню професійної освіти на основі принципів якісного менеджменту (Н. Аниськіна, Т. Федосєєва), досвіду реалізації принципів менеджменту якості у вищій школі (Т. Толстих, Л. Семенова), застосування принципів якості у розробці систем управління якістю освіти (А. Чміль, В. Вікторов) та при стандартизації, сертифікації й оцінці результатів функціонування процесів надання освітніх послуг у виші (Г. Оборський, В. Гогунський, О. Савельєва). Проте в наукових дослідженнях недостатньо уваги приділено використанню принципів управління якістю в системі підготовки майбутніх учителів музики.

Мета цієї статті полягає в дослідженні принципів управління якістю в системі підготовки майбутніх учителів музики у вищих навчальних закладах.

Нові вимоги до якості підготовки майбутніх учителів музики, що диктуються часом, вимагають реорганізації системи управління та координації навчально-методичної, науково-методичної роботи у вищому навчальному закладі, що забезпечує удосконалення підготовки випускників.

В основі сучасного менеджменту якості – міжнародні стандарти ISO 9000. Цей стандарт дозволяє використовувати його як основу під час розробки системи менеджменту якості освіти та підготовки фахівців у вищих навчальних закладах.

Міжнародний стандарт ISO 9000 являє собою вимоги до систем менеджменту якості та спирається на вісім головних принципів Загального управління якістю (Total quality management): 1) орієнтація на споживача; 2) керівництво; 3) залучення співробітників; 4) процесний підхід; 5) системний підхід; 6) постійне вдосконалення; 7) прийняття рішень на основі фактів; 8) взаємовигідні відносини з постачальниками. Розглянемо деякі з них.

Принцип „Орієнтація на споживача” означає, що успіх організації залежить від усвідомлення та задоволення поточних і майбутніх потреб і очікувань потенційних споживачів та від розуміння й врахування потреб і очікувань зацікавлених сторін [5, с. 13]. Оскільки вищі навчальні заклади як частина соціально-економічної системи цілком залежать від своїх споживачів, їм необхідно виконувати вимоги та відповідати очікуванням споживачів і зацікавлених сторін.

\* © Скріпнікова Л. В., 2013

У використанні цього принципу в системі підготовки майбутніх учителів музики необхідно по-перше, визначити споживачів і зацікавлені сторони та їхні вимоги (табл. 1), а по-друге – здійснити діяльність щодо задоволення цих вимог та постійно її вдосконалювати. Відповідно до визначення, поданого в стандарті ISO 9000 [4, с. 8], замовник – це „організація чи особа, яка отримує продукцію”, зацікавлена сторона – „особа чи група осіб, яка зацікавлена в діяльності чи успіху організації”.

Кожний вищий навчальний заклад, виступаючи в ролі поставщика, має шість основних „груп суб’єктів” (споживачів та зацікавлених сторін).

Таблиця 1

**Споживачі та зацікавлені сторони, їхні вимоги  
до вищого навчального закладу**

<b>Споживачі та зацікавлені сторони</b>	<b>Вимоги та очікування</b>
Студенти	Задоволеність потреби у вищій музично-педагогічній освіті з метою забезпечення самовдосконалення, підвищення суспільного статусу
Музично-педагогічні працівники	Достойна робота й заробітна плата, сприятливі соціально-економічні умови для здійснення музично-педагогічної, наукової та навчально-методичної діяльності
Постачальники (музичні школи, ліцеї, коледжі та ін.)	Задоволеність результатами взаємодії та вигідних взаємовідношень
Роботодавці (загальноосвітні заклади)	Фахівці, які здібні ефективно працювати в нових швидкозмінних умовах
Держава, органи державної влади	Задоволення потреби в кваліфікованих працівниках та стабільності суспільства
Суспільство	Підготовка освічених і культурних людей, які здібні до постійного навчання та самовдосконалення

Вимоги зацікавлених сторін завдяки процесам вищого навчального закладу, який має ресурси, повинні перетворитися на кінцевий продукт – задоволеність зацікавлених сторін, що в стандартах якості представлено як вищий пріоритет.

Діяльність вищого навчального закладу щодо задоволення вимог споживачів та зацікавлених сторін передбачає:

- організацію навчального процесу за спеціальністю та напрямом підготовки відповідно до вимог стандарту вищого навчального закладу (ВНЗ), студентів, роботодавців;
- організацію освітньої послуги за дисциплінами, задовольняючи вимоги стандарту ВНЗ, студентів, професорсько-викладацького складу;
- організацію методичної, наукової, концертної, музично-просвітницької діяльності відповідно до вимог стандарту ВНЗ, студентів, постачальників, суспільства тощо.

Отже, принцип „Орієнтація на споживача” допомагає забезпечувати своїх споживачів та зацікавлених сторін послугами на рівні, продиктованому вітчизняним та світовим ринком освітніх послуг, постійно поліпшувати їхню якість на основі ефективного зворотного зв’язку.

Особливої уваги в системі підготовки майбутніх учителів музики потребують музично-педагогічні працівники вищого навчального закладу. Якість освіти та отримання затребуваних роботодавцями фахівців, у першу чергу, залежить від якості роботи викладачів.

Принцип „Залучення персоналу” означає, що співробітники всіх рівнів складають основу кожної організації, тому їх повне залучення надає можливість організації використовувати їхні компетенції з максимальною ефективністю [2, с. 252].

Залучення музично-педагогічних працівників до процесу музично-педагогічної, наукової та навчально-методичної діяльності з метою забезпечення високої якості підготовки майбутніх учителів музики можливе у процесі застосування соціально-психологічних методів: мотивації

як процесу стимулювання викладачів до діяльності та стимулювання як методу впливу на трудову поведінку. При цьому можливо використовувати матеріальні методи стимулювання (надбавки, премії та ін.) і нематеріальні методи стимулювання (самоствердження, визнання, похвала та ін.), які взаємно доповнюють та збагачують один одного.

Виключно важливим стає застосування принципу „Процесний підхід”, який передбачає використання ряду ефективних методів та інструментів управління якістю. Використання в організації системи процесів разом з їх ідентифікацією і взаємодіями, а також менеджмент процесів можна вважати процесним підходом.

У стандарті ISO 9000 зроблено акцент саме на процесному підході та зафіксовано, що його реалізація зумовлює:

- 1) визначення процесів, необхідних для системи управління якістю;
- 2) визначення послідовності та взаємодії цих процесів;
- 3) забезпечення наявності ресурсів та інформації, необхідних для забезпечення результативності функціонування цих процесів та управління ними;
- 4) забезпечення наявності ресурсів та інформації, необхідних для підтримання функціонування та моніторингу цих процесів;
- 5) здійснення моніторингу, вимірювання та аналізування цих процесів;
- 6) уживання заходів, необхідних для досягнення запланованих результатів та постійного поліпшення цих процесів [3, с. 2].

Процеси вищого навчального закладу повинні максимально охопити процеси, рекомендації до яких визначені в стандарті ISO 9000, що можна представити таким чином (загальний підхід представлено на рис. 1).

Відповідальність керівництва – це процеси управлінської діяльності керівного складу ВНЗ. Саме керівництво повинно визначати цілі й напрями діяльності ВНЗ, створювати умови для залучення викладачів, досягати поставлених цілей. На основі мети в галузі якості розробляється місія, стратегія і політика ВНЗ.

Надання освітньої послуги (основні процеси) – це процеси, безпосереднім результатом яких є випуск висококваліфікованого вчителя музики. Ці процеси повинні створювати цінності для ВНЗ, впливати на задоволеність внутрішніх і зовнішніх споживачів та зацікавлених сторін.

Управління ресурсами (допоміжні процеси) – це процеси, результатом яких є створення необхідних умов для здійснення основних процесів [1, с. 18]. Ці процеси лише опосередковано додають цінності до підготовки фахівців, але деякі з них можуть бути такими ж суттєвими, як і основні процеси.

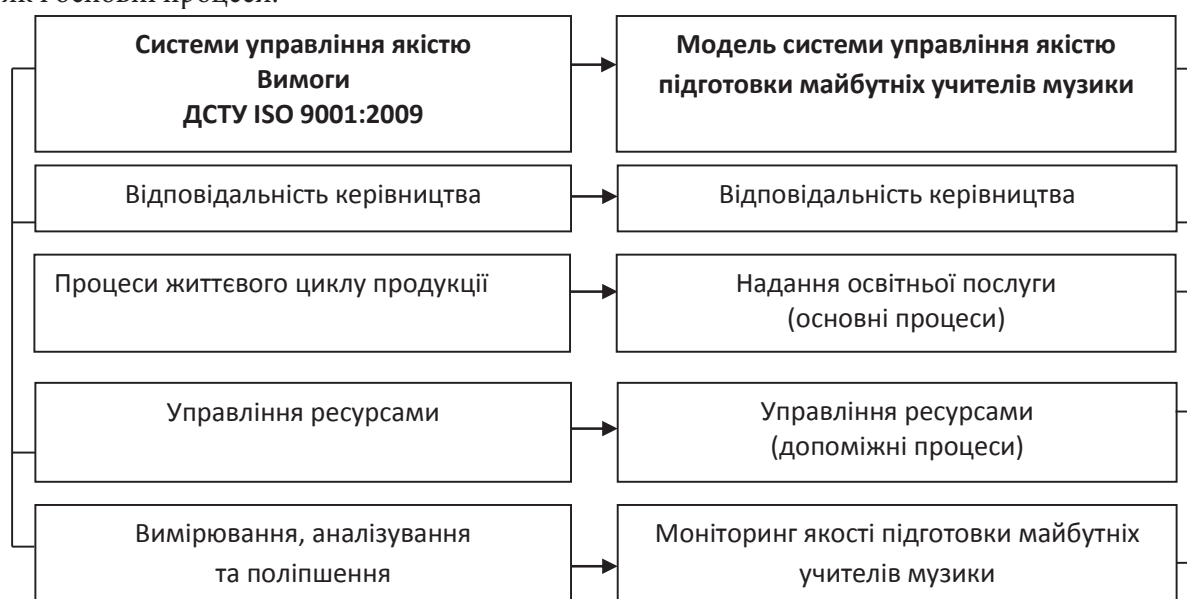


Рис. 1. Система управління якістю ISO 9000 та модель системи управління якістю підготовки майбутніх учителів музики

Процеси моніторингу якості підготовки майбутніх учителів музики – це процеси, які дозволяють забезпечити відповідність системи управління якістю встановленим вимогам та постійно поліпшувати результативність цієї системи.

