

ISSN 2309-9763

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

Збірник наукових праць

**Педагогічна освіта:
теорія і практика**

Випуск 17(2-2014)

м. Кам'янець-Подільський
2014

Рецензенти:

Коссаковський Едвард, доктор, професор, Краківська академія мистецтв ім. Яна Матейка, м. Краків, Польща; **Рокачук В.В.**, кандидат мистецтвознавства, старший науковий співробітник, Інститут культурної спадщини АН Молдови, м. Кишинів, Молдова; **Тарасенко Г.С.**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти, Вінницький педагогічний університет імені М. Коцюбинського, м. Вінниця, Україна; **Чепіль М.М.**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Дрогобицький педагогічний університет імені І Франка, м. Дрогобич, Україна.

*Рекомендовано до друку рішеннями вчених рад Інституту педагогіки НАПН України
(протокол №8 від 20.10.2014 р.),*

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (протокол №10 від 30.10.2014 р.).

Міжнародна редакційна колегія:

О.М.Топузов, директор Інституту педагогіки НАПН України, доктор педагогічних наук, професор; **Л.Д.Березівська**, вчений секретар Інституту педагогіки НАПН України, доктор педагогічних наук, професор; **М.В.Головко**, заступник директора з наукової роботи Інституту педагогіки НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, доцент; **М.С. Вашуленко**, дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор; **Н.П.Дічек**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач лабораторії історії педагогіки Інституту педагогіки НАПН України; **Т.М.Засєкіна**, кандидат педагогічних наук, заступник директора з науково-експериментальної роботи Інституту педагогіки НАПН України; **Уршуля Груца-Мьонсік**, доктор гуманітарних наук, Жешівський університет, м. Жешів, Польща; **Л.М.Калініна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач лабораторії управління освітніми закладами Інституту педагогіки НАПН України; **П.С.Каньоса**, кандидат філологічних наук, професор (відповідальний редактор), Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; **В.С.Карпалюк**, кандидат філологічних наук, професор (мовний редактор), Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; **Януш Мьонсо**, доктор габілітований, професор надзвичайний, Жешівський університет, м. Жешів, Польща; **М.А.Печенюк**, кандидат педагогічних наук, професор (відповідальний секретар), Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; **Л.Б.Попова**, кандидат педагогічних наук, доцент, (заступник відповідального редактора), Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Міжнародна наукова рада:

О.Д.Баженова, доктор мистецтвознавства, професор, Білоруський державний університет, м. Мінськ, Білорусь; **Земба Беата Анна**, доктор гуманітарних наук, Інститут педагогіки Жешівського університету, м. Жешів, Польща; **Марек Палюх**, професор надзвичайний, доктор габілітований гуманітарних наук, завідувач кафедри соціальної педагогіки, Інститут педагогіки Жешівського університету, м. Жешів, Польща; **І.М.Конет**, доктор фізико-математичних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; **О.І.Локишина**, доктор педагогічних наук, професор, Інститут педагогіки НАПН України; **О.О.Онаць**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії управління освітніми закладами Інституту педагогіки НАПН України; **Пйотр Яргуш**, професор, Директор Інституту малярства і художнього виховання, Педагогічний університет імені Комісії національної освіти, м. Краків, Польща; **О.І. Пометун**, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України; **Н.О.Урсу**, доктор мистецтвознавства, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

У збірнику наукових праць висвітлюються найбільш актуальні проблеми сучасної педагогіки та методик у галузі вищої освіти, старшої, основної, початкової школи та дошкілья. Представлено широкий спектр наукових розробок вітчизняних і закордонних дослідників.

Збірник наукових праць адресовано науковцям, педагогам, докторантам і аспірантам, студентам, усім тим, хто цікавиться сучасним станом розвитку педагогічної науки.

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

Збірник внесено до Переліку наукових фахових видань України з педагогічних наук (Постанова Президії ВАК України від 26.05 2010р. №1-05/4).

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ПЕДАГОГІКА

<i>Zięba Beata Anna</i> WYCHOWANIE ŚWIECKIE I CHRZEŚCIJAŃSKIE ORAZ STYLE ODDZIAŁYWANIA WYCHOWAWCZEGO W PROCESIE KSZTAŁTOWANIA OSOBOWOŚCI MŁODEGO CZŁOWIEKA.....	8
<i>Земба Беата Анна</i> СВІТСЬКЕ І ХРИСТІЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ, СТИЛІ ВИХОВНОГО ВПЛИВУ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДОЇ ЛЮДИНИ	8
<i>Боднар Д.М.</i> ДЕРЖАВНА НАЦІОНАЛЬНА ПРОГРАМА “ОСВІТА (УКРАЇНА ХХІ СТОЛІТТЯ)” ТА ЇЇ РОЛЬ У РЕФОРМУВАННІ СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ ВИЩОЮ ОСВІТОЮ В УКРАЇНІ (ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ).....	14
<i>Вычавский Б.</i> ТЕЛЕВИДЕНИЕ КАК СОСТАВНОЙ ЭЛЕМЕНТ СИСТЕМЫ УДОВЛЕТВОРЕНИЯ ПОТРЕБНОСТЕЙ.....	20
<i>Гриценко А.П.</i> МОНІТОРИНГ СФОРМОВАНOSTІ У СТАРШОКЛАСНИКІВ УМІНЬ ВИКОРИСТОВУВАТИ ІНФОРМАЦІЙНІ РЕСУРСИ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ	23
<i>Дука Т.М.</i> ВИСВІТЛЕННЯ ІСТОРИКО-КРАЄЗНАВЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПІОНЕРСЬКОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ НА СТОРІНКАХ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПЕРІОДИКИ (НА МАТЕРІАЛАХ ЖУРНАЛУ «СОВЕТСКАЯ ПЕДАГОГИКА»)	28
<i>Жук О.І.</i> ВИЩА ІНЖЕНЕРНА СИСТЕМА ОСВІТИ: АМЕРИКАНСЬКИЙ ДОСВІД ТА УКРАЇНСЬКІ РЕАЛІЇ.....	33
<i>Завгородня Т.К.</i> РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ.....	37
<i>Зембицька М. В.</i> СУЧАСНІ ФОРМИ І ВИДИ НАСТАВНИЦТВА МОЛОДИХ УЧИТЕЛІВ У США	43
<i>Кайдалова Л.Г.</i> ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я.....	49
<i>Каленський А.А.</i> КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ЕТИКИ В МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	53
<i>Ковальчук Г.П.</i> ІНФОРМАЦІЙНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ ПЕДАГОГІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	58
<i>Ковтун Т.І.</i> ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИЙ РОЗВИТОК СТУДЕНТІВ АГРОТЕХНІЧНОГО КОЛЕДЖУ: РІВНЕВА ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ.....	64

<i>Кубанов Р. А.</i> КОНЦЕПЦІЇ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ ЕФЕКТИВНОСТІ – ОСНОВА ЄВРОПЕЙСЬКИХ СТАНДАРТІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ	70
<i>Лебідь І. Ю.</i> ПРІОРИТЕТНІ ЗАВДАННЯ УПРАВЛІННЯ ПОЧАТКОВОЮ ОСВІТОЮ В 30-Х РОКАХ ХХ СТ.	75
<i>Левченко Я.Е.</i> ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ	80
<i>Леонтьєва І. В.</i> РОЗРОБЛЕННЯ О. ЛАЗУРСЬКИМ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ УРОКІВ ЯК ВНЕСОК У ВІТЧИЗНЯНУ ПЕДАГОГІЧНУ ПСИХОЛОГІЮ	85
<i>Москва Сабіна</i> ПСИХОСОЦІАЛЬНІ НАСЛІДКИ ЄВРОСИРИТСТВА	90
<i>Никитюк С.І.</i> ЗАСВОЄННЯ ПОЗИТИВНОГО ДОСВІДУ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ У СИСТЕМІ ЗАОЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ	93
<i>Піддячий М. І.</i> НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ: СОЦІАЛЬНО- ПРОФЕСІЙНЕ СПРЯМУВАННЯ	98
<i>Пьонтковська К.</i> ВОЛОНТЕРСТВО ЯК БАГАТОАСПЕКТНЕ СУСПІЛЬНЕ ЯВИЩЕ В ГУМАНІСТИЧНІЙ СУСПІЛЬНІЙ ДЕМОКРАТІЇ	105
<i>Садова І.І.</i> ІДЕЯ НАРОДНОСТІ У ПЕДАГОГІЧНІЙ КОНЦЕПЦІЇ КОСТЯНТИНА УШИНСЬКОГО	109
<i>Стражнікова І.В.</i> РОЗВИТОК КУЛЬТУРНО-ОСВІТНИХ І ПЕДАГОГІЧНИХ ТОВАРИСТВ У ЗАХІДНОМУ РЕГІОНІ УКРАЇНИ (ІСТОРІОГРАФІЧНИЙ КОНТЕКСТ)	114
<i>Шеверун Н. В.</i> ЯКІСТЬ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ З ВИКОРИСТАННЯМ ДИСТАНЦІЙНИХ КУРСІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ПОЛЬЩІ	118
<i>Шевцов М.Г.</i> ПРАВОВІ ЗАСАДИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ МЕХАНІЗМІВ УПРАВЛІННЯ ДІЯЛЬНІСТЮ ЗАГАЛЬНООСВІТНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	124
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ	
<i>Андрущенко А.О.</i> ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНИХ НАВИЧОК МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ, ЩО ВИВЧАЮТЬ ФРАНЦУЗЬКУ МОВУ ЯК ДРУГУ ІНОЗЕМНУ	130
<i>Асанова З.Р.</i> ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КРЫМСКОТАТАРСКИХ ПОСЛОВИЦ	137
<i>Горох Г.В.</i> ДИТЯЧІ ПОЕТИЧНІ ТЕКСТИ ЯК ОСНОВНИЙ ДИДАКТИЧНИЙ МАТЕРІАЛ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ	141

<i>Гребеник Ю.С.</i> ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ КОЛЕДЖІВ США ДЛЯ РОБОТИ З ПСИХІЧНОХВОРИМИ ПАЦІЄНТАМИ.....	148
<i>Лабінська Б. І.</i> МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ НА БУКОВИНІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)	153
<i>Лопухівська А.В.</i> ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ УЧНІВ СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ ПІДРУЧНИКА З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ	159
<i>Ранюк О. П.</i> РИТОРИКА – ЯК ВАЖЛИВИЙ СКЛАДНИК ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФІЛОЛОГА.....	165
<i>Тинкалюк О. В.</i> ВИДИ МОТИВІВ У СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ	170
<i>Тумак О. М.</i> МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В РІЗНИХ ТИПАХ ЖІНОЧИХ ШКІЛ БУКОВИНИ (ПОЧАТОК ХХ СТ.)	176
<i>Чеп'якова І. Ю.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ ПРЕФІКСАЛЬНИХ ДІЄСЛІВ ПРОСТОРОВОГО ЗНАЧЕННЯ ДАВНЬОГРЕЦЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ- ПЕРШОКУРСНИКІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ	180
<i>Шовкова Т.А.</i> НАВЧАННЯ ГРАМАТИЧНИХ КОНСТРУКЦІЙ СУБ'ЄКТИВНОЇ МОДАЛЬНОСТІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ В ЧИТАННІ	185
РОЗДІЛ 3. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН	
<i>Гаврило О.І., Заболотня К.В.</i> ПОЗАКЛАСНА РОБОТА З ПРИРОДОЗНАВСТВА У ГРУПІ ПРОДОВЖЕНОГО ДНЯ.....	190
<i>Гнатенко О. С.</i> ТЕКСТИ З ІСТОРІЇ МАТЕМАТИКИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	195
<i>Дорошенко Ю.О.</i> ДИДАКТИЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ФОРМУВАННЯ АЛГОРИТМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШОКЛАСНИКІВ	199
<i>Запорожан З.Є.</i> ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ ПРОВЕДЕННЯ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ ЗІ СТУДЕНТАМИ ПЕДАГОГІЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ	203
<i>Каньоса М.І., Каньоса А.М.</i> РОЛЬ ОСВІТНІХ РЕФОРМ У ПІДВИЩЕННІ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ ТРУДОВОГО ПОТЕНЦІАЛУ УКРАЇНИ	208
<i>Курнишев Ю.А.</i> ЧИННИКИ АКТИВІЗАЦІЇ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ПІДРОСТАЮЧОГО ПОКОЛІННЯ В ТОВАРИСТВАХ БУКОВИНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)	215

<i>Кушнарєнко Н. Г.</i> ФОРМУВАННЯ ФІЗИКО-ГЕОГРАФІЧНИХ ЗНАНЬ УЧНІВ НА ОСНОВІ КРАЄЗНАВЧОГО ПРИНЦИПУ	219
<i>Мельник Ю.С.</i> ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ УЧНІВ РОЗВ'ЯЗУВАТИ ПРИКЛАДНІ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ЗАДАЧІ З ФІЗИКИ.....	224
<i>Надтока О. Ф., Надтока В. О.</i> АСПЕКТИ РОЗВИТКУ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ГЕОГРАФІЇ НА ОСНОВІ ЕВОЛЮЦІОНУВАННЯ ФІЗИКО-ГЕОГРАФІЧНИХ ПОНЯТЬ.....	229
<i>Науменко С.О.</i> ГЕОГРАФІЧНІ ЗАДАЧІ ЯК ІНСТРУМЕНТ РЕАЛІЗАЦІЇ МОНІТОРИНГУ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ 6-7 КЛАСІВ	237
<i>Тимощук Г. В.</i> СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	241
<i>Топузова А.В.</i> ВПЛИВ ДІЯЛЬНОСТІ УКРАЇНСЬКОГО ГЕОГРАФІЧНОГО ТОВАРИСТВА НА ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ОСВІТИ.....	249
<i>Тумак Ю. І.</i> ФОРМИ ТА МЕТОДИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ І МОЛОДІ В ГРОМАДСЬКИХ ТОВАРИСТВАХ БУКОВИНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ СТ.)	252
<i>Хом'юк В. В.</i> СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ	258
<i>Цецик С.П.</i> ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНОГО КОМПОНЕНТА МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ЕКОЛОГІВ	263
<i>Цибанюк О.О.</i> ОРГАНІЗАЦІЙНА СТРУКТУРА УПРАВЛІННЯ СИСТЕМОЮ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ БУКОВИНИ (ІІ ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)	268
РОЗДІЛ 4. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН	
<i>Бойчук І.І.</i> САМОПРЕЗЕНТАЦІЯ ЯК КРОК ДО УСПІШНОГО ПРАЦЕВЛАШТУВАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	273
<i>Воєвідко Л.М.</i> САМОСТІЙНА РОБОТА У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН	277
<i>Лаврентьєва Н. В.</i> ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО- ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ.....	282
<i>Маринін І. Г.</i> ВНЕСОК МАЙСТРІВ Б. ГУЛАШЕВСЬКОГО ТА П. ЦИНКАЛОВА У ВДОСКОНАЛЕННЯ ВИКОНАВСЬКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ОРКЕСТРОВИХ СОПЛІОК.....	288

<i>Мозгалюва Н.Г.</i> ВИХОВНІ МОЖЛИВОСТІ ФОРТЕПІАННОЇ МУЗИКИ ДЛЯ ДІТЕЙ	294
<i>Прядко О.М.</i> РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ ІНТУЇЦІЇ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ.....	298
<i>Рева В.П.</i> ГЕНЕЗИС НАУЧНОЇ МЫСЛИ О ВОСПРІЯТТІ МУЗИКИ В ИСТОРИЧЕСКОЙ РЕТРОСПЕКТИВЕ	303
<i>Совік Т.В.</i> СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	315
<i>Цяо Лін</i> ПРИНЦИПОВІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ТЕМБРОВО-СЛУХОВИХ УЯВЛЕНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	321
<i>Яроуд З.П.</i> РОЗВИТОК УКРАЇНСЬКОЇ ДУХОВНО-РЕЛІГІЙНОЇ ХОРОВОЇ МУЗИКИ ВІД ХРЕЩЕННЯ ДО НАШИХ ДНІВ.....	325
РОЗДІЛ 5. МЕТОДИКА ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ І ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ	
<i>Данько Н.П.</i> МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ЗДІЙСНЕННЯ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ НА ЗАНЯТТЯХ З ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА В ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	335
<i>Жигайло О.О.</i> ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	340
<i>Каньоса П.С.</i> ТВОРИ ДИТЯЧОЇ ЛІТЕРАТУРИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК І ВМІНЬ ДОШКІЛЬНЯТ	344
<i>Размолодчикова І.В.</i> ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ СОЦІАЛЬНОГО ВПЛИВУ НА ОСОБИСТІСТЬ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА	349
<i>Талаш І. О.</i> РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ УЯВИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВ'ЯЗАННЯ ВІНАХІДНИЦЬКИХ ЗАДАЧ.....	354
<i>Харькова Є.Д.</i> РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ОПТИМІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	360
<i>Цьома С. П.</i> НОРМАТИВНІ ЗАСАДИ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ.....	365
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	370

РОЗДІЛ 1 ПЕДАГОГІКА

УДК 37.015.311

Zięba Beata Anna

WYCHOWANIE ŚWIECKIE I CHRZEŚCIJAŃSKIE ORAZ STYLE ODDZIAŁYWANIA WYCHOWAWCZEGO W PROCESIE KSZTAŁTOWANIA OSOBOWOŚCI MŁODEGO CZŁOWIEKA

Proces wychowania przebiega w określonym środowisku wychowawczym tworzonym przez szereg czynników mających wpływ na efektywność tego procesu. Powodzenie procesu socjalizacji zależy od wychowawców, ich profesjonalizmu, stylu kierowania procesem wychowania, ideologii jaka im przyświeca – nie mówiąc już o środkach dydaktycznych, wpływie kręgu kulturowego i innych składowych bezpośrednio i pośrednio wpływających na kształtowanie pożądanych cech i dokonywanie określonych zmian w osobowości wychowanka.