Ефективність процесів, на думку Є. Хрикова, забезпечується призначенням керівника процесу, отриманням ним усіх необхідних ресурсів, наявністю в керівника документованих процедур виконання процесу (методик, інструкцій та ін.), побудова керівником системи збирання об'єктивної інформації про хід процесу, про параметри послуги, яку забезпечує цей процес, та задоволеність споживачів [6, с. 90].

Отже, застосування процесного підходу в системі підготовки майбутніх учителів музики надає можливості здійснювати менеджмент численних взаємопов'язаних видів діяльності, що забезпечує досягнення цілей у галузі якості освіти.

„Системний підхід” як один із принципів управління якістю тісно пов'язаний із процесним підходом. Відповідно до стандарту ISO 9000 управління процесами як системою „сприяє підвищенню результативності та ефективності організації при досягненні її цілей” [4].

Застосування системного підходу в процесі підготовки майбутніх учителів музики передбачає: взаємодію процесів (процесу управлінської діяльності керівництва, основних, допоміжних та процесу моніторингу), що дозволяє вищому навчальному закладу визначати цілі; ідентифікацію процесів, що сприяють реалізації цих цілей; управління цими процесами як взаємопов'язаними елементами; пов'язування завдань, що виникають у рамках концепції якості, з політикою в галузі якості.

На особливу увагу в системі підготовки майбутніх учителів музики заслуговує такий принцип управління якістю як „Взаємовигідні відносини з постачальниками”. При цьому слід підкреслити, що застосування цього принципу, як зауважує Е. Сундарон, потребує ідентифікації основних постачальників та організації відкритих зв'язків і відношень, які базуються на:

- рівновазі короткострокових і довгострокових цілей обох сторін;
- обміні інформацією та планів на майбутнє;
- сумісній праці з усвідомленням потреб споживачів та поліпшенні процесів [5, с. 31].

Для взаємовигідних відносин із постачальниками вищому навчальному закладу необхідно налагодити процес взаємодії з музичними школами, ліцеями, коледжами та ін. При цьому під взаємодією розуміють процес безпосереднього або опосередкованого впливу суб'єктів (об'єктів) один на одного, що породжує їхню взаємну обумовленість і зв'язок [7, с. 46].

Процес взаємодії вищого навчального закладу та постачальників буде результативним тоді, коли вищі та середні спеціальні заклади музичного напрямку добре розумітимуть мету їхніх взаємовідносин. Ступінь розуміння визначається мірою усвідомлення проблем, які виникають в процесі підготовки майбутніх учителів музики. На основі регулярного аналізу всіх компонентів підготовки майбутніх учителів музики партнери зможуть планувати й організовувати музично-творчі центри, педагогічні практики, музично-навчальні заходи тощо.

Таким чином, застосування принципів управління якістю в системі підготовки майбутніх учителів музики є ефективним засобом поліпшення діяльності вищого навчального закладу, що надає йому можливості бути в низці провідних навчальних закладів країни.

Подальшого вивчення потребують питання, пов'язані з перевіркою ефективності запропонованих принципів управління якістю в системі підготовки майбутніх учителів музики.

#### Список використаних джерел

1. Ефимов В. В. Процессы и процессно-ориентированный подход : учебное пособие / Ефимов В. В. – Ульяновск : УлГТУ, 2005. – 84 с.
2. Оборський Г. О. Стандартизація і сертифікація процесів управління якістю освіти у вищому навчальному закладі / Г. О. Оборський, В. Д. Гогунський, О. С. Савельєва // Пр. Одес. політехнічного ун-ту. – 2011. – Вип. 1(35). – С. 251-255.

3. Система управління якістю. Вимоги (ISO 9001:2008, IDT) : ДСТУ ISO 9000:2009. – [Чинний від 2009-06-22]. – К. : Держспоживстандарт України 2009. – 34 с. – (Національний стандарт України).
4. Система управління якістю. Основні положення та словник термінів (ISO 9000:2005, IDT) : ДСТУ ISO 9000:2007. – [Чинний від 2007-09-03]. – К. : Держспоживстандарт України 2008. – 35 с. – (Національний стандарт України).
5. Сундарон Э. М. Система менеджмента качества: [учебное пособие] / Сундарон Э. М. – Ч. 1. – Улан-Удэ : Изд-во ВСГТУ, 2007. – 180 с.
6. Хриков Є. М. Процесний підхід – провідний принцип управління якістю вищої освіти / Є. М. Хриков // Створення системи менеджменту якості освітніх послуг : досягнення та перспективи : [матеріали наук.-практ. конф.]. – Луганськ : Вид-во ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2009. – С. 81 – 90.
7. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник / Шапар В. Б. – Х. : Прапор, 2005. – 640 с.

*In the article the principles of quality management, which are in the basis of the international standard ISO 9000 are examined. Bear in mind the increasing importance of the quality of education in modern society, the application of principles of quality management in the system of training of the future teachers of music is becoming an important factor of the corresponding improvement of the existing system of management of education today.*

**Key words:** *system of quality management, international standards ISO 9000, quality management principles, the teacher of music.*

УДК783.65(477)(92)

Смоляк О. С.\*

## СЕРІАЦІЙНИЙ ПРИНЦИП РОЗГОРТАННЯ МЕЛОДІЇ В ОБРОБЦІ ОБРЯДОВОЇ ПІСНІ «КОЗА» МИКОЛИ ЛЕОНТОВИЧА

*У статті зроблено спробу проаналізувати серіаційний спосіб розгортання мелодії в обробці календарно-обрядової пісні «Коза» для мішаного хору Миколи Леонтовича. Зосереджено увагу на використанні трихордно-тетрахордних елементів, що є основним засобом підголосковості в старовинній старо-новорічній щедрівці. Доведено, що тричастинність є основною формотворчою базою для сюжетного розвитку обрядової пісні «Коза».*

**Ключові слова:** *Микола Леонтович, серіаційний спосіб розгортання мелодії, варіація, тричастинна форма, хорова обробка, чотириголосе звучання.*

В українському музикознавстві протягом останніх десятиліть творча спадщина Миколи Дмитровича Леонтовича (1877–1921) все частіше привертає увагу дослідників. Його композиторський геній ще до сьогодні в повній мірі не осмислений через модальний спосіб мислення та неповторність у підході до обробок українських народних пісень. Микола Леонтович, на відміну від багатьох композиторів-сучасників підходив до опрацювання народних пісень по-своєму, глибоко відчуючи їхній мелосний потенціал. Кожна обробка народної пісні Миколи Леонтовича – це інкрустована найдрібнішими мелосними прикрасами картина з народного життя, зокрема його обрядових дійств, побутових і соціальних реалій.

Дослідженням творчої спадщини Миколи Леонтовича займалися українські вчені-музикознаці М. Гордійчук [2], В. Дяченко [3], П. Козицький [9], Н. Герасимова-Персидська [1], В. Золочевський [5], Б. Луканюк [12], Б. Фільц [15], Л. Пархоменко [13], А. Завальнюк [4],

\* © Смоляк О. С., 2013

В. Іванов і Л. Іванова [6] та ін. Незважаючи на це, вона вимагає все нових і нових підходів у її осмисленні, оскільки з'являються нові методика і методології, що стосуються дешифрування старовинних пластів українського фольклору. Дослідники творчої спадщини Миколи Леонтовича, в основному, констатували фактологію музично-стильового методу композитора, не заглиблюючись у розуміння ним глибин й модальної природи українського фольклору.

Мета статті – проаналізувати серіаційний спосіб розгортання мелодії, що властивий обробці календарно-обрядової пісні «Коза» для мішаного хору Миколи Леонтовича, з урахуванням модального способу мислення композитора та використанням його у своїй творчій практиці.

Микола Дмитрович Леонтович (1877–1921) – геніальний майстер обробок українських народних пісень. Кожна, опрацьована ним пісня – це неперевершена на сьогодні композиція, що має свою драматургію й розкриття смислового навантаження сюжету, що є його художнім віддзеркаленням. Чи не найбільше уваги композитор у своїй творчості присвятив обробці обрядових пісень, зокрема календарних. Це, в першу чергу, пояснюється тим, що до нього й опісля ніхто так глибоко не проник у природу українського мелосу, в осмислення його витоків та художнього багатства, як Леонтович. Найважливішим доказом цього є розуміння модальної природи народної пісні, її артефактних елементів. Адже, хорові твори Миколи Леонтовича до сьогодні викликають подив у вчених-музикознавців своєю неповторністю й оригінальністю, власною музичною стилістикою й розумінням композиційної й фактурної природи пісні. Про це свідчать такі обробки українських календарно-обрядових пісень, як «Щедрик», «В полі, в полі плужок ходить», «Ой сивая та і зозуленька», «Воротар» та інші. Адже, за свідченнями українських учених-етномузикознавців, лише календарно-обрядові представляють той найдавніший пласт традиційної народної культури, який зберігає первісну природу модального мислення наших предків, прикладний і синкретичний характер. Якби українська культура не була такою давньою, а релігійні уявлення не такими усталеними й догматичними, то чи навряд до сьогодні в обрядах не збереглося б так багато первісних музичних артефактів, які притаманні пісням «Щедрик», «Дударик», «Воротар», «Ой там за горою», «Ой сивая та і зозуленька», «Коза» та іншим. Якщо більшість із вище зазначених обробок привертала увагу українських та зарубіжних музикознавців своєю стилістичною неповторністю, то обрядова пісня «Коза» якось стояла осторонь музикознавчої аналітики й була меншим чином осмислена. Це, в першу чергу, було пов'язано, з малою ємкістю хорової фактури та з недостатнім розумінням композиційної природи пісенного сюжету. Адже, пісня «Коза» творить сюжетний каркас стародавнього старо-новорічного обрядового дійства, його композиційну основу.

Обрядове дійство «Коза», за свідченнями українських народознавців, у прадавній період було прикріплене до другого циклу Різдва – святкування нічного світла – Місяця (Уациля), яке відзначалося в ніч перед старим Новим роком. Пізніше, втративши своє первісне функціональне прикріплення, обряд «Коза» став складовою усіх Різдвяних свят і відтворювався, починаючи від Святого вечора і закінчуючи Водохрещами.

Народне драматизоване дійство «Коза», без сумніву, належить до рудиментарних. Адже коза вважалася тотемом українського народу, її обожнювали здавна, наскельні малюнки з її зображенням належать до часів пізнього палеоліту (35–12 тис. років тому).

Питання про генезис культури кози залишається ще недостатньо вивченим. Але можна припустити, що ритуальна функція кози перейшла до землеробів у спадок від мисливців. «Саме в них (у мисливців – О. С.), на думку О. Курочкина, вперше сформувався досліджуваний зооморфний культ» [10, с. 61].

Упродовж століть обряд «Коза» видозмінювався і дійшов до нас в іншому вигляді, його можна вважати імітацією давнього обряду. Тепер він трансформувався в народну виставу пародійно-гумористичного змісту (останнім часом цей обряд починає бути складовою інших обрядових дійств, зокрема «Вертепу», «Маланки», оскільки Коза часто присутня у маланкових новорічних обходах). Традиційне рядження з «Козою» почало забуватися лише після Першої світової війни – з приходом на українські землі радянської влади. Це відбувалося переважно під тиском комуністичної ідеології та її місцевих церберів – комуністів. Через те в різдвяно-новорічному дійстві

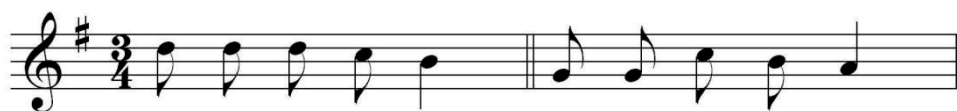
«Коза» збереглося ряд рудисентарних елементів, особливе місце з яких займає щедрівка «Го-го-го, коза», яку власне уподобав Микола Леонтович і опрацював її для мішаного хору.

Композитор використав, як і в багатьох інших обробках обрядових і не обрядових піснях, куплетно-варіаційну форму. І це зроблено ним не спонтанно чи наугад, а з розумінням варіативних особливостей народних пісень, способів їхнього імпровізаційного творення. Адже, народні співаки відтворюють пісню не як застиглу словесно-музичну сталість, а як постійно змінюване явище, що з кожним разом в більшій чи меншій мірі відходить від первісного інваріанта. Такий принцип живучості пісенного зразка є основним фактором збереження його в тому чи тому фольклорному середовищі. Крім цього застосування варіаційного способу в обробках народних пісень Миколи Леонтовича також впливає із драматургії пісенного сюжету. Це дає можливість композитору більш цілісно відтворити художньо-образний зміст твору, його музично-стильові особливості. Такий підхід композитора до опрацювання народної пісні зберігає ряд традиційних виконавських прийомів і разом з тим дає привід створити власний (індивідуальний) композиторський стиль.

Зауважимо, що композитор залишає первісну інтонаційну матрицю обрядової пісні «Коза» без змін. Власне у цьому й криється неперевершеність композитора Леонтовича як зберігача автохтонності народної мелодії у надзвичайно вузьких мелосних рамках. Через те підголосковість кожної партії хорового твору (крім основної) просякнута модальним обрамленням і позбавлена гомофонно-гармонічної горизонталі.

Мелодія обрядової пісні «Коза» власне й зберігає первісні ознаки які, в першу чергу, позначені серіаційним способом її розгортання (такий спосіб найчастіше зустрічається в різдвяно-новорічних піснях – колядках і щедрівках). Але в даному разі цей спосіб мелодійного становлення демонструє серіацію на рівні варіативного зіставлення двох серій-мотивів, перша з яких розгортається у верхній частині звукоряду, а друга – в нижній. Про такий спосіб розгортання мелодії звертає увагу й Н. Герасимова-Персидська. Зазначаючи: «Архаїчні риси в мелодиці пісні Леонтович розкриває через остінато, яке передає завзяття кози» [с. 28]. Ці мотиви споріднені між собою колядковою ритмічною формою вірша 5+5 та типовим для цього жанру силабомелодичним ритмом –  $\varepsilon\varepsilon\varepsilon\theta$ . До речі, перший серіаційний ряд, що відтворений терцієвим інтонаційним низхідним ходом, охоплює перших чотири такти й характеризується, як і багато інших найдавніших обрядових мелодій, спонукальною модальністю. У даному разі він базується на п'ятому, четвертому, третьому ступенях у межах терцієвого амбітусу. У четвертому-восьмому тактах слідує другий інтонаційний ряд, що є синонімічно споріднений із першим, але на іншому звуковисотному рівні. Він охоплює перший, четвертий, третій і другий ступені звукоряду, що репрезентують розімкнуту питальну модальність. Така комбінація двох інтонаційних рядів позбавлена яскраво вираженого кінцевого устою й діє на рівні звукорядного зависання (термін А. Іваницького).

Приклад 1.



Надзвичайно цікавою в обробці «Коза» є так зване підголоскове обігрування двох варіативно-споріднених мотивів-інтоном. На перший серіаційного розвитку мотив, відтворюваний сопрановою партією, накладається альтовий мотив-підголосок, що також є свого роду варіативно підвладний основному (сопрановому). Адже, якщо в першому такті альтовий підголосок обігрує лише сьомий ступінь з постійним «тупцюванням» на першому, то в другому такті альтової партії мелодія завдяки квартовому скачку закріплюється на четвертому ступені й поступово спадає до першого. Аналогічна мелодична лінія властива і третьому та четвертому тактам твору. Серіаційний принцип розгортання мелодії присутній у теноровій та басовій партіях. Якщо в основі інтонаційного становлення тенорової партії покладено мотив, що ніби зависає над усіма іншими (тут слідує чергування третього, шостого, п'ятого, шостого, сьомого

і шостого ступенів – такого роду мотивна версія повторюється протягом перших чотирьох тактів), то в басовій партії чергуються два мотиви: перший, що охоплює перший, четвертий, третій, другий, перший ступені, викладений спочатку, а другий, що слідує за першим, «тупцюється» на першому ступені. Аналогічний інтонаційний хід повторюється у третьому і четвертому тактах першої варіації. Якщо говорити в композиційному відношенні, то перших чотири такти щедрівки «Коза» демонструють композиційний зачин. І власне у зачині спостерігається цікаве переплетення основних мотивів-модусів: перший – у рамках терцієвого амбітусу, а другий – у квартовому обсязі (див. приклад 1). До речі, тетрахордний обсяг мелодії (маємо на увазі послідовність ступенів – перший, четвертий, третій, другий і перший, що по чергово переходить від басової партії до альтової), контрапунктує першому інтонаційному ряду пісні протягом перших чотирьох тактів. Крім цього композитор у теноровій партії застосовує інтонаційну серію, яка, відбившись від третього ступеня, обіграє шостий, що в цілому переміщено основний тетрахорд в межах соль–до на терцію вище (див. приклад 2).

Приклад 2.

Moderato

C. *mf*

A. *mf*

T. *mf*

B. *mf*

1. (2) Го, го, го, ко\_за, го, го, сі\_ра\_я, го, го, бі\_ла\_я, го, го, бистра\_я,  
 ой, роз\_хо\_ди\_ся, роз\_ве\_се\_ли\_ся по сьо\_му до\_му, по ве\_се\_ло\_му.  
 Гей!

У п'ятому-восьмому тактах першої варіації обробки народної пісні «Коза» мелодія представляє варіативний спосіб серіаційного розгортання, в основу якого покладено одну і ту ж силабомелодичну модель, побудовану на новому інтонаційному матеріалі у формі розімкнутої інтонеми (11432). Ця ритмоінтонаційна фігура, як і попередня, повторюється чотири рази, замикаючи варіацію другим ступенем (див. приклад 3).

Приклад 3.

Mesto

3. (4) А в Ми\_хай\_лів\_ці все хлоп\_ці стріль\_ці. Встрє\_ли\_ли ко\_зу  
 в пра\_ве\_є уш\_ко, в пра\_ве\_є уш\_ко, в са\_ме сер\_деч\_ко.  
 Ой!



Аналізуючи мотивний матеріал альтової, тенорової і басової партій, можна побачити, що в їхню основу покладено модифікацію мотиву, який властивий сопрановій партії, в різних інтонаційних версіях. Зокрема, в альтовій партії мотив творить дзеркальне відображення початкового (сопранового), а в сьомому і восьмому тактах повністю наслідує його інтону, а сопранова партія в цьому місці відповідно творить звуковий фон на п'ятому верхньому ступені (див. приклад 3).

Аналогічний звуковий фон у п'ятому-шостому тактах творить й тенорова партія, яка у наступному (сьомому) такті дублює сопранову, але терцією вище, поступово спадаючи вниз, і завершується сьомим нижнім ступенем. Інтонаційний контур басової партії базується на дворазовому повторенні мотиву, відтвореного третім, другим, першим і п'ятим нижнім ступенями, таким чином готуючи розімкнуту інтону (говорячи гармонічною мовою – незавершеним кадансом).

Третя і четверта строфи старо-новорічної обрядової пісні «Коза» склали основу другої варіації, яка у формотворчому відношенні є другою побудовою у тричастинній формі. Через те весь музичний матеріал композитор переводить терцією нижче – у паралельну тональність мі мінор. Крім цього автор обробки застосовує спрощену хорову фактуру – без басової партії. Власне такий композиторський прийом продиктований сюжетною фабулою даних строф: тут розповідається про вбивство кози хлопцями-стрільцями й оживлення її музичним інструментом – дудочкою.

У цій варіації основний мотивний матеріал композитор доручає сопрановій партії, яка звучить у нижньому регістрі, таким чином підсилюючи драматизацію даного епізоду. До речі, перша мотиваційна серія звучить лише двічі. Це пояснюється відсутністю одного вірша в даній строфі (у колядках і щедрівках таке явище зустрічається частіше, ніж в інших народнопісенних жанрах) і пояснюється речитативно-моторною природою розвитку пісень цього жанру.