Słowa kluczowe: *wychowanie, wychowanie świeckie, wychowanie chrześcijańskie, style wychowania, osobowość.*

Земба Беата Анна

СВІТСЬКЕ І ХРИСТІЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ, СТИЛІ ВИХОВНОГО ВПЛИВУ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДОЇ ЛЮДИНИ

Процес виховання проходить у визначеному виховному середовищі, який створюється низкою чинників, що впливають на ефективність цього процесу. Успіх процесу соціалізації залежить від вихователів, їх професіоналізму, стилю керування процесом виховання, ідеології, не говорячи вже про дидактичні засоби, вплив культурного середовища та інших складових, які безпосередньо і опосередковано впливають на формування бажаних ознак і здійснення визначених змін в особистості вихованця.

Ключові слова: *виховання, світське виховання, християнське виховання, стилі виховання, особистість.*

Co to jest „wychowanie”?

Wychowanie - jak podaje Krzysztof Konarzewski - jest działalnością, w której jeden człowiek stara się zmienić drugiego człowieka¹. Tak oto dość prosto, zostało zdefiniowane pojęcie wychowania.

Inaczej definiuje je Wincenty Okoń. Jego zdaniem wychowanie, to „świadomie organizowana działalność społeczna, której celem jest wywoływanie zamierzonych zmian w osobowości człowieka. Zmiany te obejmują zarówno stronę poznawczą - instrumentalną, związaną z poznaniem rzeczywistości i umiejętnością oddziaływania na nią, jak i stronę aksjologiczną, która polega na kształtowaniu stosunku człowieka do świata i ludzi, jego przekonań i postaw, układu wartości i celu życia.

Proces i wyniki wychowania kształtują się pod wpływem:

- 1) świadomego i celowego oddziaływania odpowiedzialnych za wychowanie osób i instytucji (m. in. rodziców, nauczycieli, rodziny, szkoły, organizacji społeczno-politycznych i kulturalnych);

¹ K. Konarzewski, *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, Warszawa 1982, s.5.

- 2) systemu wychowania równoległego, a zwłaszcza odpowiednio zorganizowanej działalności środków masowego oddziaływania;
- 3) wysiłków jednostki nad kształtowaniem własnej osobowości.(...).

Ze względu na ogromne znaczenie aktywności własnej wychowanka w procesie kształtowania się jego osobowości, należałoby całość wychowania pojmować jako wychowanie przez działalność umysłową, społeczną, wytwórczą (pracę), artystyczną i zdrowotną¹.

Pojęcie wychowania w szerszym tego słowa znaczeniu, wyjaśnia Wojciech Pomykało w „Encyklopedii Pedagogicznej” jako: „oddziaływanie całokształtu specyficznych pedagogicznych bodźców i doświadczeń ogólnospołecznych, grupowych, indywidualnych, profesjonalnych i nieprofesjonalnych przynoszące względnie trwałe skutki w rozwoju jednostki ludzkiej w jej sferze fizycznej, umysłowej, społecznej, kulturowej i duchowej”².

Wychowanie jest swoistym „przygotowaniem do życia” oraz nabywaniem umiejętności adaptacyjnych do życia społecznego i jego kultury. Przedmiotem procesu wychowawczego jest przede wszystkim młode pokolenie, niedostatecznie dojrzałe do podjęcia obowiązku pracy zawodowej i do uczestnictwa w kulturze. Ciągłe zmieniający się świat, poddający się zmianom cywilizacyjnym - stawia coraz to nowe wymagania, między innymi dotyczące zwiększania poziomu wiedzy, samorozwoju, kreatywności a przede wszystkim samodzielnej pracy nad zmianą swojej osobowości dążąc do ideału.

Jak wynika z powyższych uwag, termin „wychowanie” odnosi się do wszystkich: zarówno do dzieci jak i do dorosłych. We współczesnym świecie zmieniają się dzieci i dorośli, więc wychowankowie i wychowawcy wspólnie powinni uczyć się „jak żyć”, poszukiwać sensu życia, wzajemnie od siebie czerpać energię poznania. Muszą uczyć się kochać świat i robić wszystko, by dążyć do wartości humanitaryzmu.

Istotą wychowania jest partnerstwo w poszukiwaniu i budowaniu lepszego, szczęśliwszego życia, zgodnego z przyjętymi przez ogół społeczeństwa zasadami współżycia: od wczesnego dzieciństwa do późnej starości.

Treścią wychowania będzie w tym procesie zachowana w odpowiednich proporcjach: dziedzictwo kulturalne, spuścizna naukowa, autorytety, wypracowany dobrostan z którego korzysta społeczeństwo.

Wychowanie – stwierdza S. Kuczkowski – „zmierza do uzdolnienia wychowanka do inteligentnego i samodzielnego wyboru obiektów zachowań, które mogłyby, z jednej strony, dostarczyć mu osobistego zadowolenia, a z drugiej – nie kolidować z interesem społecznym. Wypracowanie u dzieci poczucia odpowiedzialności za własne czyny – to inny cel wychowania. Trzeba też nauczyć dzieci zdobywać wiedzę pomocną w różnych problemach życiowych. Wychowankowie powinni również posiadać umiejętność rozwiązywania konfliktów bez stosowania fizycznej czy psychicznej przemocy”^{3,*}.

C. R. Rogers oprócz wymienionych celów wychowawczych wymienia jeszcze: „popieranie różnych form radzenia sobie z problemami; uczenie elastycznego i inteligentnego nastawienia na nowe trudności i sytuacje; rozwijanie postaw współpracy; respektowanie godności osób inaczej myślących; szacunek dla faktów niedostępnych racjonalnemu zrozumieniu; popieranie zachowań wzorcowych tak w sferze społecznej, jak i w sferze własnej twórczości; kształtowanie dojrzałości emocjonalnej oraz nauczanie dostrzegania własnej odmienności, poczucia własnej godności i akceptowania siebie i swych uczuć”⁴.

Wychowanie można analizować z punktu widzenia świeckiego jak też i religijnego.

Wychowanie świeckie

Wychowanie, z punktu widzenia świeckiego, to „Świadome, celowe i specyficzne pedagogiczne działanie osób z reguły występujących w ich różnych zbiorach (rodzinnych, szkolnych, innych) dokonywane głównie przez słowo (i inne postacie interakcji, zwłaszcza przez przykład osobisty)

² W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1984, s.347- 348.

³ W. Pomykało (red.) *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1993, s. 918.

⁴ S. Kuczkowski, *Strategie wychowawcze*, Kraków 1985, s. 30 - 31.

⁵ *Tamże*, s. 31.

⁶ W. Pomykało (red.), *op. cit.*, s. 917.

zmierzające do osiągnięcia względnie trwałych skutków (zmian) w rozwoju fizycznym, umysłowym, społecznym, kulturowym i duchowym jednostki ludzkiej”⁶.

Z kolei Wincenty Okoń w „Słowniku Pedagogicznym” wyjaśnia, że: wychowanie świeckie zwane inaczej wychowaniem laickim, to „wychowanie oparte na założeniach nauki i etyki świeckiej, nie powiązane ani ideowo, ani instytucjonalnie z żadnym wyznaniem religijnym. Idee wychowania świeckiego mają długi rodowód historyczny; już w okresie odrodzenia głosili je m.in. J.L.Vives, Erazm z Rotterdamu i A.F.Modrzewski; w Polsce jednak dopiero ustawa o rozwoju oświaty i wychowania z 1961 ostatecznie dokonała oddzielenia szkoły od religii i wprowadziła w życie program wychowania świeckiego. Zasadą tego programu jest traktowanie wierzeń religijnych jako prywatnej sprawy obywateli oraz stosowanie pełnej tolerancji zarówno wobec wierzących, jak i niewierzących”⁷.

Pierwszymi nauczycielami w życiu każdego człowieka są rodzice. „Rodzice są dla dziecka nie tylko źródłem miłości i bezpieczeństwa w którym szuka oparcia, ale są pierwszymi znaczącymi osobami i stanowią nieomylny autorytet”⁸

Wychowawcą, a więc inicjatorem i realizatorem procesu wychowania jest nie tylko matka, ojciec, nauczyciel, dyrektor placówki oświatowej, minister czy specjalista, który bierze udział w tworzeniu konkretnego systemu oświatowo-wychowawczego. Do grona wychowawców zaliczyć można wszystkie te osoby, które w sposób bezpośredni lub pośredni mają względnie trwały wpływ na kształtowanie osobowości osób objętych procesem wychowania. Będą to redaktorzy radiowi, telewizyjni, prasowi, politycy, przedstawiciele życia społecznego, politycznego, kulturalnego, naukowego, osoby z wielką charyzmą, jak również pracodawcy wpływający na poglądy (szczególnie młodych ludzi), ich wybory - często nie tylko w okazjonalnie, ale też trwale, modelując choć po trosze kształt wielu osobowości.

Dla procesu wychowania największe znaczenie obok działalności nieprofesjonalistów - ma w tym zakresie oddziaływanie kompetentnych specjalistów - pedagogów. Dysponując wyspecjalizowanym systemem kształcenia i częściowo wychowania, można przypuszczać, iż taki zespół osób kierujących procesem wychowania lepiej rozwiąże problemy wychowawcze niż amatorzy.

Wychowanie chrześcijańskie

Wychowanie (z punktu widzenia religii) jest „pomocą udzielaną człowiekowi w realizacji jego człowieczeństwa, w nadaniu życiu człowieka ostatecznego sensu rozumianego na ogół jako zjednoczenie człowieka z Bogiem poprzez praktykowanie miłości bliźniego. Tak więc religia przenika całe życie człowieka i każde jego działanie może być uświęcone”⁹.

W każdej religii ogromne znaczenie ma modlitwa, kontemplacja czyli pewna forma zwrócenia myśli ku Bogu, przy czym może to być modlitwa indywidualna lub grupowa (w domu - wśród bliskich, rodziny; świątyni). Może być modlitwa w postaci śpiewu, kontemplacji, medytacji, modlitwa ustnej, ujęta w pewne ramy.

Czynny udział człowieka (już od najmłodszych lat) w różnych praktykach religijnych jest jednym z istotnych elementów procesu wychowania.

Proces wychowania chrześcijańskiego realizuje się poprzez:

- różne formy modlitwy (indywidualna, kontemplacja, uczestnictwo we Mszy świętej jako modlitwie zbiorowej) stanowiące łącznik w kontakcie z Bogiem;
- lekturę Pisma św., a szczególnie Ewangelii, ich analizę treściową, wnioskowanie;
- sakramenty św. (chrzest, komunie św., bierzmowanie, pokuta, Eucharystia, kapłaństwo, małżeństwo, sakrament chorych);
- wypełnianie przykazań, czyli zasad i norm postępowania człowieka w stosunku do siebie, do drugiego człowieka i do świata przyrody. Podstawowym przykazaniem jest przykazanie miłości-

⁷ W.Okoń, *op. cit.*, s. 351-352.

⁸ J. Maćkiewicz, *Budowanie pozytywnej samooceny jako wartość wychowawcza [w:] M. Nowicka-Kozioł (red.) Wybrane aspekty współczesnej aksjologii pedagogicznej*, Kraków 2009, s. 108.

⁹ K. Przecławski, *Wychowanie (z punktu widzenia religii)*, (w:) W. Pomykało (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna*, s.913.

miłości do Boga, bliźniego i siebie samego, gdyż miłość do Boga, realizuje się poprzez miłość do drugiego człowieka i czynienie dobra.

Dla każdego chrześcijanina ogromnie ważne jest przestrzeganie dekalogu, czyli dziesięcioro przykazań przyjętych jako kodeks nakazów moralnych. Brzmiały one tak:

- 1) Nie będziesz miał bogów cudzych obok mnie - co oznacza, iż należy uważać Boga jako wartość najwyższą, kochać Go, pogłębiać swoją wiarę i odnosić się z szacunkiem do wszystkiego co naznaczone jest świętością.
- 2) Nie będziesz wzywać imienia pana Boga twego nadaremno – co należy rozumieć jako konieczność pogłębiania wiary w Boga, szanowania i pomnażania otrzymanych zdolności
- 3) Pamiętaj, abyś dzień święty święcił – to nakaz uczestnictwa we Mszy św. przynajmniej w niedzielę, przy czym tego dnia nie powinno się wykonywać żadnych prac, które mogą być wykonane w dzień powszedni.
Powyższe trzy przykazania odnoszą się do obowiązków wobec Boga.
- 4) Czcij ojca twego i matkę swoją – nawołuje do godnego traktowania rodziców i starszych, których należy szanować, kochać i pomagać im zwłaszcza w chorobie, i starości, co jest też miarą kultury społeczeństwa.
- 5) Nie zabijaj – zobowiązuje się chrześcijan tym przykazaniem szanowania wartości życia i godności człowieka od chwili poczęcia aż do naturalnej śmierci.
- 6) Nie cudzołóż – nakazuje wierność wobec małżonka, rodziny oraz panowanie nad namiętnościami ciała, gdyż współżycie seksualne nie powinno być oderwane od miłości.
- 7) Nie kradnij - przykazanie to stoi na straży prawa do własności prywatnej będącej wynikiem własnej pracy czy też uzyskanej w spadku lub darze. Odnosi się to też do szanowania czasu, pomysłów innych ludzi, dorobku kulturalnego oraz społecznego. Zachęca do pomnażania sprawiedliwości społecznej, pracowitości, oszczędności, szczodrości, miłosierdzia.
- 8) Nie mów fałszywego świadectwa przeciw bliźniemu swemu – to przykazanie wskazuje na wartość prawdy, dobrego imienia, wierności danego komuś słowa i zapewnienie dyskrecji.
- 9) Nie pożądaj żony bliźniego swego - przykazanie odnoszące się do obowiązków człowieka wobec siebie samego. Pokłada oczekiwania docenienia wartości dziewictwa, czystości, więzów małżeństwa. Uczy panowania nad własnymi myślami, pragnieniami, czynami.
- 10) Nie pożądaj żadnej rzeczy która jego jest – przykazanie to nakazuje poznania, zrozumienia i wewnętrznej akceptacji układu wartości określonego w Prawie Bożym, jako podwalina prawdziwego ludzkiego sumienia.

Podczas gdy przykazania 4,5,6,7 i 8 odnoszą się do obowiązków człowieka wobec innych ludzi, przykazanie 5 i 7 również do relacji człowiek- przyroda, kultura, to przykazania 5, 9 i 10 mają na uwadze obowiązki człowieka wobec siebie samego¹⁰.

W religii chrześcijańskiej, podobnie zresztą jak i w innych religiach czy też w etyce świeckiej, uznaje się istnienie pewnych norm, których przestrzeganie uprawnia do waloryzowania, nagrody, a za przekraczanie- ukaranie. Trzeba jednak zaznaczyć, iż źródłem tych norm jest Bóg, nagrodą - jest szczęście wieczne po śmierci, a karą- kara po śmierci.

Przykazania Boże mają na celu utrzymanie ładu moralnego w społeczeństwie i wskazać ludziom drogę wiecznego zbawienia. Stoją też na straży życia i postępowania zgodnie z przyjętą przez ogół hierarchią wartości, których spełnianie w życiu codziennym rozwija, kształtuje ludzi i wprowadza harmonię.

Rozwój osoby ludzkiej jest więc nieustannym duchowym wzrastaniem, celem życiowym każdego człowieka. Jeśli ktoś nie ma celu i nie ma potrzeby rozwijać się duchowo, to jego życie traci sens i często jest ofiarą niepokojów wewnętrznych, nerwic, przeżywa ból psychiczny z powodu braku sensu swojego bytu. Zazwyczaj wtedy włączają się mechanizmy obronne w postaci stawiania i realizowania w życiu celów zastępczych, którymi są: intensywne prace, pogoń za pieniędzmi, karierą, przyjemnościami

¹⁰ ks. J. Gomółka, *Przylgnąć do Bożych Przykazań*, Warszawa 1997, s.10 –42.

a nawet popadanie w uzależnienia czy sięganie po rozwiązania autodestrukcyjne z samobójstwem włącznie.

Jedynym więc wyjściem dla rozwoju duchowego prawdziwego chrześcijanina, jest przestrzeganie Bożych Przykazań, zinterioryzowanie wartości, by sumienie człowieka było w równowadze z oczekiwaniami społecznymi i oczekiwaniami środowiska w którym uczestniczymy swą aktywnością religijną. Istotą wychowania religijnego jest ukształtowanie „sumienia”, czyli wrodzonej zdolności osądu i wyboru między wartościami i pseudowartościami, między dobrem a złem. By to osiągnąć, należy pielęgnować, rozwijać, kształtować to sumienie od najmłodszych lat poprzez określony społecznie system kar i nagród.

O człowieku nie można powiedzieć, że jest, albowiem człowiek jest w stadium ciągłego stawania się. Sens tego stawania się leży w tym, by człowiek z osoby, jaką jest przez swoją naturę, przekształcił się w *o s o b o w ó ś ć*, to znaczy, by doszedł do pełnego rozkwitu swych władz duchowych i cielesnych. Im bardziej człowiek jest osobowością, tym bardziej jest człowiekiem¹¹.

Proces wychowania chrześcijańskiego dokonywany jest również poprzez chrześcijańskie instytucje o charakterze oświatowo-wychowawczym takie, jak: seminaria duchowne, uczelnie teologiczne, szkoły katolickie, stowarzyszenia itp. Placówki charakterze opiekuńczo-wychowawczym są: domy dziecka, zakłady wychowawcze, oratoria przy domach i ośrodkach parafialnych, gdzie dzieci spędzają kilka godzin dziennie na nauce, zabawie, modlitwie. Uruchamiane są też akcje doraźne, jednorazowe lub cykliczne takie, jak: dni skupienia, rekolekcje, apostołstwo oazowe, pielgrzymki. Nie można zapomnieć ogromnej roli wydawnictw i drukarni np. katolickich, które krzewią konkretną i właściwą z punktu widzenia wychowawczego, ideologicznego - literaturę.

Dla procesu wychowania chrześcijańskiego, decydującą rolę można przypisać profesjonalistom, którzy obok nieprofesjonalistów (w postaci rodziców, rodziny, środowiska) mają możliwość lepszego prowadzenia procesu wychowawczego, rozwiązywania problemów, w związku z posiadaną wiedzą i umiejętnością sterowania wychowawczego.