Альтова партія побудована на дворазовому повторенні трихордного мотиву (321) у перших двох тактах другої варіації, який у подальшому переходить завдяки секстовому скачку вгору й там творить педаль впродовж двох тактів, а опісля переміщується на октаву нижче й продовжує виконувати ту ж функцію до кінця цієї варіації. Такий прийом, на нашу думку, виразно підкреслює перебування головного персонажа в неживому стані.

Функцію підголоска виконує й тенорова партія. Тут трихордний мотив у висхідному порядку повторюється у першому і другому тактах третьої варіації й у подальшому творить скачкоподібне «гойдання» в межах п'ятого, першого й четвертого ступенів, наслідуючи таким чином приспівний мотив колискової пісні (див. приклад 4).

Приклад 4.

5. На ду\_лась жи\_ла — ко\_за о\_жи\_ла, та й підве\_ла\_ся, та й пішла ко\_за,  
та стриба\_ю\_чи, та га\_са\_ю\_чи, сво\_їх ді\_то\_чок та шу\_ка\_ю\_чи,  
гей!  
та стриба\_ю\_чи, та га\_са\_ю\_чи, гей!

Треба зазначити, що в даній варіації вдало поєднані словесний текст і його мелосне відтворення, що повністю відповідає даному композиційному фрагментові цієї містерії.

Третю варіацію в обробці обрядової пісні «Коза» Микола Леонтович подав як репризу простої тричастинної форми. Тут він використав мотивні елементи із першої частини-варіації, але з ширшим мелічним оздоленням. Якщо сопранова партія повністю наслідує початкову серію двох мотивів протягом всієї третьої варіації (крім двох останніх тактів, в яких останній мотив переходить до альтової партії), то інші хорові голоси побудовані на синонімічно спорідненому інтонаційному матеріалі. Зокрема, перших два такти альтової партії побудовані на обігруванні ступенів нижнього іонійського тетракорда (V, VI, VII, 1), що представлений висхідним порядком. Такий прийом є ще одним доказом тетракордної будови народної пісні. Третій і четвертий такти альтової партії побудовані на інтонаційному обігруванні основного (кінцевого) устою, а в наступному такті композитор знову використовує тетракордну інтонаційну поспівку, що розпочинається з першого ступеня й через квартовий скачок вверх поступово заповнює його. У п'ятому і шостому тактах композитор знову використовує нижній тетракорд із закінченням на другому ступені, що свого роду створює ефект незакінченої інтонеми. У сьомому і восьмому тактах альтовий голос ще раз повторює той же самий серіаційний ряд (див. приклад 4).

Перший і другий такти тенорової партії побудовані на новому інтонаційному матеріалі. Зокрема, перший мотив – це терцієве вторування октавою нижче сопрановій партії, а другий – обігрування четвертого, другого і п'ятого ступенів. Третій і четвертий такти побудовані на інтонаційному матеріалі першої варіації. Наступні чотири такти – це калька із першої варіації аналізованої щедрівки.

Новий інтонаційний матеріал Леонтович подав і в перших двох тактах басової партії. Якщо в першому такті використано *divizi* (квінтове зіставлення першого і п'ятого ступенів), то в наступному вони поєднуються в один звук соль. Починаючи з третього такту і до закінчення третьої варіації, басова партія наслідує інтонаційний контур з першої варіації (див. приклад 4).

Обробка обрядової пісні «Коза» Миколи Леонтовича завершується кодою, яка охоплює чотири такти і побудована на словесному матеріалі першого і неповного другого віршів («го, го, го, коза, го, го, сірая, го, го, білая»). Останній такт побудований на дворазовому повторенні вигуку «гей». Власне мелодичний матеріал коди побудований на другому серіаційному мотиві, який і є завершальним у першій варіації (11432). «Синтаксичну крапку» у коді ставлять тонічний секстакорд і кінцевий октавний тон.

Отже, в обробці старо-новорічної пісні «Коза» Микола Леонтович використав ряд інтонаційних ланок, які продиктовані модальним способом мислення композитора. Серед них основну роль відіграє серіаційний принцип розгортання мелодії, яка побудована на двох варіативно споріднених мотивах – трикордному (верхня частина звукоряду) і тетракордному (нижня його частина). Виходячи із цього, кожна хорова партія насичена варіативними серіями-мотивами, які, творячи єдине ціле, розкривають суть первісного способу музичного мислення праукраїнців. У цілому такий підхід в опрацюванні обрядової пісні підкреслює розуміння композитора природи стародавніх обрядових пісень й збереження в них типових модусних ознак.

#### Список використаних джерел

1. Герасимова-Персидська Н. Характерні риси поліфонії М.Леонтовича / Н. Герасимова-Персидська // Українська радянська музика. – К., 1962. – Вип. 2. – С. 129–152.
2. Гордійчук М. Микола Леонтович / М. Гордійчук. – К. : Муз. Україна, 1972. – 134 с.
3. Дяченко В. М. Д. Леонтович / В. Дяченко. – К. : Муз. Україна, 1969. – 133 с.
4. Завальнюк Анатолій. Микола Леонтович / А. Завальнюк // Дослідження, документи, листи. До 125 річниці від дня народження. – Вінниця: «Поділля–2000», 2002. – 256 с.
5. Золочевський В. Композиційна і тематична будова обробок народних пісень М. Леонтовича / В. Золочевський // Творчість М. Леонтовича. Збірка статей / [упоряд. В. Золочевський]. – К., 1977. – С. 125–152.
6. Іванов В. Ф., Леонтович – збирач народних пісень В. Ф. Іванов, Л. О. Іванова. – Вінниця : ВМГО «Розвиток», 2007. – 144 с., іл.

7. Іваницький А. Основи логіки музичної форми (проблеми походження музики) : Навч. посібник / А. Іваницький. – К. : Альтерпрес, 2003. – 180 с.
8. Іваницький А. Українська музична фольклористика (методологія і методика): Навч. посібник / А. Іваницький. – К. : Заповіт, 1997. – 391 с.
9. Козицький П. Творчість Миколи Леонтовича / П. Козицький // Творчість М. Леонтовича. Збірка статей / [упоряд. В. Золочевський]. – К., 1977. – С. 7–16.
10. Курочкін О. Українські новорічні обряди: «Коза» і «Маланка» (з історії народних масок) / Олександр Курочкін. – Опішне : Укр. народознавство, 1995. – 375 с.
11. Леонтович М. Д. Хорові твори / [редактор-упорядник В. В. Кузик]. – Київ : Муз. Україна, 2005. – 375 с.
12. Луканюк Б. Народнопоетичні прообрази у творчості М. Леонтовича / Богдан Луканюк // Творчість М. Леонтовича. Збірка статей / [упоряд. В. Золочевський]. – К., 1977. – С. 177–199.
13. Пархоменко Лю. Микола Леонтович / Лю Пархоменко. – Київ : ТОВ «Антлант ЮЕмСі», 2007. – 63 с., іл.
14. Попович А. Вивчення творчості М. Леонтовича в курсі «Практикум зі шкільного репертуару» / А. Попович, Т. Колотило // Матеріали до українського мистецтвознавства. Микола Леонтович і сучасна освіта та культура. Наук. збірник. Вип. 4. – Київ-Кам'янець-Подільський, 2003. – С. 22–25.
15. Фільц Б. Хорові обробки українських народних пісень / Б. Фільц. – К. : Муз. Україна, 1965. – 133 с.

*The article dwells on an attempt to analyze the seriation technique for the continuity of melody in the arrangement for the calendar and ritual song «Koza» (the Goat) for a mixed choir by Mykola Leontovych. We have focused on trichord and tetrachord elements that are the main means of supporting voice in the ancient carol which is traditionally sung in the period of the Orthodox New Year. We have proved that the tripartite structure is the main forming basis for the plot development of the ritual song «Koza» (the Goat).*

**Key words:** Mykola Leontovych, seriation technique for continuity of melody, variation, tripartite form, variation for a choir, four-voice sounding.

УДК 37.(091)

Устименко-Косоріч О. А.\*

## ПЕДАГОГІЧНО-ОСВІТНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ БАЯННО-АКОРДЕОННОЇ ШКОЛИ СЕРБІЇ (ДРУГА ПОЛОВИНА XX – ПОЧАТОК XXI СТОЛІТТЯ)

*У статті розглянуто розвиток сербської баянно-акордеонної школи другої половини XX століття в контексті освітніх сучасних тенденцій країни. Визначено пріоритетні напрямки творчо-педагогічної діяльності, спрямованої на виховання інтелектуально-креативної особистості, висококваліфікованого фахівця, спроможного гідно презентувати національну музичну школу на світовій арені. В певній історичній послідовності визначено здобутки творчо-виконавської школи, пріоритетні напрямки музичної педагогіки, які формують імідж сербської музичної національної культури країни.*

**Ключові слова:** музична освіта, школа, тенденції, імідж, компоненти, творчість, педагогічна наука, виконавство, вчитель.

Проголошення незалежної Сербії у 1991 році, геополітичне та інтеграційне значення країни у масштабі Євросоюзу визначило характер музично-педагогічної освіти, певні зміни у

\* © Устименко-Косоріч О. А., 2013

змісті навчальних програмах. Введення кредитно-модульної системи на всіх рівнях загальної освіти, в контексті якої змінюються концептуальні підходи викладання музичних дисциплін, в навчальних музичних закладах впроваджуються нові творчо-педагогічні ідеї до розвитку творчої особистості, виховання конкурентоспроможного фахівця, здатного гідно представляти національну школу на світовій арені. Історико-педагогічний зміст школи, педагогічні спрямування, особливості розбудови музичної освіти за фахом локально зазначеної країни з її професійними досягненнями залишаються за межами спеціального наукового дослідження. Виникає парадоксальна ситуація: з одного боку – сербська баянно-акордеонна школа займає провідні позиції у світових масштабах, з іншого, – „внутрішні” фактори її функціонування залишаються маловідомими для сучасної педагогічної науки. В процесі вивчення історико-педагогічних компонентів сербської баянно-акордеонної школи здійснено спробу визначити головні складові формування музичної освіти за фахом. Відповіді на існуючі протиріччя в історії музичної педагогіки можуть стати ключовими положеннями для впровадження теоретичних концепцій сербської музичної школи в вітчизняну музично-освітню практику.

Аспекти розвитку сербської музично-педагогічної думки та освіти розглянуті в роботах Р. Пейовіча (сербська музична освіта XIX століття), В. Єгорової (діяльність діячів та композиторів Сербії), Б. Йованчіча (соціологія сербської музики), К. Томашевіча (розвиток музично-педагогічної освіти Сербії у освітньому Європейському просторі). Їх роботи збагатили історію педагогіки відповідним фактичним матеріалом, теоретичними висновками, але до з'ясування „внутрішніх” механізмів функціонування баянно-акордеонної школи автори не вдавались.

З метою доповнення історико-педагогічних даних та фактологічного матеріалу завданням статті стає виявлення педагогічно-освітніх стимулів баянно-акордеонної школи Сербії другої половини XX початку XXI століття.

У цей період головним завданням Міністерства освіти і науки держави стає поширення мережі музичних шкіл. Якщо враховувати кількість музичних шкіл та їх філій, то можемо зазначити, що в жодний історичний період подібного розквіту початкової музичної освіти не відбувалося: (1990 – школа ім. Й. Марінковіча м. Белград; 1994 – м. Лазаревац, м. Младеновац, м. Гроцький; 1997 – м. Врбас, м. Новий Кнежевац, школа ім. К. Станковича, м. Белград; 1998 – м. Вршац; 1999 – м. Ніш).

З 1991 року розпочинається новий етап у розвитку музичної педагогіки у галузі баянно-акордеонного виховання, що пов'язаний з поверненням в Сербію перших випускників Державного музично-педагогічного інституту імені Гнесіних (м. Москва) – Я. Говедніка та Р. Томіча. Після закінчення інституту і повернення на батьківщину вони займаються педагогічною діяльністю, стають видатними викладачами баянно-акордеонного мистецтва. Перспективні учні Р. Томіча, продовжуючи традиції свого наставника удосконалюють музичну педагогічно-виконавську майстерність в вищих музичних навчальних закладах країн СРСР. Відсутність вищої освіти за фахом в Сербії змушувало випускників середніх шкіл продовжувати музичну освіту у вищих навчальних закладах Москви, Києва, Одеси, Мінська, Харкова, Воронежа, Братислави, Веймара, Варшави. В цей період відчувається значний вплив радянської баянно-акордеонної школи на сербську баянно-акордеонну освіту, коли в навчальні заклади стала надходити методична та нотна література таких авторів: А. Онегін, П. Говорушко і І. Алексєєв, П. Гвоздєв, П. Лондонов, А. Сурков, Г. Статівкін.

Фахівці, які поверталися на батьківщину, інтенсивно впроваджували в теорію баянно-акордеонної освіти прогресивні знання та досвід шкіл-партнерів, нові педагогічні підходи до викладання баяна-акордеона в початкових та середніх музичних школах, що вплинуло на дидактичний зміст виховання:

- послідовність навчання (від простого до складного);
- творчо-практичний підхід (педагог стає учасником виконавських дій);
- взаємообумовленість теорії і практики;

- виховання інтелектуально-творчої особистості засобами впровадження в систему виховання допоміжних гуманітарних знань з психології, культурології, мистецтвознавства та теорії музики;
- індивідуалізація (впровадження художньо-музичного репертуару в процес виховання учнів з урахуванням індивідуальних здібностей кожного).

З. Ракіч зазначає, що ідеальною моделлю баянно-акордеонної школи цього періоду стає „освічений музикант-універсал-інструменталіст-виконавець” [2, с. 11]. Автор підкреслює домінантність інтелектуально-творчого компонента в освітніх проектах сербських баяністів-акордеоністів. Головним завданням музичних шкіл стає – виховання освічених фахівців, як наслідок – відкриття класів баяна-акордеона в музичних середніх школах: м. Зренянін (1981); м. Шабац; м. Пожаревац (1983); м. Панчево (1985); м. Смедерево (1986); м. Кралево (1989); м. Лесковац (1990); м. Валево (1991); м. Вранє (1992); м. Крушевац (1994); м. Неготін (1995); м. Сремська Мітровица (1997); музична школа імені Д. Ёнко, м. Белград (2000).

Домінуючі позиції баянно-акордеонного музикування у музично-просвітницькій сфері зумовило його входження у простір професійної музичної освіти та виконавського мистецтва. Вражаюча кількість учнів по класу баяна-акордеона в музичних школах вимагала збільшення високоосвічених кадрів у даній галузі. У зв'язку з цим Міністерство освіти та науки Сербії висуває наступні нормативи у визначенні посадових вимог у професійній компетентності кадрів педагогічної баянно-акордеонної сфери:

- фахівці, які відповідають освітньому рівню музичних середніх закладів та кваліфікації „вчитель”, але не мають вищої музичної освіти, здобувають право викладати в початкових музичних школах;
- фахівці, які є випускниками вищих музичних закладів та кваліфікації „спеціаліст” (майстер), мають право викладати в середніх музичних школах. В нормативних документах особливу увагу приділено викладанню баяна-акордеона, де зазначено, що педагоги за фахом мають відповідати освітньому рівню „спеціаліст”, але висунутий критерій реалізується тільки у 1995 році.

Масовий виїзд сербських музикантів за кордон для здобуття вищої освіти по класу баяна-акордеона вдалося частково зупинити після відкриття відділення баяна-акордеона у Вищій музичній школі міста Ніш (1990). Після 1995 року відбувається поступове впровадження відповідних відділень у вищих музичних навчальних закладах, що вирішує проблему багатьох сербських музикантів: Академія витончених мистецтв м. Белград (1997), Факультет музичного мистецтва м. Белград; Педагогічне відділення м. Крагуевац (1998), Музична академія м. Ніш (2001).

Справжній Ренесанс в педагогічній галузі відбувся з поверненням баяністів-акордеоністів з різних країн в Сербію, який пов'язано з впровадженням нових дидактичних принципів у галузі баянно-акордеонного виховання, підвищення рівня професіоналізму, про що свідчать чисельні нагороди сербської виконавської школи: „Трофей світу”, „Кубок світу”. Високий рівень професіоналізму у викладанні баяна-акордеона в сербських музичних початкових і середніх школах, пізніше, в музичних академіях – є результат багаторічної роботи любителів цього інструмента, учнів, студентів та їх викладачів. Крім цього, провідна категорія педагогів на відділеннях баяна-акордеона складається з фахівців-послідовників російської виконавської школи, це своєрідна „філія” РАМ імені Гнесіних.

Викладацький склад педагогічного відділення м. Крагуевац презентують випускники РАМ імені Гнесіних: Р. Томіч, В. Васовіч, З. Ракіч, Р. Радовіч; Музична академія м. Ніш представлена послідовником російської школи баяна-акордеона Д. Живковічем. Виключенням з цього правила – Д. Кляіч, яка вищу музичну освіту здобула в Київській національній музичній академії імені П. І. Чайковського. Діяльність плеяди освічених педагогів була зосереджена на підвищення професійного рівня виховання, формування громадської думки контрастної традиційним канонам баянно-акордеонного сприйняття, відходження від ужиткових форм

музикування, розбудову національної професійної школи. Здійсненню поставлених завдань сприяло декілька факторів:

- висококваліфіковані педагогічні кадри за фахом;
- обмін інформацією та відстеження світових тенденцій;
- обмін науковою, методичною і нотною літературою з колегами інших країн;
- стратегічні тенденції у формуванні навчального та концертного репертуару;
- співпраця з колегами шкіл-партнерів;
- концертна та просвітницька діяльність баяністів-акордеоністів.

Повертаючись на батьківщину, високоосвічені педагоги впроваджували в педагогічну практику нову літературу, нові методичні ідеї, прогресивний досвід музичних закладів, в яких вони навчалися. Діяльність висококваліфікованих фахівців в музичних школах мала позитивні результати з одного боку, а з іншого, – ставила під сумнів професійну компетентність педагогів попередніх поколінь, які не усвідомлювали важливість співпраці з „новими силами” викладачів, необхідність удосконалення та підвищення кваліфікації. Негативний мікроклімат, який утворився в музичних школах, детермінував створення „Товариства дипломованих викладачів баяна-акордеона”. Головним завданням товариства стало – встановлення клімату співпраці між „поколіннями” викладачів, встановлення системи цінностей у галузі баянно-акордеонної педагогіки.

Стимул до постійного удосконалення виконавських умінь, продиктований Р. Томічем – головою „Товариства дипломованих викладачів”, у процесі творчо-педагогічної діяльності поширився на учнів та педагогів багатьох музичних шкіл. Багато з них здобули музичну освіту за кордоном: Д. Джокіч (Німеччина), Т. Лукіч-Маркс (Австралія), Д. Гайіч (Великобританія). До середини 1990-х років сербські баяністи-акордеоністи в основному виїздили на навчання до м. Києва, Москви та Братислави, а сьогодні в списку фігурують музичні заклади Веймара, Тросінгена, Ганновера, Парижа, Лондона. Досягнутий якісний рівень роботи в середніх музичних школах Сербії надав учням можливість вибирати, де вони будуть продовжувати свою освіту.

Сьогодні сербські студенти, котрі навчалися за кордоном, є визнаними фахівцями, педагогами, виконавцями. Зокрема, у 2000 році на Міжнародній конфедерації баяністів-акордеоністів (СІА) нагороджено Р. Томіча за „особливий внесок у світовий розвиток баяна-акордеона”. Зазначимо, що такої нагороди на сьогоднішній день удостоєно декілька видатних діячів світу в галузі баяна-акордеона [5, с. 10]. Слід згадати ім'я В. Васовіча, учні якого здобули більше двохсот нагород і премій, серед яких десятки найпрестижніших Міжнародних конкурсів („Кубок світу”, „Трофей світу”).

Високі результати в педагогічній роботі демонструють С. Властіч, В. Мандіч, Е. Гребовіч, М. Белатіч, М. Стевановіч та інші викладачі, які отримали вищу музичну освіту за кордоном.