Style wychowania

Styl wychowania to wypadkowa sposobów i metod oddziaływania na dziecko członków rodziny, czy innych osób mających wpływ na bezpośrednie oddziaływanie wychowawcze. Style wychowania rzadko występują w formie czystej. Zwykle zauważa się dominację określonego stylu, który stwarza swoistą atmosferę środowiska wychowującego. Należy też zaznaczyć, iż w każdym stylu można odkryć pewne walory wychowawcze.

Do głównych stylów oddziaływania wychowawczego należy styl autokratyczny, demokratyczny i styl liberalny.

Styl autokratyczny cechuje: stosowanie władczego tonu, używanie obelżywych słów, rozkazywanie, krzykliwość, brak rozumienia ucznia, brak wyrozumiałości; niecierpliwość, gniew, wysokie wymagania, narzucanie swej woli, stosowanie i zaznaczanie siły i mocy; krytykowanie, udzielanie nagan, kontrolowanie; groźby ukarania, karanie, brak szacunku, lekceważenia; chłód emocjonalny¹².

Charakterystyczne dla tego stylu jest: sterowanie aktywnością dziecka, brak argumentacji racji dla swych poczynań, uświadamianie dziecku, że jest kontrolowane i żaden występki nie ujdzie uwagi wychowawcy. Dziecko wprawdzie zna swe prawa i obowiązki, ale zdaje sobie sprawę, że w konkretnej sytuacji nie ma odwołania, czuje respekt i musi się podporządkować.

U wychowanków jako reakcję na styl autokratyczny obserwuje się:

- zastraszenie,
- niskie poczucie własnej wartości,
- niska aktywność własna,
- niesamodzielność w działaniu,
- brak spontaniczności,
- zachowania agresywne,
- lęk, napięcia emocjonalne,

¹¹ ks. J. Tischner, *Jak żyć?*. Wrocław 1997, s. 8-9.

¹² S. Kuczkowski, *Strategie wychowawcze*, Kraków 1985, s. 33.

- sporadyczne kontakty w grupie lub grupy z nauczycielem
- niski poziom akceptacji innych, przyswajanie norm zachowań w sposób powierzchowny, bez ich internalizacji.

„styl demokratyczny wyróżniają następujące cechy: uprzejmość, kulturalne zachowanie, spokój, opanowanie, rozumienie sytuacji ucznia, uwzględniania zdania ucznia; sympatia, przyjacielskość; szacunek, zaufanie; ułatwianie aktywności, deklarowanie chęci pomocy; optymizm, dialog, średni stopień kontroli¹³. Wszakże zachowanie dziecka jest kierowane i kontrolowane, ale w sposób niekrępujący. Zadania i obowiązki nie są narzucane dziecku, lecz podejmowane przez nie w sposób dobrowolny, a zamiast środków represyjnych stosuje się częste rozmowy wyjaśniające niewłaściwe zachowanie dziecka zaś w razie potrzeby sięga się po łagodne środki represji. Często wychowujący odwołuje się do uczuć i ambicji wychowanka, stosuje zachęty, okazuje życzliwość i zaufanie dziecku, buduje więź emocjonalną. Stosowana jest dyscyplina oparta na uwewnętrznionych normach, zasadach moralnych.

„Ten styl rozwija u wychowanków spontaniczność, aktywność, poczucie bezpieczeństwa i solidarność z innymi; sprzyja umacnianiu kontaktów z innymi uczniami, w grupie panuje miła atmosfera¹⁴.”

Styl liberalny cechują: „brak zainteresowania wychowankiem, bardzo małe sterowanie, obojętność; zrozumienie, uprzejmość; spokój, opanowanie, bezkonfliktowość, zachowania fałszywe¹⁵. Charakterystyczne jest to, iż interwencja w przypadku niewłaściwego zachowania dziecka jest wszczęta wtedy, gdy wychowanek drastycznie naruszy normy społeczne, a i to kary są raczej łagodne, słabe i nieadekwatne do przewinienia. Wychowujący zaspokajają niemal wszystkie zachcianki swych wychowanków, niczego im nie zabraniają, często usprawiedliwiają naganne zachowanie dziecka przed otoczeniem zewnętrznym argumentując niedojrzałością dziecka, niezrozumieniem istoty czynu i konsekwencjami z tego wynikającymi.

Jako reakcje wychowanków na ten styl oddziaływania wychowawczego należy wymienić:

- opóźnienie procesu uspołecznienia dziecka,
- opóźnienie w przyswajaniu obowiązujących w społeczeństwie norm moralnych
- często dochodzi do rozwoju egocentryzmu,
- mogą się ujawnić trudności w przystosowaniu się dziecka do grupy rówieśniczej,
- brak zainteresowania nauką, szkołą,
- obojętność,
- brak dyscypliny,
- lekceważący stosunek do wychowawcy,

Wychowanie jest procesem ciągłym. Trwa od chwili urodzenia dziecka, a jak wskazują badania, już w łonie matki pewne bodźce oddziałują na dziecko tak, by znało swoje prawa i obowiązki, ale musi również wiedzieć, że gdy potrzebuje od nas dorosłych pomocy, lub normalnego, bliskiego, życzliwego kontaktu, to może na nas liczyć.

Dziecko będzie osiągało sukcesy, gdy oddziaływanie wychowawcze starszych będzie przepojone uczuciem, zainteresowaniem sprawami dziecka a równocześnie da swobodę działania, a przyznając odpowiednie prawa, stopniowo zwiększa wymagania wraz z jego rozwojem. Dziecko w dobrym klimacie wychowawczym, prawidłowo kształtuje swoją psychikę, czuje się akceptowane, kochane, bezpieczne. Z takim bagażem doświadczeń w przyszłości będzie sam właściwie oddziaływał na kolejne pokolenie.

Bibliografia

1. Gomółka J., *Przylgnąć do Bożych Przykazań*, Warszawa 1997.
2. Konarzewski K., *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, Warszawa 1982.

¹³ S. Kuczkowski, *tamże*, s. 33- 34.

¹⁴ *Tamże*, s.34-35.

¹⁵ *Tamże*, s. 35.

3. Kuczkowski S., Strategie wychowawcze, Kraków 1985.
4. Maćkiewicz J., Budowanie pozytywnej samooceny jako wartość wychowawcza [w:] M. Nowicka-Kozioł (red.) Wybrane aspekty współczesnej aksjologii pedagogicznej, Kraków 2009.
5. Okoń W., Słownik pedagogiczny, Warszawa 1984.
6. Pomykało W., Wychowanie (z punktu widzenia świeckiego), (w:) W. Pomykało (red.) Encyklopedia pedagogiczna, Warszawa 1993.
7. Przeclawski K., Wychowanie (z punktu widzenia religii), (w:) W. Pomykało (red.), Encyklopedia Pedagogiczna, Warszawa 1993.
8. Tischner J., Jak żyć?. Wrocław 1997.

The process of education passes in a certain educational environment that is created by a number of factors, influencing on efficiency of this process. Success of the socialization process depends on educators, their professionalism, style of management of the educational process, ideology, not to mention about didactic means, influence of cultural environment and other constituents, that directly and mediately have an influence on forming of desirable signs and realization of certain changes in personality of young man.

Keywords: education, society upbringing, christian upbringing, styles of education, personality.

УДК 378:005.6(477) «190»

Боднар Д.М.

ДЕРЖАВНА НАЦІОНАЛЬНА ПРОГРАМА “ОСВІТА (УКРАЇНА ХХІ СТОЛІТТЯ)” ТА ЇЇ РОЛЬ У РЕФОРМУВАННІ СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ ВИЩОЮ ОСВІТОЮ В УКРАЇНІ (ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ)

У статті висвітлено питання щодо ролі Державної національної програми «Освіта (Україна ХХІ століття)» у реформуванні системи управління вищою освітою України. Описано кроки реалізації програми.

Ключові слова: вища освіта, управління, Державна національна програма «Освіта (Україна ХХІ століття)», реформування системи управління вищою освітою.

Актуальність дослідження проблеми реформування системи управління вищою освітою України визначається тим, що сьогодні для окреслення напрямів розвитку системи управління вищою освітою України доцільним є звернення до історії становлення системи вищої освіти незалежної України з метою урахування досвіду розбудови системи управління вищою освітою, позитивних надбань минулих років, запобігання негативних проявів у діяльності вищої школи тощо. Такої точки зору дотримуються відомі вітчизняні вчені Л.Д. Березівська, Н.П. Дічек, М.Б. Євтух, О.Я. Савченко, О.В. Сухомлинська та інші.

Значущим у цьому плані є період формування національної системи освіти в 90-ї роках ХХ століття в умовах значних змін у житті суспільства в контексті загальноцивілізаційних трансформацій, зумовлених значним поширенням нових освітніх технологій та істотним розширенням можливостей і потреб в індивідуальному, особистісному розвитку людини.

На початку 90-х років ХХ століття в Українській незалежній державі існувала нагальна необхідність вибудови основної стратегії розвитку системи освіти. Це було обумовлено тим, що існуюча в Україні система не могла задовільнити вимог, що постали перед нею в умовах становлення української державності, відродження української нації. Спостерігалася невідповідність змісту і структури освіти запитам особистості, потребам суспільства та світовим

досягненням у царині освіти; знеціненні соціального престижу освіченості та інтелектуальної праці; забюрократизованості всіх ланок системи освіти. Документом, який визначив стратегію і основні напрями розвитку освіти України у XXI ст., стала Державна національна програма «Освіта (Україна XXI століття)», затверджена постановою Кабінету Міністрів України № 896 від 3 листопада 1993 року.

З урахуванням зазначеного вище мета статті полягає у визначенні ролі Державної національної програми «Освіта (Україна XXI століття)» у реформуванні системи вищої освіти України.

Аналізуючи стан наукової розробки проблеми, треба зазначити, що над її розв'язанням працює значна кількість дослідників. У цьому плані характерними є праці Ю.М. Алексеева «Україна: освіта і держава (1987-1997 рр.)» (К., 1997); В.П. Андрущенко «Теоретико-методологічні засади модернізації вищої освіти в Україні на рубежі століть» (К., 2001), Л.Д. Березівської «Реформування шкільної освіти в Україні у XX століття» (К., 2008), В.С. Журавського «Вища освіта як фактор державотворення і культури в Україні» (К., 2003), Кременя В.Г. «Філософія освіти XXI століття» (2002), В. О. Огнев'юка «Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку» (К., 2003) [1; 2; 3; 4; 6; 8].

Цілком слушною щодо періодизації процесу реформування системи вищої освіти в Україні є точка зору В. О. Огнев'юка, який стверджує, що після набуття Україною незалежності радикальні зміни у сфері освіти здійснювалися у два головних етапи: перший (1991-1995 роки) визначив проблему як соціальне завдання українського державотворення; другий (1995-2002 роки) увів її в систему національних потреб та інтересів і водночас до широкого міжнародного контексту цивілізованого розвитку людства [8, с. 79].

Реформи першого етапу були зорієнтовані на створення національної системи освіти на основі збереження здобутого в радянські часи досвіду та одночасно внесення суттєвих змін у цілі, завдання та зміст освітянського процесу. Як зазначено в «Основних засадах розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу», вони спрямовувалися на відтворення інтелектуального, духовного потенціалу народу, виходу вітчизняної науки, техніки і культури на світовий рівень, національного відродження, становлення державності та демократизації суспільства в Україні [9].

Саме у перший період змін у системі управління освітою на Першому з'їзді педагогічних працівників України була прийнята Державна національна програма «Освіта (Україна XXI століття)», затверджена постановою Кабінету Міністрів України № 896 від 3 листопада 1993 року [10]. Її концептуальні засади передбачали кардинальну реконструкцію всієї системи освіти. Були визначені пріоритетні напрями та основні шляхи реформування вищої освіти.

Питання виконання Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття») обговорювалися на перших парламентських слуханнях „Про стан освіти в Україні” 17 лютого 1995 року. Учасники слухань констатували відсутність економічних умов для її виконання, належного соціального захисту учасників навчально-виховного процесу; наявність фактів порушення прав громадян на здобуття освіти, повільне оновлення змісту освіти, необхідність удосконалення мережі вищих навчальних закладів різних форм власності, неналежний рівень кадрового забезпечення освіти і науки. У рекомендаціях щодо виправлення ситуації було наголошено на тому, що негативні процеси в соціально-економічній сфері, різке падіння виробництва, послаблення контролю з боку владних структур за додержанням вимог Закону Української РСР «Про освіту» призвели до серйозних недоліків в організації діяльності освітянської галузі, зумовили в ній кризові явища. Разом з іншими рекомендаціями органам державної виконавчої влади було висловлено пропозиції щодо вдосконалення наявної законодавчої бази системи освіти. Так, Кабінету Міністрів України рекомендувалося до 1 березня 1995 р. внести на розгляд Верховної Ради України проект нової редакції Закону України «Про освіту», здійснити розробку законопроектів «Про професійно-технічну освіту», «Про вищу освіту», «Про наукову установу», «Про статус наукового працівника» тощо. Пропонувалося розглянути

питання про створення видавничого об'єднання «Підручник»; прийняти урядову постанову, яка б чітко визначала права та взаємні зобов'язання випускників вищих навчальних закладів і замовників спеціалістів за державним, регіональним та галузевим замовленням; внести зміни до існуючого порядку створення, реорганізації і ліквідації закладів освіти.

Учасники слухань запропонували:

- Міністерству економіки України, Міністерству фінансів України спільно з Міністерством освіти України розробити та запровадити новий механізм фінансування освіти та науки, передбачивши елементи прямого, нецентралізованого фінансування закладів освіти, визначення переліку безкоштовних і платних освітніх, побутових та інших послуг для учасників навчально-виховного процесу, визначення джерел і механізмів фінансування державної системи післядипломної підготовки;
- Міністерству економіки України, Міністерству фінансів України, Міністерству праці України спільно з Міністерством освіти України розробити і впровадити дійовий механізм соціального захисту учасників навчально-виховного процесу; розробити державну програму підтримки учнів і студентів, у тому числі тих, які навчаються без відриву від виробництва; запровадити державні гарантії працевлаштування випускників навчальних закладів, які навчалися за держзамовленням; підготувати проекти законодавчих актів, спрямовані на поліпшення соціального захисту працівників освіти (матеріальне заохочення за досягнення в педагогічній діяльності, перегляд розміру доплат тощо);
- Міністерству фінансів України, Міністерству економіки України своєчасно і в повному обсязі фінансувати витрати, пов'язані з випуском підручників, навчально-методичних посібників для шкіл, професійно-технічних училищ, інших навчальних закладів, та поновити за контрактом видання серії «Шкільна бібліотека», а також здійснювати випереджувальне фінансування витрат для випуску підручників наступного року;
- Міністерству освіти України, Академії педагогічних наук України розробити і затвердити вимоги до створення, апробації і оцінки якості нових підручників для всіх типів навчальних закладів, процедури апробування і запровадження в практику нових стандартів освіти;
- Міністерству освіти України, Міністерству України у справах молоді і спорту, Міністерству культури України спільно з Національною академією наук України, Академією педагогічних наук України розробити концепцію організації виховної роботи з учнівською і студентською молоддю в сучасних умовах.

Результатом виконання рекомендацій учасників парламентських слухань стало прийняття проекту Закону України „Про внесення змін і доповнень до Закону Української РСР „Про освіту”, яким передбачалось викладення Закону УРСР „Про освіту” у новій редакції. Він був внесений на розгляд парламенту Президентом України та прийнятий як Закон 23 березня 1996 року.

На розгляд парламенту урядом В.Пустовойтенка 6 серпня 1998 року було внесено проект Закону „Про вищу освіту”, але парламентом він не був підтриманий. 17 січня 2002 року відповідний Закон був підписаний Президентом. Верховною Радою України II скликання також було прийнято Закон „Про професійно-технічну освіту” (Закон від 10.02.1998 року). Таким чином, протягом роботи Верховної Ради України II скликання виконання рекомендацій учасників парламентських слухань „Про стан освіти в Україні” щодо створення законодавчої бази реформування освіти відбулося лише частково.

Видання підручників і навчальних посібників було взяте під патронат Президента України. Уряд у цьому напрямі обмежився запровадженням у 1996 році плати за користування шкільними підручниками у розмірі 20% від їхньої первинної вартості, що було визначено Постановою Кабінету Міністрів України від 31 серпня 1996 р. № 1031 „Про встановлення плати за користування підручниками в загальноосвітніх школах”.

Рекомендованого учасниками слухань створення видавничого об'єднання „Підручник” не відбулось – Кабінет Міністрів України своїм розпорядженням від 3 вересня 1997 р. № 486-р „Про передачу видавництва „Освіта” у відання Міносвіти” підпорядкував видавництво „Освіта” Міністерству освіти України

Кабінет Міністрів України на рекомендацію учасників парламентських слухань „Про стан освіти в Україні” приділив увагу вирішенню питання врегулювання порядку працевлаштування випускників вищих навчальних закладів, підготовка яких здійснювалась за державним замовленням. Постановою Кабінету Міністрів України від 22 серпня 1996 року № 992 було затверджено Порядок працевлаштування випускників вищих навчальних закладів, підготовка яких здійснювалась за державним замовленням. Однак поглиблення економічної кризи в середині 1990-х рр. призвело до фактичної ліквідації працевлаштування за направленнями на роботу.

Була розглянута у Кабінеті Міністрів України пропозиція учасників парламентських слухань щодо розмежування повноважень зі створення вищих навчальних закладів між урядом та Міністерством освіти України та прийнята Постанова Кабінету Міністрів України від 5 квітня 1994 р. № 228 „Про порядок створення, реорганізації і ліквідації навчально-виховних закладів”. Постановою Кабінету Міністрів України „Про затвердження Базового навчального плану загальноосвітніх навчальних закладів” від 5 серпня 1998 року № 1239 Уряд відреагував на пропозицію запровадження нових Державних стандартів освіти. Разом з тим, у системі фінансування закладів освіти зрушень не відбулося.

Хід виконання Постанови Верховної Ради України «Про рекомендації учасників парламентських слухань про стан освіти в Україні» розглядали 14 липня 1995 року на засіданні Президії Верховної Ради України. У постанові Президії разом із позитивними оцінками діяльності органів виконавчої влади щодо виконання рекомендацій наголошувалося на тому, що значна частина рекомендацій парламентських слухань «Про стан освіти в Україні» залишається нереалізованою. Більшість зауважень стосувалася невирішених питань фінансування системи освіти. Проте перші парламентські слухання з питань освіти надали прискорення процесу розвитку державної освітньої політики.

У подальшій діяльності український парламент розглянув проблеми вищої освіти на парламентських слуханнях «Про стан і перспективи розвитку вищої освіти в Україні» (13 травня 2004 року). У рекомендаціях цих парламентських слухань, затверджених постановами Верховної Ради України, знайшли своє відображення пропозиції щодо вдосконалення законодавства про вищу освіту, а саме: Верховній Раді України рекомендувалося продовжити роботу над удосконаленням законодавства у сфері освіти, сприяти ухваленню проектів законів України «Про освіту», «Про вищу освіту». Таким чином, парламентські слухання з питань освіти не лише стали формою парламентського контролю, чинником планування законопроектної роботи парламенту, а й відіграли значну роль у формуванні державної політики в галузі освіти.

Одним із кроків реалізації Державної національної програми «Освіта (Україна ХХІ століття)» став Указ Президента України Л. Кучми «Про Основні напрями реформування вищої освіти в Україні» від 12 вересня 1995 року N 832/95, де відзначалося, що вища освіта перебуває в глибокій кризі, незважаючи на зусилля суспільства та відповідних органів державної виконавчої влади, через нестачу коштів, вплив педагогічних і викладацьких кадрів, падіння зацікавленості молодого покоління у набутті фундаментальної освіти. Підкреслювалося, що різко знизилася вимоги до рівня освіченості, загальної культури, матеріальні труднощі призвели до нестачі підручників, посібників, інших засобів навчання.

Наголошувалося на необхідності системного реформування вищої освіти для збереження її потенціалу та обсягу підготовки фахівців, посилення державної підтримки пріоритетних напрямів освіти і науки, приведення у відповідність із найновішими світовими досягненнями сучасної науки та з урахування змін у ринкових відносинах.

Перед Міністерством освіти України, іншими міністерствами та відомствами, що мали у своєму підпорядкуванні вищі навчальні заклади, Національною академією наук України, Академією педагогічних наук України ставилося завдання розробки стратегічних напрямів розвитку вищої освіти, зокрема розробки концепції реформування вищої освіти на перехідному етапі до ринкової економіки; концепції гуманітарної освіти у вищих навчальних закладах; концепції реформування і розвитку екологічного мислення. Їм пропонувалося створити на базі національних вищих навчальних закладів науково-методичні центри з розробки методології науково-теоретичних досліджень, змісту освіти та освітніх технологій, моделей, програм реформи і розвитку сфери вищої освіти.

Для задоволення потреб України у висококваліфікованих кадрах, а також створення реальних можливостей для розвитку як окремої людини, так і суспільства загалом, в умовах формування ринкової економіки ставилося завдання удосконалення мережі вищих навчальних закладів, її оптимізації, укрупнення навчальних закладів, створення регіональних освітніх та навчально-виробничих комплексів навколо університетських центрів та провідних вищих навчальних закладів України. На виконання цього завдання спрямували свої зусилля не тільки столичні вищі України, а й вищі навчальні заклади, що забезпечували підготовку фахівців на регіональному рівні. Так, наприклад, на базі Кам'янець-Подільського державного педагогічного інституту було створено навчально-науково-методичний комплекс (наказ Міністерства освіти України від 12 березня 1996 року №96 «Про створення навчально-науково-методичного комплексу Кам'янець-Подільського державного педагогічного інституту»).

На вимогу визначення напрямів підготовки фахівців, створення переліку спеціальностей та професій різних кваліфікаційних рівнів з урахуванням ступеневої підготовки та потреб виробництва, сфери послуг, оборони був сформований Перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 24 травня 1997 р. N 507.

На вимогу виробити механізм державної оцінки діяльності навчальних закладів, якості підготовки фахівців через систему атестації та акредитації була прийнята Постанова КМУ від 12 лютого 1996 р. №200 «Про ліцензування, атестацію та акредитацію навчальних закладів».

Історіографічний огляд проблеми реформування системи управління вищою освітою України показав, що Державна національна програма „Освіта (Україна ХХІ століття)” не була позбавлена недоліків. Вона не передбачала конкретних механізмів здійснення запланованих заходів. Багато з них мали декларативний характер, не були забезпечені на законодавчому рівні, не мали матеріального підтвердження, необхідного кадрового забезпечення. Низка конкретних заходів буда здійснена без належного теоретичного підґрунтя та не підтверджена експериментальною перевіркою їх доцільності.

На думку А.В. Мазак, багато положень Державної національної програми «Освіта (Україна ХХІ століття)» не було виконано. Зокрема, не відбулося децентралізації управління освітою. Через несприятливі правові умови приватний сектор розвивався повільно, а отже, не створював альтернативи та конкуренції державним закладам освіти. [7].

Не створено також умов, вважає С.О. Кириченко, для участі громадськості в процесі вироблення та прийняття рішень щодо освіти. Хоча, як зазначає автор, «Державна національна програма «Освіта (Україна ХХІ століття)» й передбачає перехід до державно-громадської системи управління освітою, за якої суспільство і держава стануть рівноправними суб'єктами, досі не вироблено процедур громадського контролю, звітності державних органів управління освітою, участі громадськості в прийнятті важливих рішень» [5, с. 87].

Попри все, результатом виконання Національної програми освіта (Україна ХХІ століття) стало ухвалення парламентом низки освітянських законів, а саме: нової редакції базового

Закону «Про освіту» (23.03.1996 р.), законів «Про професійно-технічну освіту» (10.02.1998 р.), «Про загальну середню освіту» (13.05.1999 р.), «Про позашкільну освіту» (23.06.2000 р.), «Про дошкільну освіту» (11.07.2001 р.), «Про вищу освіту» (17.01.2002 р.).

На виконання завдань Державної національної програми «Освіта (Україна ХХІ ст.)» були розроблені «Національна державна комплексна програма естетичного виховання» (автори І.А. Зязюн, О. Семашко), «Концепція естетичного виховання учнівської молоді в умовах відродження української національної культури», «Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах» та ін.

Уроки реформування системи вищої освіти 90-х років ХХ століття – початку ХХІ століття дали змогу осмислити набутий досвід управління нею, узагальнити міжнародний досвід проведення реформ у царині вищої освіти з позицій впровадження ідей Болонського процесу та на вимогу часу укласти Закон України «Про вищу освіту», прийнятий Верховною Радою України 01 липня 2014 року та підписаний Президентом України 01 серпня 2014 року.

Це дозволяє стверджувати, що Державна національна програма «Освіта (Україна ХХІ століття)» справила й далі справляє суттєвий вплив на розвиток усієї системи освіти в Україні, зокрема й вищої.

Список використаних джерел

1. Алексеев Ю. М. Україна: освіта і держава (1987-1997) [Текст] / Ю. М. Алексеев – К. : [б.в.], 1998. – 110 с.
2. Андрущенко В.П. «Теоретико-методологічні засади модернізації вищої освіти в Україні на рубежі століть» / Вища освіта України – № 2. – 2001. – С. 5-13
3. Березівська Л.Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті. Монографія / Л.Д.Березівська. – К. : Богданова А.М., 2008. – 406 с.
4. Журавський В.С. Вища освіта як фактор державотворення і культури в Україні: монографія / В.С. Журавський – М. : Ін Юре, 2003. – 416 с.
5. Кириченко С.О. Шляхи формування правової держави і громадянського суспільства. – К.:Логос, 1999. – 178 с.
6. Кремень В. Філософія освіти ХХІ століття / Василь Кремень // Професійна освіта: педагогіка і психологія : польсь.-укр. щоріч. / за ред. Т. Левовицького, І. Зязюна та ін. – Ченстохова; Київ, 2003 – С. 13-22.
7. Мазак А.В. Управління освітньою галуззю в умовах становлення громадянського суспільства в Україні: регіональний аспект: Дис. ... канд. наук з держ. управління: 25.00.02 / Національна академія держ. управління при Президентові України. – К., 2005. – 199 с.
8. Огнев'юк В.О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку: [моногр.] / В.О. Огнев'юк – К. : Знання України, 2003. – 450 с.
9. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу. Документи і матеріали. Травень – грудень 2004 р. / Упоряд.: М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук та ін. – Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2005. – Ч. 2. – 188 с.
10. Постанова Кабінету Міністрів України «Про Державну національну програму «Освіта (Україна ХХІ століття)» від 3 листопада 1993 року № 896 (Із змінами, внесеними згідно з Постановою КМ № 576 (576 -96 - п від 29.05.96) [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/896-93-п>

Summary: The article highlights the question about the role of the State National Program «Education (Ukraine XXI century)» in reforming the system of higher education in Ukraine. Describes the steps of the program.

Key words: higher education, State National Program «Education (Ukraine XXI century)», reforming the system of higher education.

УДК 621.397.13:316.628

Вычавский Б.

ТЕЛЕВИДЕНИЕ КАК СОСТАВНОЙ ЭЛЕМЕНТ СИСТЕМЫ УДОВЛЕТВОРЕНИЯ ПОТРЕБНОСТЕЙ

Телевидение служит для удовлетворения потребностей каждого человека, содержит воспитательный и деструктивный элементы. Аудиовизуальные средства играют значительную роль в процессе формирования позиций молодого поколения, а также его воспитания. Воспитание требует длительного процесса формирования характера, а с другой стороны – пополнения и добывания знаний. Родители имеют значимую и доминирующую роль в такой модели воспитания позиций, ведь именно от них, главным образом, зависит развитие индивидуальности ребенка.

Ключевые слова: телевидение, медиа, воспитание, позиция, агрессивное поведение, модель воспитания.

Процесс воспитания, на формирование которого влияет множество разнообразных внешних факторов, охватывает все сферы человеческой жизни. Трудно не отметить тот факт, что СМИ (телевидение, радио, Интернет) являются важным элементом в развитии современного человека.

Развитие техники в XXI веке делает возможным максимальное использование СМИ. Непосредственный доступ к знаниям с помощью телевидения и Интернета открывает огромные возможности для детей и существенно влияет на их развитие. Это происходит потому, что такие источники информации отражают окружающую действительность, формируют и непосредственно влияют на среднестатистического зрителя, тем самым воздействуя на его дальнейшее воспитание¹.

С каждым годом количество просмотров телевизионных программ, формирующих взгляды и мнения зрителя, увеличивается. Ежедневно на просмотр телевизионных программ у детей уходит в среднем 30 часов, а доступ к компьютерам и Интернету растёт в геометрической прогрессии. На компьютерные игры, которые распространились в Польше в 90-х годах, у заядлых игроков уходит несколько десятков часов в неделю. В компьютерных играх игрок является активным участником того, что происходит на экране. Однако в большинстве игр (около 95%) присутствуют разнообразные виды и сцены агрессии, что ограничивает тематику игровой активности игрока.

В создаваемой таким образом действительности следует отметить, что в прошлом, на протяжении многих лет, благодаря родителям, сознание детей формировалось с помощью хорошей книги или, в случае обеспеченных семей, театра и оперы. Такую же неограниченную роль играли моральные авторитеты, специалисты и эксперты, создающие общественное мнение в определенной сфере. Это позволяло подрастающему человеку выработать собственное мнение практически по каждой жизненной проблеме².

Исследования указывают на негативные последствия «неистового» просмотра телевизора детьми. Особенно подчёркивается негативное влияние сцен насилия и жестокости. Также следует обратить внимание на чрезмерное возбуждение, выражающееся в гиперактивности (например, во время урока) и трудностях с концентрацией внимания, усилении потребительских отношений и эротизации воображения под влиянием телевидения и компьютерных игр³.

© Вычавский Б., 2014

¹ Por. M. Kielar – Turska, Ребёнок против действительности и выдумки, «Воспитание в детском саду», 2000, № 6, с. 328-333.

² Zob. D. Raś, Использование телевидения и компьютера, а также риск уменьшения числа общественных контактов среди учеников, «Chowanna» 2000, № 1, с. 73-87.

³ Por. M. Zawadzki, Насилие и агрессия в СМИ и агрессивные виды поведения (особенно среди детей и молодёжи), «Обзор польской педологии» № 40/41 (2003), с. 104 – 112.; M. Dylewski, Насилие в мультфильмах на фоне других детских программ, «Время культуры» 2000, № 5, с. 67 – 71.

СМИ особенным образом влияют на уровень агрессии зрителей. Телевидение, представляя большое количество примеров агрессивного поведения, влияет как на отношения к другим, так и на когнитивные, эмоциональные элементы сознания зрителя и на его поведение среди сверстников. Это может быть причиной того, что агрессивное поведение становится «нормальным, общепринятым явлением», и поэтому не пробуждает чувство вины.

Для большинства зрителей чужды общественные ценности, их герой – это «крутой парень» наполненный агрессией. «Родным» языком для зрителя становится язык телевидения с его вульгаризмами и ненормативной лексикой.

Сцены насилия в Интернете или в телепрограммах оказывают огромное влияние на развитие агрессивного поведения у детей⁴.

Какой современный фильм для молодёжи рассказывает об идеальных полных и счастливых семьях? Ни один. Типичным сюжетом является то, что у папы есть любовница, у мамы очередной приятель, авторитет в школе сын зарабатывает хитростью, а доченька думает лишь о том как бы не забеременеть. Так работает описанный в психологии механизм общественной целесообразности, который заключается в том, что люди, убежденные в правильности своего поведения, думают, что «все так делают», и такое поведение выглядит резонным в их глазах. Такой механизм сознательно используется в рекламе, он также работает и в том случае, когда вводится непреднамеренно.

Под влиянием частых просмотров сцен насилия по телевизору и использования их в играх, зрители не только убеждаются в нормативности такого поведения, но и сами становятся безразличными к насилию, а в повседневной жизни не чувствуют угрызений совести, когда ведут себя агрессивно по отношению к другим.

Тревожным есть тот факт, что сцены агрессии и жестокости становятся неотъемлемой частью не только фильмов и компьютерных игр, но и мультфильмов для детей, в которых показывают использование крайних мер героями при решении своих проблем. Такая модель экранного героя часто переносится на игровые площадки, в сферу молодёжных групп и школ⁵.

Исследования показывают, что дети не только не безразличны к агрессивному поведению, они ещё и наследуют его. Здесь действует механизм общественного учения, когда дети идентифицируют себя с экранными моделями и примерами. Среди ребят преобладает тенденция к идентификации себя с мужчинами, а среди девушек – с женщинами. Именно поэтому такое телевизионное манипулирование ранее относилось к мужскому полу, однако сейчас, когда в фильмах моделями агрессии становятся и женщины, оно распространяется и на девушек.

Следует отметить, что учителя не стоят в стороне от такой проблемы. В прошлом году молодые люди нашей школы принимали участие в факультативах «Как можно провести досуг без телевизора и компьютера?» А в этом году эта проблема обсуждается и на уроках польского языка, истории, и на воспитательных часах или на уроках религии.

Со всей ответственностью следует признать, что ни школа, ни костёл не могут хорошо воспитать детей без усиленной заботы, контроля и помощи со стороны родителей, ведь именно от них зависит то, какие программы смотрят их дети и сколько времени детишки бесцельно проводят перед экраном телевизора. Следует помнить о том, что долгое «просиживание» перед экраном ведёт к зависимости, сходной с алкогольной зависимостью и зависимостью от наркотиков⁶.

⁴ Por. M. Dziwiecki, Телевидение, компьютеры, Интернет и воспитание, „Katecheta”, 2001, № 11, с. 70 – 71.

⁵ Por. J. Sosa, Мама, включи мне мультик, «Новая школа», 2000, № 2, с. 27 – 29; I. Samborska, Детсадовец и телевидение, «Воспитание в детском саду», 2003, № 5, с. 5, с. 265 – 268.

⁶ Zob. G. Miłkowska – Olejniczak, Осторожно с телевидением, «Воспитание в детском саду», 2001, № 5, с. 278 – 282.

В школе молодежь должна учиться ограничивать время, посвященное СМИ, выбирать программы, критически оценивать их, и одновременно с этим познавать СМИ, их опасное, а временами агрессивное влияние на жизнь. Молодые люди должны учиться распознавать манипулирование и уметь отличать правду от выдумки, что особенно трудно для молодого зрителя.

Всё это указывает на потребность в популяризации такого типа программ, какие бы готовили людей к жизни со СМИ, которые нас окружают сегодня, и которые появятся в скором будущем.

Трогающие нас вначале сцены насилия и зла при повторном просмотре становятся обыденными и нейтрализуют зрителя. Насилие должно стать более шокирующим, чтобы вызвать реакцию людей.

Родители должны больше контролировать своих детей, ведь не следует забывать о том, что будущее наших детей и молодёжи очень ценно. Поэтому не следует бездействовать и ждать, чтобы кто-то вместо нас воспитал наших же детей. Причиной упущений в воспитании является тот факт, что родители, поглощенные работой или проблемами, всё меньше времени уделяют детям, иногда не имея возможности даже поговорить с ними. Мы живём в эпоху, когда общественное и воспитательное сознание почти полностью формируется через СМИ⁷.

Складывается мнение о том, что для педагогов и воспитателей будут появляться всё новые и новые задания и цели в сфере воспитания, и по мере развития прогресса они могут быть все труднее и труднее. Однако следует подчеркнуть, что современное общество имеет достаточное количество профессионалов в сфере воспитания, которые пытаются разрешить существующие проблемы и помочь молодым и неопытным людям занять достойное место в жизни.