Система сербської баянно-акордеонної освіти має три освітні рівні: початкові школи, середні школи та вищі музичні заклади, що суттєво не відрізняється від вітчизняних освітніх стандартів. Безумовно, впровадження баяна-акордеона в систему музичної освіти тільки з другої половини ХХ століття супроводжувалось деякою відсталістю від інших країн, але стимул сербських музикантів у наближенні до досконалих форм шкіл-партнерів порівняли, а з часом перевершили їх педагогічний та виконавський досвід. У цьому полягав недолік сербської виховної системи, особливо, коли мова йде про збереження та розвиток традиційних музичних канонів в межах освіти. Професор Д. Девіч поряд з цим недоліком одночасно вбачає фактор, який руйнівню впливає на сербську традиційну музику та рекомендує представникам системи освіти переглянути ставлення до народних форм музикування, які виступили опозицією до професійної виконавської баянно-акордеонної школи [3, с. 18]. Подібне ставлення до народних інструментів і їх скасування з академічних течій є наслідком культурної відсталості і територіального розподілу періоду кінця ХІХ початку ХХ століття. У цьому сенсі зрозуміло, чому професіоналізацію баянно-акордеонного навчання розпочато із значним відставанням від інших музично-інструментальних шкіл, що призвело до розподілу учнів за „музичною

прихильністю”: з одного боку, – молодь, що прагнула до „Високого мистецтва”, з іншого – виконавці, що залишилися відданими народній традиції. Особливо виразно це вбачається на прикладі провідних баяністів-акордеоністів, виконавців народної сербської музики. Від початку заснування форм фольклорного музикування баяністи-акордеоністи зберегли народні традиції у навчанні до сьогодні – усна традиція, практика виховання „з руки”, що уповільнює сам процес оволодіння інструментом, що приводить до постійного впровадження невиправданого педагогічного підходу „роби як я”, а учня надовго залишає залежним від викладача. У цьому сенсі на початку ХХІ століття, всупереч академічним канонам баянно-акордеонної освіти, виключно в Сербії на рівнях початкової та середньої музичної освіти відкриваються класи народного музикування, що безумовно вплинуло на кількість учнів баянно-акордеонних шкіл.

Але така, на перший погляд, ідеальна картина в системі музичної освіти тривала не довго. З 1995 до 2002 років музичні школи Сербії стикалися з низкою проблем. У ці часи звернемо увагу на тривожний факт – зниження кількості учнів баяна-акордеона в музичних школах на всіх освітніх рівнях. З моменту включення акордеона в програми музичних шкіл кількість учнів на ньому постійно зростала аж до початку 1990-х років. З 1995 року настає період стагнації як наслідок соціологічної, економічної та демографічної кризи в країні.

Незважаючи на ці обставини, такі міста як Крагуевац, Валево, Новий Сад, Земун стають провідними центрами у вихованні баяністів-акордеоністів. До суттєвих показників роботи музичних шкіл слід віднести: подальшу зростаючу кількість учнів; високі педагогічно-практичні результати, здобуті на Міжнародних конкурсах; зростаюча тенденція кількості випускників середніх музичних шкіл, які продовжували навчання у вищих музичних закладах. Лідируючу позицію у цьому сенсі посідає м. Крагуевац, про що зазначає З. Ракіч: „уже кілька років музична школа м. Крагуевац отримує в подарунок інструмент фірми „Pigini” за високі результати на Міжнародному конкурсі баяністів-акордеоністів у м. Кастельфідардо (Італія)” [2, с. 14].

Паралельно із ствердженням сербської баянно-акордеонної школи на світовій арені в межах конкурсної справи відбувається зміцнення якісного рівня викладання. Провідними музичними центрами у цій галузі стали музичні заклади м. Крагуевац і м. Валево. Завдяки педагогічному досвіду Р. Томіча та В. Васовіча відділення баяна-акордеона стають світовими лідерами у галузі баянно-акордеонного виховання та виконавства, у національних вимірах розквіт музичної освіти за фахом вбачаємо у збільшенні кількісного рівня учнів в музичних навчальних закладах у 2,5 рази кожного року [4, с. 5].

Загальні результати дослідження культурно-історичного періоду у контексті розвитку музичної освіти дозволили сформулювати наступні висновки. Багато науково-творчих зусиль до розбудови музично-педагогічних вищих навчальних закладів доклали баяністи-акордеоністи, досліджуючи загальнопедагогічні, психологічні, музичні аспекти з підготовки музикантів до практичної (виконавської) або педагогічної діяльності.

Таким чином, становлення вищої баянно-акордеонної школи відбувалось у системі професійної музичної освіти (поч. ХХ століття), у подальшому розвитку (другої половини ХХ століття); в межах виконавської практики зародилось музичне просвітництво, яке виконувало культуротворчу функцію. Згодом (друга половина ХХ століття) музичне просвітництво увійшло до програм баянно-акордеонного навчання музичних відділень початкових і середніх музичних шкіл, зберігаючи музично-виконавський компонент у підготовці фахівців, стверджуючи його історичну доцільність.

Перспективи наукових розвідок вбачаємо у подальшому з’ясуванні педагогічно-творчих компонентів сербської баянно-акордеонної школи з визначенням педагогічно-освітніх досягнень та музично-практичних домінант.

#### Список використаних джерел

1. Егоров Б. О некоторых акустических характеристиках процесса звукообразования на баяне / Б. Егоров // Баян и баянисты. – М. : Советский композитор, 1981.– Вип. №5. – 115 с.

2. Ракич З. Особенности развития баянно-акордеонной культуры Сербии : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. иск. : спец. 17.00.02 – «Музыкальное искусство» / З. Ракич. – Москва, 2004. – 21 с.
3. Devic D. Skripta za studente / D. Devic // Etnomuzikologija. – Beograd.: FMU, 1980. – 154 s.
4. Devic D. Narodna muzika Crnorecja. Beograd: Kulturno-obrazovni centar Boljevac / D. Devic. Beograd. : FMU, 1990. – 134 s.
5. Terzic V. Izbor kompozicija za klavirsku harmoniku / V. Terzic. –Knjazevac. : Nota, 1990. – 125 s.

*The article deals with the development of the Serbian accordion school of the second half of the twentieth century in the context of the educational trends of modern country. It determines the priority directions of creative and educational activities aimed at education intellectually creative personality, highly qualified specialist capable of adequately presenting the national music school in the world. In certain historical sequence the achievements of creatively-performing schools, are defined. They form the priorities musical pedagogy and the country's image of the Serbian national musical culture.*

**Key words:** music education, school, trends, image components, creativity, teaching science, performance, teacher.

УДК 783. 8(477) (09)

Яронуд З. П.\*

## ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО РОБОТИ З ТВОРАМИ НЕМЕНЗУРОВАНОВОГО БЕЗРОЗМІРНОГО ПИСЬМА У КЛАСІ ДИРИГУВАННЯ

*У статті розглядаються основні методичні засади підготовки студентів у класі диригування до вибору диригентських схем у творах немензурованого безрозмірного письма.*

**Ключові слова:** українська духовна хорова музика, немензуроване безрозмірне письмо, такт-епізод, диригентська схема, речитатив.

Аналіз навчальних програм для музично-педагогічних факультетів вишів з курсу «Хорове диригування», досвід роботи переконує, що підготовці майбутніх диригентів до роботи з творами немензурованого безрозмірного письма приділяється недостатня увага, навіть більше – взагалі не приділяється.

Диригентське мистецтво, зокрема техніку, методику навчання диригуванню, вивчали В.Доронюк, Д.Завадинський, М.Колесса, І.Мусін, К.Ольхов, К.Пігров, І.Разумний, Б.Смірнов, О.Стецик та інші. Однак тільки в деяких їхніх працях розглядається питання вибору тактових схем диригування творів немензурованого безрозмірного письма [1, с.97-99; 2, с. 69-72], що пояснюється передусім складністю сучасного диригування.

З відродженням духовності та національної культури незмірно зріс інтерес до духовної музики, у хорових творах якої найчастіше зустрічаємо приклади немензурованого безрозмірного письма. Розквіт церковного співу призвів до виникнення нових професійних, навчальних і аматорських хорових колективів, а це вимагає хорових диригентів з відповідною підготовкою. Набуття відповідної диригентської техніки неможливе без використання у навчальному процесі духовних хорових творів, у яких "...тісний інтонаційний зв'язок з біблійним текстом визначає конструктивний характер кожного піснеспіву, де здебільшого загальна структура прямо залежить від будови строфічного викладу з його несиметричним ритмом" [3, с. 7]. Саме у цих творах зберігся "...традиційний, складений віками в літургійному співі наскрізний розвиток з ритмо-інтонаційною плинністю тексту і відповідними цезурами і кінцевими

\* © Яронуд З. П., 2013



завершеннями” [4, с. 7], тому робота у класі диригування забезпечить вміння студента інтерпретувати виконувані твори.

Метою статті є обґрунтування методичних основ вибору тактових схем для творів безрозмірного письма у класі диригування.

К.Ольхов звукове втілення диригентом музичного твору вбачає в усвідомленні ним чотирьох основних стадій: *моделювання* (розумова уява про виконувану музику), *інформування* (повідомлення виконавцям про ідеальну модель звучання твору), *контролювання* (слуховий контроль над виконанням), *корегування* (додаткова інформація виконавцям для наближення реального звучання до ідеальної моделі) [5, с.13]. Однак тільки «внутрішньо диригентських професій» для диригування замало. Необхідні й специфічні диригентські уміння, до них ми зараховуємо вибір тактових схем у творах немензурованого безрозмірного письма. Зазначимо, що до роботи з творами безрозмірного письма у класі диригування студент може приступати за умови, що він уже оволодів належним арсеналом прийомів диригування творів, написаних у різних розмірах, а також у перемінних розмірах, тобто на старших курсах навчання. Тут дуже важливо враховувати індивідуальність студента, його диригентську підготовленість (виразність рухів, міміки, уміння аналізувати твір), знання, життєву позицію тощо.