Библиография

1. Dziewiecki M., *Telewizja, komputery i Internet a wychowanie*, „Katecheta”, 2001, nr 11, s. 70 – 71.
2. Dylewski M., *Przemoc i groza w kreskówkach na tle innych programów dla dzieci*, „Czas Kultury” 2000, nr 5, s. 67 – 71.
3. Kielar – Turska M., *Dziecko wobec rzeczywistości i fikcji*, „Wychowanie w Przedszkolu”, 2000, nr 6, s. 328 – 333.
4. Miłkowska–Olejniczak G., *Ostrożnie z telewizją*, „Wychowanie w przedszkolu”, 2001, nr 5, s. 278 – 282.
5. Raś D., *Korzystanie z telewizji i komputera a ryzyko ograniczania rozwoju kontaktów społecznych u uczniów*, „Chowanna”, 2000 nr 1, s. 73 – 87.
6. Samborska, *Przedszkolak i bajki telewizyjne*, „Wychowanie w przedszkolu”, 2003, nr 5, s. 5, s. 265 – 268.
7. Sosa J., *Włącz mi kreskówkę, mamo*, „Nowa Szkoła”, 2000, nr 2, s. 27 – 29,
8. Zawadzki M., *Przemoc i agresja w mediach a zachowania agresywne (zwłaszcza dzieci i młodzieży)*, „Przegląd Więziennictwa Polskiego” nr 4/41 (2003), s. 104 – 112.

Television serves for satisfaction of human necessities and contains both educational and destructive elements. Audiovisual aids play a considerable role in the process of their education and forming the young generation positions. Upbringing requires durational process of character forming, and from the other side – enriching knowledge and obtaining skills. Parents play a meaningful and dominant role in such model of positions upbringing, in fact development of child individuality mainly depends on them.

Keywords: television, mass media, education, position, aggressive behavior, model of upbringing.

⁷ Por. D. Raś, *Использование телевидения, компьютера и риск сокращения развития социальных контактов среди учеников*, „Chowanna”, 2000 №1, с. 73 – 87.

УДК 94(477.908):392.3

Гриценко А.П.

МОНІТОРИНГ СФОРМОВАНOSTІ У СТАРШОКЛАСНИКІВ УМІНЬ ВИКОРИСТОВУВАТИ ІНФОРМАЦІЙНІ РЕСУРСИ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ

У статті аналізуються основні положення моніторингу сформованості у старшокласників умінь використовувати інформаційні ресурси. Розглянуто проведений нами експеримент з формування умінь які дозволяють значно покращити результативність навчально-виховного процесу з всесвітньої історії. Проаналізовано основні етапи механізму формування вмінь та визначено основні форми роботи старшокласників в умовах використання інформаційних ресурсів.

Ключові слова: формування умінь, інформаційні ресурси, уміння, інформація, історія.

Сучасний розвиток процесів шкільної історичної освіти, використання сучасних методів та засобів навчання піднімають якісно нові завдання. Необхідним стає визначення практичних шляхів підвищення ефективності використання таких методів та засобів в умовах інформаційного суспільства, що в результаті приводить до актуалізації досліджень сформованості у старшокласників умінь використовувати інформаційні ресурси у процесі навчання всесвітньої історії. Збереження, розвиток та раціональне використання цього стратегічного ресурсу майбутнього є завданням величезної ваги для будь-якого суспільства [4, с. 2].

Використання таких умінь у сучасній системі освіти переростає суто функціональні показники якості освіти, ефективності засвоєння матеріалу чи використання набутих умінь для потреб практичної діяльності. При цьому, система шкільної освіти повинна вирішити низку завдань, які включають не тільки навчальні, але й виховні аспекти педагогічної діяльності.

Тому в умовах сьогодення питання, пов'язані з проблемою формування у старшокласників умінь використовувати інформаційні ресурси у процесі навчання історії, набувають особливої актуальності.

Вагомі наукові дослідження присвячено вивченню поняття формування інформаційних умінь під час роботи з історичними джерелами (К.О. Баханов, В.С. Власов, Л.І. Задорожна, Т.П. Ковбасюк, Ю.Б. Малієнко, В.О. Мисан, О.І. Пометун, Г.С. Фрейман), запровадження інтерактивного навчання (Л.І. Пироженко, О.І. Пометун), застосування комп'ютерних технологій (О.П. Мокрогуз, С.О. Нетесов, А.І. Фоменко, О.А. Худобец), а також використання та формування Інтернет-ресурсів з історії України (Р.В. Мірошник, О.В. Жданович та ін.) Однак, жоден з авторів не дослідив питання формування умінь використовувати саме інформаційні ресурси.

Тому, щоб ліквідувати невирішені раніше питання, нами було поставлено задачу проаналізувати ефективність запропонованих компонентів дидактичної моделі формування у старшокласників умінь використовувати інформаційні ресурси у процесі навчання всесвітньої історії в ході проведеного педагогічного експерименту, що проходив у три етапи: констатувальний (2011-2012 рр.), пошуковий (2012-2013 рр.), формувальний (2013-2014 рр.).

Звернемось до загальноприйнятого визначення цього поняття. Експеримент – метод збору педагогічних фактів в спеціально створених умовах, що дають можливість вивчення та перевірки педагогічних впливів згідно з проблемою дослідження. [1; 5; 6; 7].

Для вирішення завдань наукового педагогічного дослідження, з двох загальноприйнятих видів експерименту (лабораторний та природний) нами було застосовано природний. Також

нами було здійснено лонгітюдну організацію дослідження, коли одні і ті самі досліджувані обстежувалися через майже річний проміжок часу, для порівняння змін, що відбулися у конкретних учасників. [8].

Експериментальне дослідження здійснювалося протягом зазначених років у 14 загально-освітніх навчальних закладах (загальноосвітні школи, навчально-виховні комплекси, гімназія, ліцей та колегіум) комунального та державного форм власності з міської та сільської місцевості Сумської, Чернігівської та Тернопільської областей з метою виявлення вихідного рівня сформованості у старшокласників умінь використовувати інформаційні ресурси у процесі навчання всесвітньої історії.

Виходячи з парадигми, що педагогічний експеримент є комплексним методом, ми визначили, що він передбачає поєднання методів спостереження, бесіди, анкетування, створення спеціальних ситуацій тощо на всіх етапах кожного з видів експерименту.

Опираючись на думку Г.Селевка, ми погоджуємося, що підбір методів в залежності від виду та мети експерименту [3; 5; 6; 7]. Ретельний вибір та реалізація методів дослідження визначає успіх у досягненні цілей експерименту.

Як засвідчило наше дослідження, говорити про системність накопиченого педагогічного знання з даного питання, на жаль, не доводиться. Для перевірки того, наскільки передовий досвід застосовується у масовій практиці, нами проведено анкетування 81 вчителя, що викладають всесвітню історію, та 538 учнів 10-11 класів.

В анкетуванні взяло участь 25 вчителів-чоловіків та 56 учителів-жінок різних кваліфікаційних категорій з педагогічним стажем від 1 до 44 років.

Більшість із них (43 або 53,08% часто використовують інформаційні ресурси та 14 або 17,28% – постійно) використовують на уроках історії інформаційні ресурси (історичні джерела в підручниках, хрестоматії, відвідування історичних та краєзнавчих музеїв, робота в архівах, використання ППЗ, пошук інформації в мережі Інтернет).

В той же час, переважна більшість учасників анкетування (75 або 92,59%) визнають, що треба постійно приділяти спеціальну увагу на уроках історії процесу формування у старшокласників умінь використовувати інформаційні ресурси у процесі навчання історії. Свою ствердну відповідь, вони коментували наступними репліками: «так, зосереджувати увагу на формуванні умінь учнів», «зараз все в житті направлено на умінні знаходити інформацію (XXI ст. – інформаційних технологій)», «розвиток вміння пошуку потрібної інформації і її використання для міцнішого засвоєння знань є важливим у навчанні», «це пришвидшує процес засвоєння (ефективність) учнями нового матеріалу» або «це розширює кругозір учнів, сприяє формуванню в учнів критичного мислення через різні оціночні підходи щодо трактування історичних фактів. Але це лягає на плечі учителів, які повинні корегувати усю цю інформацію. Тому бракує часу» тощо.

Також з метою визначення можливості використання сучасних (електронних) освітніх ресурсів ми дослідили стан забезпечення учителів-респондентів комп'ютерною технікою. 76 педагогів, що складає 93,83%, мають ПК вдома, а 78 викладачів працюють у школах, де є комп'ютерний клас, що складає 96,3%. І тільки 5, або 6,17% учителів не мають ПК вдома, а 3 учителів працюють у школах, де немає комп'ютерного класу, що складає 3,70%, відсутні комп'ютерні класи.

Таким чином, учителі-респонденти мають матеріально-технічну можливість працювати з електронними освітніми ресурсами на уроках всесвітньої історії, так і вдома. Також поступово ліквідується проблема доступу вчителів-респондентів до Інтернет-ресурсів та використання їх на уроках історії. З 76 вчителів, що мають ПК вдома, у 61 респондента, або 80,26% домашні ПК підключено до Всесвітньої мережі, і лише у 20 вчителів, або 24,69%, що пройшли анкетування, домашні ПК до Інтернету не підключено.

Також, 59 вчителів, або 72,84%, що брали участь в анкетуванні, підтвердили використання Інтернет-ресурсів під час проведення уроків історії. Однак використовують вони Інтернет,

головним чином, лише «коли потрібно» (29 учителів або 35,80%) та «інколи» (26 учителів або 32,10%). І лише 4 вчителі або 4,94% – постійно впроваджують у свою практику інформаційні ресурси з всесвітньої мережі. В той же час, все ще 22 вчителі, або 27,16% не використовують Інтернет під час викладання історії.

Також 51 вчитель, що складає 62,96%, цілеспрямовано формує в учнів уміння використовувати інформаційні ресурси під час навчання. Крім цього, ще 22 вчителі, або 27,16% роблять це більш-менш-регулярно. В той же час 8 вчителів, або 9,88% визнали, що не спрямовують навчання на формування учнів умінь використовувати інформаційні ресурси.

Також вчителі-респонденти, засвідчили, що до половини часу на уроці відводять на використання інформаційних ресурсів. При чому, якщо більшість (36 вчителів, або 44,44%) на уроках вивчення нового матеріалу відводять до 20 хвилин, то, наприклад, на уроках закріплення знань, умінь та навичок лише до 10 хвилин (49 вчителів, або 60,49%). В той же час більше 30 хвилин на уроці не використовує інформаційні ресурси жоден з учителів-респондентів.

Подібну практику використання протягом уроку ІР підтвердили у своїх відповідях на запитання анкети також і учні. Більшість десятикласників (121 учнів, або 44,16%) та одинадцятикласників (129 учнів, або 48,86%) сказали, що їх учителі до половини уроку відводять на використання ІР.

На основі зібраної інформації ми можемо сказати, що наші респонденти періодично використовують в своїй роботі традиційні та сучасні (електронні) інформаційні ресурси та спрямовують навчання на формування в учнів умінь використовувати інформаційні ресурси.

В той же час, ми вимушені констатувати, що на даний момент, у методичній літературі ще не вироблено єдиного підходу щодо класифікації наявності умінь використовувати інформаційні ресурси та рівень їх сформованості. У процесі даного дослідження нами були виділені рівні сформованості у старшокласників умінь використовувати інформаційні ресурси у процесі навчання всесвітньої історії і відповідно до цих рівнів розроблені критерії оцінювання.

Нами було виокремлено наступні критерії визначення рівнів сформованості умінь: 1) знання щодо систематизації (класифікації) інформаційних ресурсів; 2) уміння здійснювати пошук потрібної інформації у всій сукупності інформаційних ресурсів та 3) уміння відбирати, оцінювати та використовувати інформаційні ресурси.

Спираючись на дослідження С. Генкал [2, с. 142], для переведення отриманих оцінок рівнів сформованості у старшокласників умінь використовувати інформаційні ресурси, ми застосовували таку шкалу відповідності кількості балів рівням сформованості умінь: від 1 до 6 балів – початковий рівень (елементарний); від 7 до 12 – середній (репродуктивний); від 13 до 18 – високий (творчий).

Для того, щоб оцінити рівень сформованості у старшокласників умінь використовувати інформаційні ресурси у процесі навчання всесвітньої історії, учням пропонувалось дати відповіді на тести (рівень знань щодо систематизації (класифікації) інформаційних ресурсів з історії) та виконати письмові завдання (рівень умінь здійснювати пошук інформації та умінь відбирати, оцінювати та використовувати інформаційні ресурси) серед учнів 10-11 класів. Метою проведення цих робіт було визначення наявного рівня сформованості у старшокласників умінь використовувати інформаційні ресурси. Оцінювалися знання інформаційних ресурсів з історії, уміння формулювати свою потребу в інформації та уміння відбирати, оцінювати та використовувати інформаційні ресурси на базі тем «Особливості розвитку країн світу на початку ХХ ст.», «Передумови виникнення Першої світової війни. Війна та її наслідки» (10 кл.) та «Друга світова війна. Світ після Другої світової війни» (11 клас).

За результатами констатувального експерименту учні експериментальної (279 учнів) та контрольної груп (259 учнів) за рівнем сформованості умінь використовувати інформаційні ресурси у процесі навчання всесвітньої історії були розподілені наступним чином:

- експериментальна група: з початковим рівнем сформованості умінь використовувати інформаційні ресурси – 54 учні, що склало 19,4%; із середнім рівнем сформованості умінь використовувати інформаційні ресурси - 189 учнів, що склало 67,7%; з високим рівнем сформованості умінь використовувати інформаційні ресурси – 36 учнів, що склало 12,9%; середній бал 9,34.
- контрольна група: з початковим рівнем сформованості умінь використовувати інформаційні ресурси – 54 учнів, що склало 20,8%; із середнім рівнем сформованості умінь використовувати інформаційні ресурси – 175 учнів, що склало 67,6%; з високим рівнем сформованості умінь використовувати інформаційні ресурси – 30 учнів, що склало 11,6%; середній бал – 9,06.

На основі якісного аналізу учнівських відповідей, опираючись на розроблені нами критерії оцінювання, узгоджені з критеріями оцінювання, затвердженими Міністерством освіти і науки України, нами було одержано наступні результати письмових робіт учнів констатувального етапу експерименту, які відображено в таблиці 1.

Як свідчать результати письмових робіт (таблиця 2.1.13.), більшість старшокласників (363 учні, або 67,47%) мають середній рівень сформованості умінь використовувати інформаційні ресурси у процесі навчання. Природно, що кращі результати продемонстрували учні 11-х класів: більш високий показник високого рівня (12,88% проти 11,68% у десятикласників) та середнього бала (9,08 проти 8,96 у десятикласників).

Таблиця 1

Рівні сформованості у старшокласників умінь використовувати інформаційні ресурси у процесі навчання всесвітньої історії за результатами констатувального етапу експерименту

		РАЗОМ	Початковий	Середній	Високий	Середній бал
10 клас	ЕК	140	28	95	17	1265
			20,0%	67,86%	12,14%	9,04
	КК	134	29	90	15	1180
			21,64%	67,16%	11,19%	8,80
	274	57	185	32	2445	
		20,80%	67,52%	11,68%	8,92	
11 клас	ЕК	139	26	94	19	1270
			18,71%	67,63%	13,67%	9,14
	КК	125	26	84	15	1114
			20,8%	67,2%	12,0%	8,91
	264	52	178	34	2384	
		19,70%	67,42%	12,88%	9,03	
РАЗОМ	ЕК	279	54	189	36	2535
			19,35%	67,74%	12,90%	9,09
	КК	259	55	174	30	2294
			21,24%	67,18%	11,58%	8,85
	538	109	363	66	4829	
		20,26%	67,47%	12,27%	8,98	

В той же час, аналіз результатів констатувального етапу дослідження дозволив зробити висновок про те, що за існуючих умов під час вивчення всесвітньої історії учні старших класів недостатньо усвідомлюють потреби у формуванні умінь використовувати інформаційні ресурси у процесі навчання, що рельєфно видно під час аналізу компонентів критеріїв рівня

сформованості у старшокласників умінь використовувати інформаційні ресурси у процесі навчання.

Одержані результати дають змогу стверджувати, що було досягнуто мети дослідження. На сьогодні існує певна система використання на уроках історії традиційних та сучасних (електронних) інформаційних ресурсів та вчителями спрямовується навчання на формування в учнів умінь використовувати інформаційні ресурси, але в силу різних об'єктивних та суб'єктивних факторів ці можливості реалізуються не повною мірою. На підставі цього було сформульовано низку рекомендацій для вчителів, дотримання яких сприятиме вдосконаленню практики використання інформаційних ресурсів у процесі навчання всесвітньої історії в старших класах.

Узагальнення результатів дослідно-експериментальної роботи дозволяє зробити висновок про високу ефективність використання методичної системи з формування у старшокласників умінь використовувати інформаційні ресурси у процесі навчання всесвітньої історії, в основу якої покладено принцип зростання рівня самостійної роботи учнів з пошуком потрібної інформації, класифікації та опрацювання інформаційних ресурсів.

На нашу думку, поліпшити результати формування в учнів окреслених умінь використовувати інформаційні ресурси у процесі навчання всесвітньої історії можливо, якщо орієнтувати курс навчання з дотриманням наступних умов. Сучасні учні повинні володіти уміньми щодо використання у навчально-виховному процесі інформаційних ресурсів: уміти цілеспрямовано шукати, аналізувати і синтезувати потрібну інформацію, класифікувати традиційні та сучасні (електронні) інформаційні ресурси, самостійно відбирати, оцінювати та використовувати інформаційні ресурси.

Список використаних джерел

1. Волков Б.С. Детская психология: Логические схемы. / Б.С. Волков, Н.В. Волкова. – М. : Владос, 2002. – 256 с.
2. Генкал С.Е. Організація самостійної пізнавальної діяльності учнів профільних класів на основі індивідуальних освітніх проєктів [Текст]: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Генкал С.Е.; Сумський держ. педагогічний ун-т ім. А.С.Макаренка. – Суми, 2008. – 226 с.
3. Краткий словарь по социологии // Под общ. Ред. Д.М.Гвишиани, Н.И.Лапина. – М. : Политиздат, 1989. – 479 с.
4. Курас І. Інформаційні ресурси України: стратегія розвитку // Бібліотечний вісник. – 2001. – №1. – С. 2-6.
5. Материали инновационного практикума “Роль экспериментальной деятельности в совершенствовании профессиональной компетентности учителя”. – Кустанай: гор. метод. кабинет, 2006. – 56 с.
6. Общая психология. Учебник для студентов пед. ин-ов / под ред. А.В. Петровського. – М. : Просвещение, 1976. – 479 с.
7. Селевко Г.К., Новое педагогическое мышление [Текст] : методические рекомендации / Г.К. Селевко, А.В. Басов. – Ярославль: Ярославский областной институт усовершенствования учителей, 1991. – Ч. 4 : Педагогический поиск и экспериментирование. - 1991. - 71, [1] с.
8. Research methods in psychology / J.J.Shaugnessy, E.B.Zechmeister, J.S.Zechmeister. – 5th ed. - Boston etc.: McGraw-Hill Higher Education, 2000. – 560 p.

The main provisions monitoring of forming of the senior pupils abilities to use informative resources are analyzed in this article. Considered conducted our experiment with of forming of abilities is considered which can significantly improve the effectiveness of the teaching and educational process of world history. The basic stages of mechanism of forming of abilities are analyzed and the basic forms of work of senior pupils in the conditions of use of the informative resources are defined.

Keywords: forming of abilities, informative resources, abilities, information, history.

УДК 37(09)(477)

Дука Т.М.

ВИСВІТЛЕННЯ ІСТОРИКО-КРАЄЗНАВЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПІОНЕРСЬКОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ НА СТОРІНКАХ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПЕРІОДИКИ (НА МАТЕРІАЛАХ ЖУРНАЛУ «СОВЕТСКАЯ ПЕДАГОГИКА»)

У статті досліджено питання висвітлення історико-краєзнавчої діяльності піонерської організації на сторінках педагогічної періодики, зокрема журналу «Советская педагогика», що дозволить зрозуміти «підґрунтя», на якому діяв пошуковий піонерський рух та допоможе прослідкувати розвиток історико-краєзнавчої діяльності у змісті роботи піонерської організації в педагогічних друкованих мас-медіа, які діяли за впливу політичних, світоглядних і культурних процесів періоду 60-х рр. ХХ ст.

Ключові слова: *піонерська організація, історико-краєзнавча діяльність, педагогічна періодика, журнал «Советская педагогика».*

Друковані засоби масової інформації посідають одне з чільних місць у вивченні історичних подій. Це стосується і вивчення питання історико-краєзнавчої діяльності у змісті роботи піонерської організації України 60-х рр. ХХ ст., якому приділялася значна увага тогочасною радянською пресою. Досить вагоме місце серед періодичних видань посідала педагогічна періодика, тому що в ній накопичувався значний теоретичний та практичний досвід, який на сучасному етапі потребує осмислення з позицій історії педагогіки та є невід'ємною складовою педагогічного надбання. Свідченням цього є матеріали, почерпнуті нами з такого педагогічного періодичного видання, як журнал «Советская педагогика».

На жаль, у вивченні змісту педагогічних періодичних видань 60-х рр. ХХ ст. щодо висвітлення історико-краєзнавчої роботи зроблено дуже мало. Дослідження Т. Давидченко, С. Цимбал-Слатвінської частково торкаються досліджуваної нами проблеми.

Мета статті – розглянути особливості висвітлення історико-краєзнавчої діяльності у змісті піонерської роботи в контексті розвитку тогочасного суспільства; прослідкувати тенденції розвитку історико-краєзнавчої діяльності піонерської організації досліджуваного періоду.

Друковані засоби масової інформації (ЗМІ) у 60-х рр. ХХ ст. були основним інструментом поширення інформації, що впливала на суспільну свідомість, тому науковці називали журналістику «четвертою владою», оскільки завдяки її функціям формується громадська думка: «У духовному відношенні інформація ЗМІ характеризується ідеологічною загостреністю, пропагандистським характером і «акцентованою актуальністю». Особливо важливо домогтися, щоб аудиторія засвоїла певні ідеї, погляди, моральні, політичні чи інші цінності. Цим преса відрізняється від таких інститутів виховання, як сім'я і школа, орієнтованих на загальний розвиток особистості» [5, с. 14].

Тому на сторінках друкованих ЗМІ повною мірою відображалася ідеологія і суспільні підвалини тих чи інших періодів життя країни, а засоби масової інформації можна з повним правом назвати дзеркалом суспільства. На думку професора А. Акопова, «журналістика відображає суспільне життя в усіх її проявах» [2, с. 6].

Саме пропаганді ідеології засобами масової інформації в досліджуваний період відводилася особлива увага: «Сьогодні слово на бойовому посту. Воно мобілізує радянських людей на створення в нашій країні матеріально-технічної бази комунізму, бореться за міцний мир і роззброєння, виховує людину комуністичної моралі, надихає радянську

молодь на нові трудові звершення», – зазначалося в підручниках з майстерності пропагандиста [1, с. 12].

Соціально-політичне та індустріальне оновлення в країні в досліджуваний період спричинило появу ряду нових тем та рубрик у періодиці. Тому на сторінках газет і журналів було розміщено «живі» матеріали про живих людей та їхні подвиги. [7, с. 16].

На шпальтах журналу «Советская педагогика» питанням історико-краєзнавчого спрямування приділялося достатньо уваги. Матеріали, які публікувалися в періодиці, поповнювалися безпосередньо з життя піонерських загонів та з повідомлень власних кореспондентів експедицій. Опираючись на такі публікації, простежувався фактичний перебіг справ з вивчення піонерами історичного минулого краю, досить активно висвітлювався досвід педагогів і науковців в історико-краєзнавчій діяльності, наводився детальний опис роботи краєзнавчих гуртків та ін.

Зазначимо, що заголовки статей, якими в досліджуваний період наповнювався журнал, віддзеркалювали актуальність історико-краєзнавчої діяльності: «Краєзнавство – засіб зв'язку школи з життям» (№ 6, 1960), «Суспільно-політичні мотиви в діяльності червоних слідопитів» (№ 6, 1964), «Про виховання піонерів і школярів на революційних і трудових традиціях» (№ 6, 1964), «Краєзнавство в радянській педагогіці» (№ 7, 1968) та ін.

Окрім того, зі сторінок журналу лунали звернення державних діячів, які спрямовували педагогів до організації нових пошукових дій серед підростаючого покоління. Так, у статті А. Кінкулькіна «За новий підйом історичної освіти в радянській школі» (№ 1, 1960) було вміщено доповідь М. Хрущова, у якій наголошувалося: «Молоді люди не знають жахить і бідувань дореволюційного часу. Тому важливо, щоб наше молоде покоління знало історію країни, боротьби трудящих за своє звільнення, героїчну історію Комуністичної партії, виховувати його треба на революційних традиціях партії, робітничого класу». Далі у статті зазначалося: «...вивчення незначних за об'ємом і цілком доступних для дітей 10–11 років епізодичних оповідань з історії СРСР, викладених в хронологічній послідовності, мають вагомий виховний значення та розвивають у дітей інтерес до минулого їхньої країни» [9, с. 28].

На сторінках журналу «Советская педагогика» вагомого значення надавалося позитивному прикладу старших наставників: «Сила прикладу визначається тими економічними відношеннями, при яких народжується приклад. Однак це не означає, що окремі історичні особистості попередніх поколінь не здійснюють благодійного впливу своїм прикладом самовідданої праці і боротьби за прогрес рідного народу в майбутньому. Виховання підростаючого покоління повинно здійснюватися на прикладі борців-революціонерів» [12, с. 73–74].

На сторінках журналу великого навчально-виховного значення відводилося краєзнавству. Так, у статті «Краєзнавство – засіб зв'язку школи з життям» (№ 6, 1960) зазначалося: «Правильно організоване краєзнавство є ефективним педагогічним, психологічним та методичним засобом виховання та навчання підростаючого покоління. Шлях безпосереднього вивчення свого краю з метою його пізнання і вдосконалення для більшості дітей є тією життєвою школою, яка допомагає їм ближче бути до реальності. Складно добре організувати суспільно корисну працю без урахування потреб свого краю». У публікації відмічено також, що «прищеплюючи дітям смак до наукового дослідження в доступній формі, відповідно до вікових особливостей, виховується творчий підхід до вивчення оточуючого світу» [11, с. 4].

Окрім того, у публікації приверталося увага до тенденцій розвитку історико-краєзнавчої діяльності піонерів: «За останні роки у зв'язку зі святкуванням таких ювілейних дат, як 40-річчя Великого Жовтня та 40-річчя ВЛКСМ, робота краєзнавців-істориків значно поживилася. Багатотисячна армія піонерів та школярів відгукнулася на заклик «Комсомольської правди» та науковців-істориків від 27 лютого 1957 р.: «Юні слідопити революції, до справи!». Під керівництвом учителів історії, піонервожатих, комсомольців юні слідопити із захопленням працювали над збором матеріалів, допомагаючи відновити героїчне минуле рідного краю, його славні революційні традиції. Вони віднайшли багато активістів революції, громадян-

ської та Великої Вітчизняної воєн, зустрічалися з ними, записували їхні спогади, здійснювали захоплюючі походи їхніми шляхами. Такі походи мали велике значення для виховання революційної свідомості вихованців, для розширення їхнього кругозору, збагачення новими історичними знаннями» [11, с. 7].

Далі в публікації розкрито структуру історико-краєзнавчої діяльності: «Масову краєзнавчу роботу із піонерами та школярами, окрім школи, ведуть позашкільні установи: будинки піонерів, станції юних натуралістів, туристів. Зміст такої роботи закладає Центральна дитяча екскурсійно-туристична станція Міністерства освіти СРСР та УРСР разом із газетою «Пионерская правда», яка була ініціатором та організатором першої Всесоюзної експедиції піонерів та школярів, присвяченої 40-й річниці Великої соціалістичної революції. Велика кількість видатних учених долучилася до масового руху юних дослідників і допомогла зробити роботу більш змістовною та багатогранною. Окрім того, у статті було відмічено заклики знаних людей країни до пошукової діяльності: «З полум'яним закликком звернувся до юних слідопитів академік В. Обручев: «Розшукувати, досліджувати, вивчати!» – писав він у своєму листі до піонервожатих та керівників піонерської експедиції. Із листа академіка І. Герасимова, директора інституту географії АПН СРСР та зі звернень Головного геологічного управління Міністерства промисловості будівельних матеріалів країни діти отримали завдання для своїх краєзнавчих розвідок. Юні краєзнавці долучалися до експедиції, знайомилися з трудовими надбаннями їхнього народу. Разом з тим, виконували завдання наукових та господарських установ, міськвиконкомів, підприємств, колгоспів, музеїв» [11, с. 8].

Не залишилися поза увагою всесоюзні експедиції: «На початку 60-х рр. ХХ ст. тривав третій рік II Всесоюзної експедиції, яка була приурочена вивченню життя та діяльності В. Леніна, під час якої було зібрано об'ємний краєзнавчий матеріал, який потім використовувався на уроках, під час проведення піонерських зборів, в експозиціях музеїв, в роботі наукових установ та ін. Юні слідопити надавали посильну допомогу колгоспам, влаштовували виступи художньої самодіяльності. В експедиції взяли участь 58,5 тис. загонів, які охопили понад один мільйон піонерів та школярів» [11, с. 10].

Заслугує на увагу в контексті нашого дослідження стаття Л. Балясної «Розвивати ініціативу та самодіяльність піонерів» (№ 11, 1960), у якій зазначалося: «Великого розмаху зазнала організація шкільних музеїв, кімнат, залів, куточків. Створюючи їх, піонери та школярі проявили кмітливість та ініціативність. Діти влаштовували переписку з державними музеями, записували спогади старих комуністів, створювали альбоми «Ленінськими шляхами», вивчали історію колгоспів та заводів. Близько 4 млн. піонерів та школярів взяли активну участь у II Всесоюзній експедиції «Ім'я Леніна на карті Батьківщини» [3, с. 12].

Окрім того, у статті було вміщено матеріали про роботу піонерських загонів України: «Славиться на Харківщині добрими справами піонерська дружина ім. Олега Кошового Чугуївської середньої школи № 1. В період підготовки до 90-річчя від дня народження В. Леніна піонери, вивчаючи історію свого міста, де народився Репін, де змагався матрос Железняк, де проходила Перша Кінна армія, здійснили 70 екскурсій, а 11 загонів були учасниками II Всесоюзної експедиції. В м. Кіровограді в школі № 27 піонери створили музей з історії партизанського руху краю. В святкові дні піонери відвідували братські могили» [3, с. 15].

У статті В. Єгорова «Краєзнавча робота в сільській школі» (№ 6, 1961) наводяться приклади історико-краєзнавчої роботи із сільськими дітьми: «Піонери здійснюють 2–3-денні походи та екскурсії в колгоспи і радгоспи районів. Увійшли в традицію тематичні походи: «Золота осінь», «День слідопита», випускаються рукописні журнали «Юний краєзнавець», макети «Вивчай свій край», проводилися перегляди кінофільму «Як організувати і провести похід» [8, с. 91–92].

Зазначимо, що, окрім опису роботи історико-краєзнавчого спрямування, зі сторінок журналу лунали заклики про створення громадських музеїв. Так, зі статті А. Яковлева «Піонери – Батьківщині» (№ 9, 1961) пролунала пропозиція: «Штаб піонерів м. Канева, де похований

А. Гайдар, звертається до усіх піонерів України з пропозицією створити музеї письменнику за кошти, зароблені власноруч» [13, с. 79].

Історико-краєзнавчим формам роботи було присвячено публікацію Ф. Корольова «Педагогічні проблеми піонерської організації» (№ 8, 1962), де автор наводить такі приклади історико-краєзнавчих форм роботи з піонерами: «В багатьох піонерських загонах для заохочення дітей виникли такі форми роботи, як «Піонерська розвідка», «Червоні слідопити», «Зони піонерської дії» [10, с. 70].

Опис досвіду роботи щодо вивчення старшими піонерами історії села представив С. Бабишин у статті «Із досвіду краєзнавчої роботи старшокласників» (№ 10, 1962): «Піонерами Лісоводської середньої школи Городоцького району Хмельницької області було складено хронологічну таблицю історії села, в наслідок вивчення значної кількості документів» [4, с. 68].

Не можна залишити поза увагою статтю Т. Пчельнікова «Із досвіду шкільного краєзнавства» (№ 7, 1960, с. 71–77), у якій звернено увагу до роботи гуртків історико-краєзнавчого спрямування: «Однією із найбільш розповсюджених форм роботи є краєзнавчі гуртки. Одні з яких вивчають рідний край, інші – досліджують історію заводів, колгоспів. Методика роботи в них різниться. Окрім того члени краєзнавчих гуртків кожного літа вивчали в архівах та краєзнавчих музеях різні історичні джерела. Діти навчилися вести записи спогадів учасників революційних подій, опрацьовувати різні статистичні дані та виконувати графічні роботи. Юні краєзнавці часто виступали перед населенням з доповідями про результати вивчення рідної місцевості. Зібрані матеріали передавалися в місцеві краєзнавчі музеї» [4, с. 73].

Далі автор подає тематику піонерських зборів краєзнавчого спрямування: «Біля мапи області», «Наші знані земляки», «Літопис нашої дружини», «Будемо брати з них приклад» та ін. Збори піонерських загонів переходили в збори-екскурсії. Окрім того, проводили екскурсії історичними місцями, пов'язаними з громадянською та ВВв «Документи історії», «День перший» та ін.» [4, с. 75].

У статті також зосереджено увагу на змінах у самій методиці краєзнавчої роботи: «Раніше дітям розповідали про природу та історію краю, тепер їхня самостійна практична діяльність займала ведучу позицію. Керівники гуртків ставлять перед дітьми конкретні завдання, які спонукають їх думати, самостійно збирати необхідні факти з періодичних видань, довідників, науково-популярної літератури» [4, с. 77].

Не залишилося поза увагою вивчення піонерами історії заводів. У статті Р. Воробйова «Вивчення історії заводу як засіб зв'язку навчання з життям» (№ 10, 1960, с. 67–72) було представлено досвід роботи з вивчення історії заводу: «Дізнаючись про нові імена, розшукуючи вицвілі від часу фотографії та інші документи, школярі поступово знайомилися з ветеранами заводу. У результаті вивчення історії заводу було створено два альбоми-збірники. Один альбом мав назву «Як ми писали історію заводу» та складався із таких розділів: «Перші кроки у створенні історії», «Зустрічі та бесіди», «Цікаві знахідки», «Зв'язок школи і заводу», «Творчі роботи дітей», «Вечори-зустрічі з працівниками заводу». Інший альбом під назвою «Сторінки історії заводу», який складався з таких розділів: «Історична довідка», «Завод у довоєнні роки»; «Завод у роки війни», «Відновлення заводу», «Завод у повоєнні роки». Збираючи матеріали з історії заводу, піонери набули первинних навичок науково-дослідницької роботи з історичними документами, зацікавлювалися процесом наукового узагальнення пройнялися повагою до історії» [6, с. 72].

На сторінках журналу «Советская педагогика» вагомого значення надавалося вивченню літературних джерел. Зокрема, у статті «Про літературне краєзнавство в школі» М. Янко надавав рекомендації для ефективності побудови пошукової роботи: «Не потрібно, як це часто наголошувалося в пресі, усіх вести працювати в архіви. Потрібно, щоб кожна дитина займалася за нахилами та інтересами: одні будуть збирати інформацію про біографію письменників, композиторів, художників свого краю, інші – збирати та класифікувати фольклор, записувати розповіді учасників воєн, віднаходити матеріали в краєзнавчих виданнях, в архівах.

Найбільший інтерес у дітей викликали земляки скульптори, художники, письменники, які відображали рідний край [14, с. 80].

Таким чином, завдяки публікаціям, уміщеним у педагогічних періодичних виданнях, зокрема в журналі «Советская педагогика», тогочасна активна педагогічна громадськість отримувала спрямування щодо історико-краєзнавчої діяльності піонерської організації, що дозволяло реалізовувати тогочасну мету виховання молодого покоління на позитивному прикладі та врахуванні зв'язку навчання з життям через вивчення історії рідного краю.