Упродовж роботи з духовними творами у класі диригування і хоровому класі студенти повинні отримати певні знання і навички, які потім використовуватимуть як вчителі музики та керівники дитячого чи церковного хорових колективів. Для цього вони мають оволодіти основними регентськими прийомами диригування, зокрема у частині вибору диригентських схем для духовних творів з немензурованим безрозмірним письмом. Тут головним критерієм виступає розуміння тексту, оскільки церковний спів тісно пов'язаний зі словом і залежить від загальних літургійних законів. Так, І.Гарднер зазначає, що будь-яка молитва, будь-який гімн у храмі не може бути іншим, ніж перш за все словесним. Музика, якою б вона не була гарною, піднесеною, не може бути молитвою, якщо не виростає органічно з тексту, як і не може бути молитвою і розмірковування, хоча й благочестиве [6, с. 41]. «Церковний спів відрізняється від загальної музики своїми формами і, отже, тими художніми законами, які у ньому діють. Закони ці можуть співпадати із загальномузичними законами, можуть і не співпадати; з іншого боку, закони загальної музики не повністю і не усі вживаються у церковному співі. Так, наприклад, обов'язковий у загальній музиці закон симетричного ритму («ритм – душа музики») у більшості випадків неможливо застосувати у церковному співі. Це зумовлено вільним текстовим ритмом, у якому немає правильного чергування наголошених і не наголошених складів (як у віршах) і у якому піснеспіви не пов'язані з ритмічністю руху (як у світській музиці і світській пісні, дуже часто пов'язаній з танцем). Неметричність богослужбового тексту часто не дає можливості втиснути його у симетричні рамки тактів, згрупувати музичні фрази у періоди тощо, що викликало у давньому знаменному розспіві особливу, властиву тільки церковному співу систему «поспівок», які мають свої власні закони ритму, групування окремих частин і взаємного їх поєднання залежно від будови тексту і його логічного змісту» [7, с.3].

Звернемось до настанов А.Ф.Львова, російського композитора, диригента, музичного письменника, громадського діяча і директора Придворної співацької капели (1798 – 1870 рр.). У праці «Про вільний або несиметричний ритм» (Санкт-Петербург, 1858 р.) він пише: «Уся сила, уся важливість церковного співу знаходиться у словах молитви. Мета співу – найбільш зрозуміло виразити слово молитви. Зрозуміло, що такий спів не тільки повинен досконало узгоджуватися з молитвою... але й самі нотні знаки повинні цілком підпорядковуватися ритму слів, зовсім не спотворюючи їх». Він вимагає простоти і чистоти звуків у церковному співі, щоб слова молитви можна було чути і щоб насолоджуватись супроводом її «простої і пристойної гармонії, при виконанні якої всі голоси промовляють слова одночасно, отже, виразно, і розміри тактів відповідають природним наголосам слів». Підпорядкування стародавніх наспівів «правильному розміру і певним тактам» спричиняє, за словами А.Ф.Львова, «відокремлення співу від молитви» і руйнування «тісного зв'язку між словом і співом».

Відтак робота з духовними творами безрозмірного письма у класі диригування повинна передусім базуватися на відповідальному ставленні до богослужбового слова. Саме аналіз тексту, його ясне розуміння є головними критеріями диригента для вибору тактових схем, адекватних виконавській інтерпретації духовного пісенства.

Відомо, що тактам різних розмірів відповідають теоретично і практично обґрунтовані схеми. Однак з огляду на характер музики диригент може відступати від схематичного принципу тактування. Готуючись до роботи, диригент завжди стоїть перед дилемою вибору схеми диригування: на два чи на чотири, на три чи на раз тощо. “Вірно знайдена схема позитивно позначається на інтерпретації твору. Вона свідчить про розуміння характеру і змісту музики, її стилю. Схема може служити до певної міри показником музичної культури диригента в цілому” [8, с. 41]. Отже, уміння правильно добирати і практично застосовувати тактові схеми диригування є однією з важливих сторін виконавської діяльності диригента. Особливо це стосується роботи з тими хоровими творами, у яких тактові риси не виконують свого призначення: не ділять нотний запис на такти, не визначають сильної долі, а тільки відокремлюють фрази або речення, — творами немензурованого або безрозмірного письма. Тому підготовча робота диригента повинна засновуватися на всебічному аналізі хорової партитури з урахуванням законів поетичної логіки, принципів художньої декламації і розчленуванні на цій основі ритмічних тривалостей, оскільки передача виконавських намірів завжди пов’язана з впевненістю, переконанням у своєму задумі. Такий аналіз сприятиме кращому засвоєнню музичного і літературного тексту твору, виявленню його особливостей, що “... дасть відповідь на те, як саме треба групувати слова, щоб встановити певну закономірність метричної пульсації музики” [9, с. 70]. Проаналізувавши наголоси у тексті і можливості членування ритмічних вартостей, “...диригент повинен ... поділити ... музичний твір на окремі уривки — такти, хоч би вони були й дуже різноманітні, і вписати цей поділ до партитури та поголосників...” [10, с. 97]. Поділ хорового твору на такти прояснить здавалося б туманну й хаотичну картину. Однак, отримані різні за розмірами і величиною такти вимагають відповідних складних і змішаних схем тактування. Наприклад, Хор “**Помоліться**” М.Леонтовича написаний для жіночого складу і щодо структури є тактом з розміром 27/4. З огляду на наголоси літературного тексту і групування ритмічних вартостей його можна розділити на менші розміри (4/4, 4/4, 4/4, 2/4, 4/4, 4/4, 4/4) і відповідно до поділу добирати диригентські схеми. Можливий і такий варіант: 2/4, 3/4, 4/4, 4/4, 6/4, 4/4, 4/

“**І духові Твоєму**” М.Леонтовича теж невеликий за розміром твір, поділений композитором на три такти-епізоди. У літературному тексті цим тактам відповідають три прості речення: “І Духові Твоєму. Тобі, Господи. Амінь!”. Отже, перший такт розміром 9/4 можна поділити, за групуванням ритмічних вартостей на 5/4 і 4/4 або 3/4, 4/4, 2/4. Другий епізод-такт розміром 13/4 – на менші розміри, а саме: 5/4, 4/4, 4/4. Останній третій такт розміром 5/4, на нашу думку, не потребує поділу на менші розміри. Мініатюра М.Леонтовича “**Христос воскрес**” поділена на два епізоди- такти розміром відповідно 6/4 і 43/4. Зважаючи на наголоси у тексті і ритмічне групування нот, можна запропонувати такий поділ їх на менші розміри. У першому епізоді-такті через величний, піднесений і досить жвавий характер виконання можна застосувати тридольну схему тактування вимірною метричною одиницею, якою буде половинна нота (розмір 3/2). Можна зробити й поділ на розміри 2/4, 4/4, застосувавши відповідні схеми тактування. У другому епізоді-такті, взявши до уваги характер (величний, піднесений) виконання і акценти на половинних нотах зі складами “-стос”, “во-”, “-скрес”, пропонуємо четвертну ноту (склад “Хри-”) виконувати із затакту. Тоді поділ на розміри буде таким: 4/4, 4/4, 4/4, 3/4, 4/4, 2/4, 4/4, 3/4, 2/4, 4/4, 4/4, 4/4. У зв’язку з цим диригентський малюнок упродовж виконання буде постійно змінюватись із-за чергування простих і складних розмірів. Часте змінювання метру порушує звичне одноманіття у тактуванні схеми і створює додаткові труднощі для диригента. Тому необхідно точніше і рельєфніше виконувати диригентські схеми, щоб краще сприймалися видозміни у передачі розмірів й інших виразних елементів. Нечітка і невизна-

чена схема утруднює сприйняття мануальної техніки. Відтак дуже важливо досягти ясності й чіткості передачі чергування різних тактових схем, жесту кожної долі: замах, устремління, точка, віддача.

За членування так званих тактів-епізодів хорового твору на менші метричні групи з огляду на словесний текст, музичну логіку можуть появитися змішані або, як їх інколи називають, несиметричні розміри, як-от: 5/4; 5/8; 7/4; 7/8. Вони дещо складніші для виконання, але треба виходити з того, що будь-яка схема завжди підпорядкована законам фразування і тому, не змінюючи загальних обрисів, у різних творах може виконуватися по-іншому з огляду на словесний текст і будову хорової партитури. Тобто для розрізнення одного розміру від іншого, визначення його групування має значення не тільки кількісний і якісний склад ритмічних тривалостей, але й внутрішній його склад, поділ розміру, темп виконання твору, будова мелодії, літературний текст, розміщення наголосів тощо.

Попри однакову у деяких розмірах кількість і якість ритмічних тривалостей, зазначає М. Колесса, розміщення наголосів і їх кількість чітко вказують, що це зовсім різні розміри і запис тієї самої ритмічної вартості в різних розмірах нотують по-різному, зважаючи на побудову і внутрішній склад цих розмірів. Щоб велика кількість долей у такті не призвела до неясності, спотворення музичного образу, необхідно також рельєфно виконувати диригентську схему, підпорядкувавши її змісту музики.

Якщо ж у якомусь творі такого поділу не можна зробити, то кожен склад тексту можна диригувати однаковими жестами згори вниз з витримуванням довших тривалостей довше, коротших — коротше. Для кращого орієнтування хористів диригент може лише устами, беззвучно вимовляти текст виконуваного твору [11, с. 98-99].

Відомо, що в духовній хоровій музиці досить часто зустрічається “речитатив” — спів, наближений до розмовного мовлення, співомовка. Для того, щоб у виконанні речитативів диригенти-початківці дотримувались ритмічного і дикційного ансамблів, вважаємо за доцільне також поділити їх на умовні такти з відповідними розмірами, як і весь матеріал хорового твору. Це допоможе студентам-диригентам на початковому етапі навчання орієнтуватися у кількості складів, що наповнюють речитатив, визначати кульмінацію, уникати прискорення їх виконання. Надалі, досягнувши відповідних навичок, немає потреби у виконанні речитативів застосовувати якусь конкретну схему тактування, оскільки будь-який речитатив “... в духовній музиці здійснюємо за допомогою чіткого жесту – замаху, що йде знизу догори...”, а “... вступ диригуємо виразно зверху донизу з обов’язковим відбиттям кисті. Після цього руки поступово піднімаються вгору, поки не закінчиться речитатив” [12, с. 39]. Однак і в цьому випадку поділ речитативу на розміри теж допоможе диригенту узгодити після замаху жести “зверху донизу” з першими сильними долями кожного з розмірів, що наповнюють відповідний речитатив. Наприклад, мініатюра “**Прийдіте, поклонімося**” (звичайне) характерна тим, що у ній застосовані знаки скорочення нотного запису речитативу — *О (вертикальні риски, пов’язані зі складами поетичного тексту)*, які здебільшого використовуються і в інших духовних хорових творах. До того ж ритмічною тривалістю, яка припадає на кожний склад тексту, визначена четвертна нота. Зазначимо, що речитативи у цьому й інших творах, у яких вони зустрічаються, задля зручності їх виконання ми також ділимо на менші розміри.