Список використаних джерел

1. Акопов А. К вопросу о журнале как типе периодического издания / А. Акопов // Типология журналистики. Вопросы методологии и истории. – Ростов на Дону : Издательство Ростовского университета, 1987. – С. 61–76.
2. Акопов А. Типология советских научно-технических журналов : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. филол. наук : спец. 10.01.10. «Журналистика» / А. Акопов. – Ростов на Дону, 1979. – 16 с.
3. Балясная Л. Развивать инициативу и самостоятельность пионеров / Л. Балясная // Советская педагогика. – 1960 – № 11. – С. 11–17.
4. Бабишин С. Из опыта краеведческой работы старшеклассников / С. Бабишин // Советская педагогика. – 1962. – № 10. – С. 67–71.
5. Велігонська С. Українська дитяча журналістика кінця ХІХ – поч. ХХ сторіччя. Лекції для студентів-заочників / С. Велігонська. – Х. : Харківський державний інститут культури, 1970. – 20 с.
6. Воробьева Р. Изучение истории завода как средство связи обучения с жизнью / Р. Воробьева // Советская педагогика. – 1964. – № 10. – С. 67–72.
7. Давидченко Т. С. Структурно-функціональні особливості преси для дітей періоду незалежності України : дис. ... канд. наук із соціальних комунікацій : 27.00.01 / Давидченко (повністю). – К., 2008. – 186 с.
8. Егоров В. Краеведческая работа в сельской школе / В. Егоров // Советская педагогика. – 1961. – № 6. – С. 91–92.
9. Кинкулькин А. За новый подъем исторического образования в советской школе / А. Кинкулькин // Советская педагогика. – 1960. – № 1. – С. 24–34.
10. Королев Ф. Педагогические проблемы пионерской организации / Ф. Королев // Советская педагогика. – 1962. – № 8. – С. 63–75.
11. Краеведение – средство связи школы с жизнью // Советская педагогика. – 1960. – № 6. – С. 3–14.
12. Просецкий В. В. И. Ленин о воспитательном значении положительного примера / В. Просецкий // Советская педагогика. – 1960. – № 4. – С. 73–77.
13. Яковлева А. Пионеры – Родине / А. Яковлева // Советская педагогика. – 1960. – № 4. – С. 77–79.
14. Янко М. О литературном краеведении в школе / М. Янко // Советская педагогика. – 1964. – № 10. – С. 79–87.

The article analyzes the problem explored in the historical and lighting issues of regional studies on the pages of the Pioneer organization pedagogical periodicals, particularly the magazine "Soviet pedagogy" that will understand based on what happened pioneer search movement and help trace the development of the historical and regional studies in the content of the pioneer organization in the pedagogical printed media, who acted under the influence of political, ideological and cultural processes period 60s the twentieth century,

Keywords: Pioneer organization, Historical, regional activities, educational periodicals, magazine "Soviet pedagogy."

УДК 378.1

Жук О.І.

ВИЩА ІНЖЕНЕРНА СИСТЕМА ОСВІТИ: АМЕРИКАНСЬКИЙ ДОСВІД ТА УКРАЇНСЬКІ РЕАЛІЇ

У статті розглянуто основні характеристики системи вищої інженерної освіти у США. Виділено її структуру та основні компоненти. Проаліновано основні методи навчання в професійній підготовці студентів інженерного профілю у США та Україні. Запропоновано напрями удосконалення системи інженерної освіти в Україні.

Ключові слова: система інженерної освіти, методи навчання, професійна підготовка, ВНЗ інженерного профілю.

Розвиток освіти в будь-якій країні визначає не тільки рівень розвитку інтелектуального потенціалу суспільства, але й створює умови для здійснення науково-технічного та соціально-економічного прогресу. Сполучені Штати Америки вже давно є провідною державою, котра впливає на стан світової економіки та політики. Високі стандарти цієї країни проектується і на галузь вищої освіти – вона залишається провідною сферою, у яку американський уряд інвестує значні кошти. І це тенденції не лише останнього десятиліття.

Існування таких всесвітньо відомих американських університетів, як Гарвард, Єль, Принстон та Стенфорд з їх столітньою історією, підтверджує високі досягнення вищої освіти у США та її конкурентоспроможність упродовж багатьох років. Американські освітні інституції активно долучаються до розвитку держави і виступають запорукою її благополуччя. Уряд Сполучених Штатів Америки розуміє, що найкраща інвестиція в майбутнє країни – це інвестиція в її молоде покоління, а отже в його освіту.

Інженерна освіта приваблює все більше студентів з усього світу, демонструючи цим високу якість і продуктивність. У США вважають, що технічні університети є найкращим місцем для підготовки спеціалістів. Адже в університетах працюють учені з різних галузей знань, що створює умови для забезпечення фундаментальної підготовки спеціалістів, розширення їх наукового світогляду.

У сучасних умовах економічного розвитку України перед вищими навчальними закладами стоїть завдання підвищення якості підготовки фахівців інженерного профілю. Одним із шляхів вирішення цього завдання є удосконалення форм та методів навчання, упровадження у навчальний процес новітніх освітніх технологій. Значний досвід з розв'язання зазначеної проблеми існує у США, тому вивчення американського досвіду використання методів навчання студентів інженерного профілю є актуальним для вищої інженерної освіти України.

Мета статті полягає в аналізі американського досвіду використання методів навчання в професійній підготовці студентів інженерного профілю.

Аналіз останніх досліджень та публікацій свідчать про те, що питання розвитку вищої освіти у Сполучених Штатах Америки широко висвітлено в науковій літературі. Структура вищої освіти ґрунтовно проаналізована В. Кремнем, М. Степком та ін.. Оцінювання навчальних досягнень студентів розглядали І. Булах, О. Волосовець, Ю. Вороненко та ін..

Сучасна система інженерної освіти США, яка склалася під впливом історичних, економічних та соціальних чинників, характеризується низкою особливостей, що відрізняють її від вітчизняної. Порівняно з Україною, американська система вищої інженерної освіти є демократичною, відкритою, забезпечує справжню рівність освітніх можливостей. Її особливість полягає в багаторівневості і розгалуженості. Багаторівневості системи вищої освіти, створена на основі «розподілу функцій» між навчальними закладами, є саме тим механізмом,

за допомогою якого у США намагаються вирішити проблему підвищення якості підготовки спеціалістів [1, с. 16-20]. Підвищення ефективності навчального процесу у вищій інженерній школі США здійснюється через переосмислення традиційних форм і методів викладання, індивідуалізації навчання, збільшення комплексу новітніх технічних засобів, застосування у навчальному процесі нових, нетрадиційних форм навчання, широке використання різноманітних тестових програм, започаткування нових програм оцінки якості викладання. Американські експерти в галузі освіти обґрунтували висновки про те, що інженерна освіта повинна забезпечувати широку, а не вузькоспеціалізовану підготовку, і бути проблемною, а не дисциплінарно орієнтованою. Тобто йдеться про підготовку всебічно розвинених фахівців, які вміють самоутверджуватися і розкриватися, приймати рішення у складних умовах, таких, які прагнуть вивчати питання управління, підготовлених до неперервного навчання, а також поєднання особистих інтересів із суспільними [2, с. 108-113].

Об'єктивна необхідність забезпечення високої якості підготовки та розвитку у студентів здібностей до творчої діяльності викликала у дидактиці американської вищої школи значні зміни. Як зазначає більшість американських спеціалістів, сучасні студенти значно різняться за своїм життєвим досвідом, метою навчання, поглядами на освіту, перспективами на майбутнє, але всіх їх об'єднує недовіра до традиційних форм навчання.

Вищі навчальні заклади інженерного профілю США мають чудове технічне оснащення навчальних аудиторій, що значно стимулює інтерес до навчання. Кафедри американських технічних університетів, які називають департаментами, значно відрізняються від українських своєю структурою та штатним складом. Наукові й навчальні лабораторії департаменту обладнанні найсучаснішим устаткуванням. Практично усі студенти беруть участь у науковій роботі, що виконується департаментом. Департаменту притаманні дві основні функції: педагогічна та дослідницька, які взаємопов'язані між собою й забезпечують єдність процесу пізнання та передачі знань, навичок та вмінь інженерної та дослідницької роботи. Творча атмосфера, у якій навчаються студенти, має великий вплив на їх формування як спеціалістів.

Американські ВНЗ дають студентам величезну кількість додаткових можливостей, таких як Мовний центр (студентам допомагають правильно складати письмові роботи, робити доповіді, презентації, виступати перед аудиторією) або Центр розвитку кар'єри (студентам допомагають із працевлаштуванням, дають змогу безпосередньо на території університету провести інтерв'ю з представниками провідних американських компаній).

Однією з переваг американської системи навчання є те, що вона дає змогу більш осмислено підійти до вибору професії, оскільки це рішення студенти приймають до кінця другого року навчання, досі ж вони обирають лише університет та вивчають базові предмети з різних дисциплін. Крім основної спеціальності, студенти вибирають також другу спеціальність. Популярною серед студентів-інженерів другою спеціальністю є іноземна мова. Після того, як рішення про вибір спеціальності прийнято, американські студенти починають вибирати предмети вже зі своєї спеціалізації або із суміжних галузей. Деякі предмети є обов'язковими, інші – за вибором. Вільний вибір предметів в американських вузах зумовлює відсутність академічних груп, а також різний рівень підготовки студентів, що записалися на один і той самий курс. Більшість викладачів мають свої web-сторінки з докладною інформацією про себе і про курси, які вони читають.

В американських університетах немає чіткого поділу пар на лекції й практичні заняття. На одному занятті викладач може розповісти тільки теоретичний матеріал, на іншому – після викладу теорії може провести невелику дискусію, на третьому – показати відеоматеріали до теми, на четвертому – студенти самі готують презентацію, на п'ятому – пишуть тест тощо. Американські викладачі не приділяють теорії стільки часу, скільки у наших університетах. В аудиторії теорію викладають досить коротко, тільки основні моменти, інше студенти мають прочитати самі. Серед американських учених немає єдиної точки зору щодо використання лекцій у вищих навчальних закладах. Як зазначають В. Беккер і М. Уотс, більшість американських викладачів вважають лекції архаїчним та спрощеним способом викладання [3, с.448-453].

Інші стверджують, що лекції як метод викладання мають беззаперечні переваги. По-перше, вони можуть бути досить корисними за відсутності необхідних дидактичних матеріалів. Наприклад, якщо навчальний посібник з певного курсу застарів, а новий ще не вийшов. Тоді саме лектор зможе розповісти студентам про зміни, що відбулись у певній галузі науки за останні роки. По-друге, проведення лекційних занять дозволяє логічно, побудувати програму курсу, розібрати зі студентами ключові поняття концепції. Прихильники альтернативних методів викладання не безпідставно вказують на те, що лекції є досить пасивною формою навчання, де студент може бути задіяний у навчальний процес лише у незначною мірою. Крім того, під час лекційних занять важко налагодити контакт з великою аудиторією та контролювати реакцію студентів та ступінь сприймання матеріалу [8]. Велику увагу в аудиторії приділяють прикладам, причому наводить їх не тільки викладач, але й власне студенти. Завдання, що одержують американські студенти впродовж семестру, містять у собі великий обсяг теоретичного матеріалу, який потрібно прочитати самостійно, невеликі індивідуальні завдання і декілька групових проектів. Колективні проекти, коли невелика група студентів працює над певною проблемою чи розв'язує спільне завдання, є корисними, оскільки, по-перше, розвивають навички роботи в колективі, а по-друге, дають можливість пропонувати нові, оригінальні методи рішення проблеми, обговорювати їх, дискутувати. Необхідність відстоювати свою точку зору в групі підвищує інтерес студентів до предмета та тем, що вивчаються.

Серед методів контролю знань у вузах США постійно використовуються письмові завдання – доповіді, реферати, есе, а також курсові та магістерські роботи. Вони дозволяють оцінити вміння студента, самостійно працювати з науковою літературою, глибше вивчати окремі аспекти дисципліни, що викладається, знаходити необхідну інформацію, збирати відповідні дані, письмово аргументувати та доводити свою позицію [1]. Усні іспити в Америці не приймали. Більшість іспитів проходить у вигляді тестів з різними типами питань. Окрім того, є обов'язкові домашні завдання, які або опрацьовують на парі, або відсилають викладачеві електронною поштою. Американські студенти навчаються не тільки в період сесії, а й упродовж року. Оцінку з курсу виставляють на підставі роботи студента під час семестру. Кожний викладач на початку семестру роздає всім студентам Syllabus, у якому подані всі вимоги до предмета, завдання, структура курсу, а також із яких компонентів складається підсумкова оцінка з предмета.

Досвід американських учених у розробці, виборі та застосуванні форм організації і методів навчання може бути корисним для української системи інженерної освіти. Мета навчання, яка спрямована лише на передачу, засвоєння та накопичення певного багажу знань, уже не може відігравати ключову роль у навчальному процесі. На думку американських учених, спрямованість навчального процесу на досягнення такої мети, зменшує можливості якості підготовки інженерів та не відповідає перспективним напрямкам розвитку вищої інженерної освіти в Україні. Процес навчання повинен стати безперервним. Саме тому у США виникла необхідність у дистанційному навчанні на основі сучасних інформаційних технологій.

В Україні відчувається значний дефіцит спеціалістів у сфері високих технологій. Тому особливо актуальною стає проблема розвитку вищої інженерної освіти та підготовки інженерів, які будуть здатні розробляти та реалізовувати високі технології, поєднувати дослідницьку, проектну й підприємницьку діяльність, розробляти нові матеріальні цінності та забезпечувати їх перетворення в товар. Складності підготовки таких спеціалістів в Україні полягає в необхідності поєднання глибокого освоєння фундаментальних знань із детальним вивченням інженерної справи.

Наша сучасна система вищої інженерної освіти заснована на викладанні певного числа обраних дисциплін. Це є великим бар'єром на шляху до формування нового стилю інженерного мислення, у сфері розробки та реалізації високих технологій. Практика американського досвіду доводить, що базовою основою інженерної освіти мають стати не тільки навчальні дисципліни, а й способи і форми організації навчальної діяльності.

Основні чинники, які впливають на ефективність розвитку вітчизняної вищої інженерної системи освіти є недостатня підготовка в технічних училищах, коледжах, що не дозволяє відбрати найбільш здібних учнів для подальшого навчання у ВНЗ інженерного профілю; недостатня допомога й участь підприємств у підготовці молодих спеціалістів; слабка лабораторна база кафедр вищих технічних учбових закладів, що негативно впливає на якість навчального процесу; недостатня підготовка спеціалістів з основних дисциплін; слабке володіння комп'ютерною технікою, іноземними мовами, навиками управління виробництва і сучасних умовах; гостра нестача сучасної науково-технічної літератури та підручників. Посібники і навчальні програми потребують уточнення та доопрацювання, особливо в інноваційному аспекті.

Для підвищення рівня професійної інженерної освіти необхідно розширити зв'язки вузів і підприємств. Для цього необхідно відновити або створити нові філіали ВНЗ на підприємствах, організувати галузеві факультети. Варто розвивати корпоративні інститути, які надають підприємству замовляти спеціалістів необхідного їм напряму й рівня підготовки. Враховуючи світовий досвід, доцільно налагодити прямі стосунки вищих навчальних закладів інженерного профілю з підприємствами та організаціями для формування та розвитку матеріально-технологічної бази. Доцільно в технічних університетах проводити «Ярмарки вакансій», на яких студенти зустрічаються з робітниками, науковими працівниками підприємств, які за угодою з ВНЗ здійснюють керівництво навчальними та курсовими проектами. Вони знайомляться зі студентами, дають їм тематику дипломних і курсових проектів, близьку до тематики підприємств. Необхідно організувати безперервну професійну освіту, розпочинаючи зі старших класів середньої школи («школа-коледж-вуз-підприємство»).

Отже, сучасна організація навчального процесу у вищих інженерних закладах США дає змогу зробити висновки, що модернізація відомих форм і методів навчання є важливим й ефективним засобом підвищення якості освіти у свідчить про прагнення американських ВНЗ інженерного профілю відповідати вимогам часу. Розвиток інженерної освіти в США досить позитивно впливає на економічний і соціальний розвиток країни. Американський уряд прагне й надалі посилювати роль і значення освіти для економіки країни, оскільки усвідомлює її пріоритетне значення для суспільного розвитку держави. Основним напрямом удосконалення системи інженерної освіти у США в сучасних умовах є покращення якості підготовки спеціалістів на всіх її ланках, їх пристосування вимог ринку праці, до чинників глобальної конкуренції, які постійно зростають і змінюються. Основним напрямом підвищення якості інженерної освіти в Україні має стати перехід до безперервного навчання на основі інтеграції освіти, науки та виробництва, ядром якого є створення при технічних університетах навчально-науково-виробничих центрів, які забезпечують координацію діяльності наукових організацій, вищих навчальних закладів і підприємств для підготовки спеціалістів у сфері розробок і реалізації високих технологій, закріплення молодих спеціалістів на українських підприємствах. Базою інженерної освіти в Україні повинні стати не тільки навчальні предмети, а й способи і форми мислення та практична діяльність.

Список використаних джерел

1. Лунячек В.Е. Деякі практичні питання управління освітою в США / В.Е. Лунячек // Нова педагогічна думка. – 2008. – № 1. – С.16 – 20.
2. Сидоренко В.К. Актуальні проблеми фундаменталізації вищої освіти в Україні / В.К. Сидоренко // Учені записки КППУ. – Вип.5. – Симферополь, 2004. – С.108 – 113.
3. Becker W.E., Watts M. Chalk and talk: A national survey on teaching undergraduate economics / W.E. Becker // The American Economic Review. –1996. – Vol.91. –№ 2. – P. 448– 453.

The current system of engineering education in the United States is characterized. Its structure and main components are singled out. The main teaching methods in the training students of engineering profile in the United States and Ukraine are shown. The ways of improvement of engineering education in Ukraine are suggested.

Keywords: system of engineering education, teaching methods, professional training, university engineering profile.

УДК 378.046.4

Завгородня Т.К.

РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ

У статті розкриваються трансформаційні процеси суспільного устрою в Україні, що обумовили необхідність посилення уваги до проблеми освіти дорослих, яка відбувається у межах формальної, неформальної освіти та інформального навчання. Розкриваючи парадигму «освіти протягом життя», автор обґрунтовує еволюцію освіти дорослих у світовому просторі, зупиняється на особливостях, що притаманні дорослій людині й характеризує сутність і основні категорії андрагогіки як галузі педагогічної науки. Звертається увага на специфіку організації навчання дорослого населення країни та виокремлюються вимоги до підвищення його ефективності. Значна увага приділяється вимогам до функцій андрагога.