Отже, поділ першого такту-епізоду виконуваного речитативу відповідно до наголосів у поетичному тексті (аналогічно і в інших творах з речитативом) на два розміри 4/4 допоможе диригенту-початківцю краще орієнтуватись у наголосах, визначенні кульмінації, дотриманні ритму і виразної артикуляції. Тому перший з чотирьох тактів-епізодів (16/4) ми розділяємо на менші чотири 4/4 розміри. Другий такт-епізод з огляду на текст вимагає складного мішаного розміру 5/4 з внутрішнім поділом 3+2. Третій такт-епізод — як перший. Останній — четвертий )10/4) – ділимо на 2/4, 4/4,4/4.

У роботі з творами немензурованої музики вибір тактових схем опирається на об'єктивні фактори: логіку словесного тексту, фразування, метр, темп, групування тощо. Але у виконанні музики не менш важливим є й суб'єктивний фактор – індивідуальність диригента.

Використання у класі диригування і хоровому класі (поряд зі світськими творами) літургійних і церковних піснеспівів якнайкраще сприятиме хормейстерській і регентській освіті майбутнього фахівця, оскільки це різні за специфікою, але взаємодоповнювальні види діяльності.

#### Список використаних джерел

1. Колесса М. Тактування творів без визначеного розміру /М.Колесса // Основи техніки диригування.– К.,1973. – С. 97-99.
2. Завадинський Д. Вибір тактових схем /Д.Завадинський // Питання диригентської майстерності.– К., 1980. – С. 69–72.
3. Іванов В.Ф. Маловідомі сторінки хорової творчості М.Д.Леонтовича / В.Іванов // Духовні хорові твори. – К, 1993. – С. 7.
4. Там само. – С. 7.
5. Ольхов К.А. Теоретические основы дирижерской техники / К.А.Ольхов. – Л. : Музыка, 1990. – С. 13.
6. Гарднер И. Богослужбное пение русской православной церкви. Т.1. Сущность, система и история. – Типогр. Преп. Иова Почаевского. – Gordanville. New York. 13361. U.S.A., 1978. – С. 41.
7. Гарднер И. Церковное пение и церковная музыка / И.Гарднер // О церковном пении: сборник статей / [сост. О.Лада]. – М., 2001. – С. 3.
8. Завадинський Д. Вибір тактових схем /Д.Завадинський // Питання диригентської майстерності. – К., 1980. – С. 41.
9. Там само. – С.70.
10. Колесса М. Основи техніки диригування /М.Колесса. – К., 1973. – С.97.
11. Там само. – С. 98 – 99.
12. Стецюк О. Диригування речитативів у духовній музиці /О.Стецюк // Короткий курс диригування. — Івано-Франківськ, 2000. – С. 39.

*In the article basic methodical principles of preparation of students are examined in the class of conducting to the choice of conductor's charts in works of nemenzurovanogo dimensionless letter.*

**Key words:** *Ukrainian sacred choral music, nemenzurovane dimensionless letter, time-episode, conductor's chart, recitative.*

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Авраменко Олег Борисович** – кандидат педагогічних наук, доцент, Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова

**Алієва Заміна Керімкизи** – кандидат філологічних наук, доцент, Київський національний університет імені Т.Г. Шевченка

**Аліксічук Олена Станіславівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

**Андрющенко Тетяна Костянтинівна** – кандидат педагогічних наук, Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників

**Барановська Світлана Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

**Богданець-Білоskalенко Наталія Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Київський університет імені Бориса Грінченка

**Бордюг Олена Галіївна** – викладач, Луцький педагогічний коледж

**Бурдаківська Неоніла Миколаївна** – кандидат філологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

**Бурназова Віра Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, Інститут психолого-педагогічної освіти та мистецтв, Бердянський державний педагогічний університет

**Васильєва Наталія Вікторівна** – магістр, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

**Величко Олександр Юлійович** – аспірант, Житомирський державний університет імені Івана Франка

**Верстівська Ірина Ігорівна** – аспірант, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

**Вітер Оксана Валеріївна** – здобувач, Горлівський інститут іноземних мов ДВНЗ „Донбаський державний педагогічний університет”

**Волга Анастасія Євгенівна** – викладач, Українська інженерно-педагогічна академія

**Волошко Ганна Валеріївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Сумський державний педагогічний університет ім. А.С.Макаренка

**Галицька Майя Михайлівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Інститут туризму федерації профспілок України

**Гапоненко Геннадій Миколайович** – ад'юнкт, Національний університет оборони України

**Герлянд Тетяна Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, докторант, Інститут професійно-технічної освіти, НАПН України

**Гончарова Євгенія Петрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент Білоруський національний технічний університет

**Горбова Наталія Аркадіївна** – аспірант, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

**Гордашевська Ганна Іванівна** – аспірант, державний педагогічний університет імені Павла Тичини

**Гребьонкіна Олександра Сергіївна** – кандидат технічних наук, доцент, ДВНЗ «Донецький національний технічний університет»

**Гріньова Віталіна Віталіївна** – викладач, Кам'янець-Подільська дитяча музична школа імені Т.Ганицького

**Гуцул Іван Андрійович** – викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

**Долгова Наталія Олександрівна** – старший викладач, Сумський державний університет

**Думанська Тетяна Володимирівна** – викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

**Економова Еліна Костянтинівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Одеська національна музична академія імені А.В. Нежданової

**Жданова Вікторія Геннадіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Національний університет державної податкової служби України

**Жмуркова Інна Валеріївна** – завідувач навчальної лабораторії кафедри “Загальної та неорганічної хімії”, Національний технічний університет “Харківський політехнічний інститут”

**Запорожан Зоя Єгорівна** – кандидат сільськогосподарських наук, професор, Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

**Зеркина Наталья Николаевна** – кандидат філологічних наук, доцент, «Магнітогорський державний університет» (ФГБОУ ВПО «МаГУ»)

**Кляпетура Сергій Іванович** – викладач, Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

**Кобилянський Олександр Володимирович** – кандидат технічних наук, професор, Вінницький національний технічний університет

**Комишан Анатолій Іванович** – кандидат педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник, Харківський національний автомобільно-дорожній університет

**Кривошапка Ірина Василівна** – аспірант, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

**Кучинська Ірина Олександрівна** – доктор педагогічних наук, професор, Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

**Лупаренко Світлана Євгенівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди

**Луцик Ірина Геннадіївна** – кандидат педагогічних наук, викладач-методист, Луцький педагогічний коледж

**Малахова Маргарита Олександрівна** – старший викладач, Київський університет імені Бориса Грінченка

**Маринін Іван Григорович** – кандидат педагогічних наук, професор, Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

**Мартинюк Анатолій Кирилович** – кандидат мистецтвознавства, професор, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

**Махия Наталья Владимировна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Черкаський державний технологічний університет

**Мося Ірина Анатоліївна** – молодший науковий співробітник, лабораторія методик професійної освіти і навчання ІПТО НАПН України

**Науменко Світлана Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник науково-організаційного відділу, науковий співробітник лабораторії оцінювання якості освіти, Інститут педагогіки НАПН України

**Николаеску Інна Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників

**Овсієнко Яніна Миколаївна** – директор комунального закладу «Малобілозерська естетична гімназія-інтернат «Дивосвіт» Запорізької обласної ради

**Олійник Василь Федорович** – доцент, Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

**Осипенко Сергій Іванович** – заступник начальника, Інститут державного управління в сфері цивільного захисту

**Паламар Світлана Павлівна** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України

**Поперечна Леся Юріївна** – викладач, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

**Попович Анатолій Васильович** – старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

**Проценко Олена Борисівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Маріупольський державний університет

**Раструба Тетяна Віталіївна** – аспірант, Ніжинський державний університет імені М.Гоголя

**Резван Оксана Олексіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди

**Роман Сергій Володимирович** – кандидат хімічних наук, доцент, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

**Рябуха Анна Юріївна** – аспірант, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

**Савінова Наталія Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

**Скріпнікова Людмила Вікторівна** – концертмейстер кафедри співів і диригування Інституту культури та мистецтв ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

**Смоляк Олег Степанович** – доктор мистецтвознавства, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

**Талаш Інна Олександрівна** – кандидат філологічних наук, старший викладач, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»

**Терещук Андрій Іванович** – кандидат педагогічних наук, доцент, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

**Ткаченко Лідія Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Черкаський державний технологічний університет

**Топольник Яна Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Донбаський державний педагогічний університет

**Третько Віталій Віталійович** – кандидат технічних наук, доцент, Хмельницький національний університет

**Устименко-Косоріч Олена Анатоліївна** – кандидат мистецтвознавства, доцент, Інститут культури і мистецтв, ЛНУ імені Тараса Шевченка

**Халабузар Оксана Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Бердянський державний педагогічний університет

**Хоменко Павло Віталійович** – кандидат педагогічних наук, доцент, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

**Хударковський Костянтин Ігорович** – кандидат технічних наук, доцент, старший науковий співробітник, Харківський університет Повітряних Сил імені Івана Кожедуба

**Ягоднікова Вікторія Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Одеський інститут Міжрегіональної Академії управління персоналом

**Яропуд Зиновій Петрович** – кандидат педагогічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Наукове видання

# **Педагогічна освіта: теорія і практика**

**Збірник наукових праць**

**Випуск 13**

Здано в набір 10.01.2013 р.  
Підписано до друку 29.03.2013 р.  
Формат 60x84/8. Гарнітура Times  
Папір офсетний. Друк офсетний.  
Зам. 13-04. Ум. Друк. Арк. 40.92. Обл. - вид. арк. 36,42  
Тираж 300.

Видавець і виготовлювач 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.