Ключові слова: освіта дорослих, андрагогіка, особливості навчання дорослих, функції андрагога.

Трансформація суспільного устрою в Україні викликала зміну економічних відносин і ціннісних орієнтацій, необхідність освоєння нових технологій, скорочення циклів оновлення знань, боротьби із безробіттям і корупцією. Для виходу суспільства зі складної соціально-економічної ситуації необхідним є постійне оволодіння людиною здатністю оновлення знань, зміни професії, тобто розв'язання питання освіти дорослих.

Сьогодні лідерські позиції належать тим людям, організаціям і країнам, які володіють найсучаснішою інформацією, вміють її одержувати й ефективно використовувати. Як зауважує А. Гончарук, сучасна система освіти дорослих є одним із вагомих чинників, що зумовлює високі економічні показники та стабільність держав [1, с. 31].

Тому сьогодні світова спільнота, Україна зокрема стала на шлях суттєвих змін в освіті та визначення нових пріоритетів навчання і виховання особистості протягом усього життя.

У контексті нової парадигми «освіта протягом життя», її зміст передбачає розвиток людини впродовж усього життя як робітника, громадянина, індивідуальності, її неперервну освіту, що супроводжує людину в різні періоди її життєдіяльності, сприяє розвитку соціальної та професійної мобільності, визначенню свого місця в соціумі, свого людського і громадянського обов'язку, тобто становлення особистості – компетентної, конкурентоспроможної, життєздатної. Усе це й обумовлює необхідність розв'язання проблем, які постійно виникають та пошуку шляхів їх розв'язання із використанням кращої вітчизняної педагогічної спадщини при одночасному вивченні та впровадженні зарубіжного досвіду.

Важливим джерелом для розбудови системи освіти дорослих є теоретичні надбання та досвід представників минулого. Особливо тих, хто у 20-30-і роки ХХ століття був причетний до створення на всій території України складної і розгалуженої педагогічної системи, яка в умовах тодішніх перемін забезпечила входження дорослих у нові суспільно-політичні й соціально-економічні відносини. Функціонування цієї системи в Радянській Україні стало предметом вивчення Л.Вовк, М.Грищенко, Є. Дніпрова, Г. Карпова, Г. Шевчука та ін., досвід освіти дорослих у Галичині досліджували І. Воробець, Р. Кіра, В. Ковальчук, Є. Поточний (Польща), Б. Ступарик та ін.

Науковцями розкрито внесок в організацію освіти дорослих товариства «Просвіта» (діяльність читалень, зростання чисельності бібліотек і мандрівних бібліотек, видання методичної літератури, робота з бібліотекарями як реалізаторами ідей освіти дорослих), його активних членів (М. Галушинський, І. Калинович, І. Кузеля, Степан Сірополко). Видатним теоретиком і організатором освіти дорослих у Галичині увійшов в історію української педагогіки

Михайло Галуцинський, а Степан Сірополко, вважаючи освіту дорослих важливим чинником суспільного розвитку, одним із провідних засобів національного виховання українців, зробив вагомий внесок у розробку науково-методичних засад її організації.

Про розвиток освіти дорослих у світовому просторі свідчать міжнародні конференції ЮНЕСКО з даного питання (КОНФІНТЕА) у Данії (1949), Канаді (1960), Японії (1972), Франції (1985), Німеччині (1997), Бразилії (2009). Дві конференції (Монреаль (1960) і Токіо (1972)) стали важливим внеском щодо інтеграції освіти дорослих у загальну освітню систему та активізували її розвиток у всіх провідних країнах Європи. Отже, проблемі освіти дорослих приділяється суттєва увага в освітній політиці розвинутих країн. Вона розглядається як механізм досягнення стійкого економічного розвитку, гарантування громадянського прогресу та демократичного устрою суспільного життя; як вияв відповідальності суспільства за формування людського та соціального капіталу, який є ключовим елементом сучасного суспільства знань [1, с. 35].

Ідея неперервної освіти, тобто такої, що задовольняє потреби особистості впродовж життя захоплює науковців-освітян у середині ХХ ст. На основі цієї ідеї, як зауважує В. Онопрієнко, постає парадигма освіти дорослих як її необхідна складова. Поступово освіта дорослих стала пріоритетним завданням освітніх систем багатьох країн світу. В Україні у проекті Концепції освіти дорослих (2009 р.) зазначено, що освіта дорослих – пролонгований процес і результат розвитку людини (особистості, громадянина, фахівця), що відбувається упродовж усього життя і завдяки якому дорослі розвивають свої здібності або підвищують професійну кваліфікацію [2, с. 23].

У цей час були створені міжнародні та регіональні організації освіти дорослих, проводилися зустрічі та конференції. У 2000 р. за сприяння Інституту освіти ЮНЕСКО (з 2006 р. – Інститут ціложиттєвого навчання ЮНЕСКО) було створено Всеукраїнське координаційне бюро Міжнародної громадсько-державної програми «Освіта дорослих України».

Підтримуючи ініціативу Великобританії, яка започаткувала проведення Національних тижнів навчання дорослих, разом з 18 країнами Україна з 2000 р. долучилася до їх проведення й продемонструвала найдемократичніші взірці ефективної громадсько-державної співпраці. Проведення Тижнів освіти дорослих в Україні відбувалося згідно з Концепцією програми «Освіта дорослих протягом усього життя», виробленою і схваленою учасниками першого Міжнародного Тижня освіти дорослих в Україні, та стратегічними цілями проголошеними ООН на період з 2003 по 2012 рр. Метою десятиріччя суспільної просвіти визначалися: оволодіння людиною способами життя в постійно ускладнюваних суспільних взаєминах; опанування мовою суспільства, в якому живе людина; опанування культурою суспільства, в якому живе людина. Все вищезазначене підтверджує актуальність проблеми освіти дорослих в усьому світі.

Проблеми і тенденції сучасного розвитку освіти дорослих усебічно аналізуються в працях учених: В. Кременя, В. Бондаря, Г. Єльнікової, С. Калалашнікової, В. Лугового, Н. Протасової, С. Щеннікова. Теоретико-прикладні аспекти неперервної освіти дорослих висвітлені у працях науковців: С. Гончаренка, Р. Гуревича, Н. Дем'яненко, Г. Костюка, Н. Ничкало, В. Олійника, С. Сисоевої та ін. Порівняльно-педагогічні дослідження у галузі розвитку неперервної освіти за кордоном здійснені Н. Абашкіною, Т. Вакуленко, Т. Кошмановою, М. Лещенко, З. Мальковою, Л. Пуховською, А. Сбруєвою та ін.

Кого ж вважають науковці дорослою людиною? Взагалі дорослість пов'язують не стільки з віком людини, скільки соціально-психологічними факторами, які усвідомлюються самою людиною й визначаються суспільством.

Найширше визначення «дорослої людини» надано на генеральній сесії ЮНЕСКО в Найробі 1976 року: дорослим прийнято називати будь-яку людину, що визнана дорослою в тому суспільстві, до якого вона належить.

Українські науковці виокремлюють характерні для дорослих особливості, серед яких, наприклад, В.М. Буренко виділяє:

1. Дорослі стають нетерплячими, коли у процесі навчання їхній час витрачається марно. Вони прагнуть до здобуття знань, які будуть практично використані.

2. З віком дорослі все більше і більше покладаються на свій попередній досвід і повільніше сприймають навчальний матеріал, який суперечить їхнім переконанням та досвіду.
3. У дорослих короткотривала пам'ять погіршується, довготривала пам'ять покращується.
4. Дорослі краще навчаються коли усвідомлюють важливість завдань і коли запропонована програма враховує їхні індивідуальні потреби, і матеріал, що вони опановують, безпосередньо пов'язаний з їхньою практичною діяльністю.
5. У дорослих зорові та слухові здібності погіршуються.
6. З віком у дорослих швидкість реагування уповільнюється.
7. Індивідуальні відмінності дорослих є більш виразними, ніж у дітей.
8. Процес змін у дорослих складніший і вимагає більше часу для корекції вже набутих моделей мислення та поведінки.
9. Дорослі намагаються досягти успіху, критично сприймають й оцінюють свої помилки, але не хочуть демонструвати свої слабкі сторони та недоліки перед іншими.
10. Під час обговорення інформації та вирішення проблемних питань дорослі надають перевагу парним та груповим формам роботи, різним стилям навчання, можливостям вибору і контролю» [3, с. 67-68]. Крім того в процесі навчання дорослих необхідно враховувати їх мотиваційну готовність до нього.

Взагалі освіта дорослих відбувається у межах формальної освіти (університети, професійно-технічні училища та технікуми), неформальної (центри освіти, різноманітні курси та просвітницькі організації, в результаті чия освіта не видає документа) та інформального навчання (процес формування і збагачення установок, освоєння нових знань і вмій, що відбувається в ході повсякденної життєдіяльності людини через спілкування, читання, відвідування установ культури, навчання на своєму досвіді й досвіді інших) в усі вікові періоди: дітей дошкільного, шкільного віку, підлітків, дорослих, людей похилого віку і є складова системи освіти, її відносно відособлений підрозділ [4, с. 11].

Основними тенденціями сучасного розвитку освіти дорослих є відкритість, безперервність, трансформація у сферу освітніх послуг.

Освіту дорослих також називають андрагогікою. Вперше цей термін, що походить від грецького слова «людина», вжито німецьким шкільним учителем Олександром Кнаппом у 1833 році. Протягом значного часу ведуться дебати щодо відмінностей між навчанням дітей та дорослих, між педагогікою та андрагогікою. Вперше відокремив ці дві науки американський теоретик М. Ноулз (1950 р.), який у контексті концепції К. Ушинського, визначив андрагогіку як мистецтво та науку, що допомагають навчати дорослих.

Взагалі в поняття андрагогіка науковці різних країн вкладають різний зміст, але це не впливає на активізацію розвитку цієї галузі у різних країнах світу, починаючи із другої половини ХХ ст. Розвиток цієї галузі передусім пов'язаний із такими країнами, як Нідерланди, Німеччина (Ф. Пьогелера), США (М. Ноулза, Р. Сміта), Великобританія (П. Джарвіса) та Польща (Л. Туроса) та ін.

У 60-х роках ХХ с. освіта дорослих розглядалась як додаткова для людей із елементарним рівнем освіченості, у 1970-х роках – як рівнозначна складова національної системи освіти, виокремлюється професія андрагога, у 80-х роках минулого століття напрям неперервної освіти обґрунтовується як фактор культурного розвитку. Взагалі термін «андрагогіка» був введений в науковий обіг у 90-х роках минулого століття.

Про актуальність проблем андрагогіки засвідчує той факт, що в навчальному посібнику «Енциклопедія освіти», підготовлений великою групою науковців під загальною редакцією В.Г. Кременя, інформація в якій охоплюється широкий спектр понять, термінів, що відображають освіту як якісний феномен, що розвивається, вперше розкрито поняття «Освіта дорослих людей в Україні» [5]. Згідно з ним «Освіта дорослих людей в Україні – практичне втілення андрагогічних закономірностей і принципів, розроблених андрагогікою як галуззю психолого-педагогічних досліджень. До них належать положення про те, що освіта на всіх

вікових етапах життя людини є самоцінністю, яка визначає якість особистості, безпосередньо впливає на збереження і зміцнення здоров'я людини, її потомства, збільшення тривалості життя» [Там само, с. 616]. Тобто, як бачимо найголовнішим призначенням освіти дорослих є духовне задоволення людини, а вже потім необхідність професійного зростання.

За твердженням В.Маслової андрагогіка(з гр. aner, andros – дорослий чоловік, зрілий муж і ago - веду) – наука про навчання дорослих, що обґрунтовує діяльність дорослих, які навчаються, і тих, хто навчає, з організації процесу навчання[4, с. 3].

В Україні проблема освіти дорослих розглядається на рівні педагогіки, психології, культурології, порівняльної та соціальної педагогіки. Так, у навчальному посібнику «Порівняльна педагогіка» (Сбруєва А.А.) є підрозділ 4.10 - «Освіта дорослих». У ньому автор виділяє мету освіти дорослих, її провідні типи: а) *загальна* (здобуття загальної грамотності або її підвищення); б) *професійна* (набуття нових професійних компетенцій або їх підвищення); в) *корективна* (навчання державної мови, набуття навичок цивільного спілкування тощо); різні форми освіти для маргінальних груп населення: безробітних, емігрантів, в'язнів тюрем тощо, розглядаючи їх вирішення в контексті з різними країнами світу [6, с. 174-175].

Завдання андрагогіки полягає в тому, щоб перетворити наявний у суспільстві соціально-культурний досвід у досягнення всіх членів суспільства настільки, наскільки це їм потрібно для повноцінного життя, а також сформувати в людини здатність до збагачення наявного досвіду власними зусиллями.

Як бачимо, освіті дорослих відводиться важлива роль у розвитку суспільства та особистості, тому, що головною функцією андрагогіки є, за твердженням В. Онопрієнко, практично-просвітницька і виховна, що забезпечують професійне й особисте зростання вже сформованої людини, допомагають їй бути гнучкою і здатною пристосовуватися до динамічних змін сучасного світу.

Реалізації завдань андрагогіки повинен сприяти процес навчання дорослих, який не може відбуватися аналогічно процесу навчання школярів. Він має свої особливості. Так, вітчизняними вченими крім принципів навчання дорослих, робиться наголос на аспекти, які сприяють ефективності навчання вчителів. Так, В.М.Буренко вважає, що ефективність навчання залежить від мотивації; індивідуальних можливостей фахівців; від минулого та теперішнього досвіду; активної участі самих фахівців в освітньому процесі; атмосфери взаємоповаги і комфорту підчас пізнавальної діяльності; сформованої самомотивації; практичної значущості навчання, спрямованості його на вирішення проблем; врахування індивідуального стилю навчання та індивідуальних особливостей дорослих [3, с. 69-70].

Враховуючи об'єктивні зміни в освітній сфері й досягнення різних наук у розумінні ролі людини у власній життєдіяльності, виходячи із засадничого факту – принципових відмінностей між дорослою і недорослою людиною взагалі та в процесі навчання, андрагогіка спирається на такі принципові положення:

- провідна роль у процесі навчання належить тому, хто навчається;
- у процесі навчання дорослий прагне до самореалізації, самостійності;
- дорослий володіє життєвим, побутовим, соціальним, професійним досвідом, який може бути використаний як важливе джерело навчання для нього і для його колег;
- доросла людина навчається для розв'язання проблеми і розраховує на негайне застосування одержаних знань;
- навчальна діяльність дорослого переважно детермінується часовими, просторовими, побутовими, професійними, соціальними факторами, які або обмежують процес навчання, або сприяють йому;
- процес навчання дорослого організований у вигляді спільної діяльності того, хто навчається, і того, хто навчає [7, с. 96].

Крім того, у дорослих довільна поведінка вже сформована, вони спроможні працювати довше і зосередженіше, щоправда, за умови, якщо навчальна діяльність для них має важливе

практичне значення, дає змогу виявляти свої думки та переконання; вони самодостатні й хочуть бути вільними у виборі мети. А тому з дорослими учнями необхідно поводити себе як з рівними щодо досвіду і знань, давати їм змогу вільно висловлювати свою точку зору в аудиторії.

Суперечливою серед науковців залишається проблема методів навчання дорослих. Ефективними методами навчання дорослих вважаються: групові, ігрові, рефлексивні, комбіновані, дискусійні, концептуальні, ірраціональні, творчо – конструктивні, комп'ютерні методи, методи порівняння, методи створені на основі суперечностей, методи аргументації [3, с. 70-71].

З метою забезпечення цілісності та якості переходу від одного етапу освітнього процесу до іншого С. Сисоева пропонує використовувати інтерактивні технології навчання дорослих. Саме вони, за її твердженням, спрямовані на «цілеспрямоване і планомірне використання активних методів навчання і забезпечує їх *гармонійне вбудовування* у навчальний процес» [8, с. 8]

Найбільш ефективними формами роботи з дорослими вважаються: творчі проекти, спільні проекти, синтез думок, тренінги, майстер-класи, уявний мікрофон, навчання за моделлю, «мозковий штурм», навчання за ситуаціями, наближеними до реального життя; дебати (дискусії), рольові ігри, проведення вчителем лекції або практичного заняття; обговорення в групах; обмін досвідом; «менторство»; відкриття; навчання за допомогою комп'ютера; самокероване навчання (самонавчання); використання аудіовізуальних засобів; взаємонавчання рівних; інформація + запитання та відповіді; «Бджолині групи»; демонстрація; «Техно-парк для освітян»; індивідуальні завдання та консультації; відвідування уроків; лекція-виступ; тести; опитування; модель організованого поступу; модель виправлення помилок [3, с. 72-76]. Аналогічні методи навчання дорослих рекомендують і науковці Росії.

Важливого значення в сучасних умовах інформатизації та глобалізації суспільства набувають форми професійної освіти дорослих як форми післядипломної освіти, що мають «довічний» характер (здійснюється впродовж всього життя). Вони розглядаються як потенційно вигідна інвестиція, що сприяє підвищенню конкурентоспроможності як окремого підприємства, так і економіки країни в цілому.

Особливе значення в навчанні дорослих має особистість викладача. Тенденції у сучасній системі освіти (відхід від уніфікації, урізноманітнення освітньої практики, запровадження оригінальних авторських методик тощо) дозволили Т.Сорочан виокремити провідні функції андрагога, а саме:

- 1) функція андрагога-**викладача**, яка включає не тільки навчальну роботу, а й тьюторство;
- 2) функція андрагога-**фасилітатора** виявляється у створенні умов, які дозволяють кожному вчителю та керівнику розкрити свій творчий потенціал, вмотивовують розвиток професіоналізму та прагнення до самоосвіти;
- 3) функція андрагога-**консультанта** спрямована на задоволення індивідуальних професійних запитів, вирішення практичних педагогічних завдань, підтримку інноваційної діяльності шляхом модерування (використання спеціальних технологій, які допомагають організувати процес вільної комунікації, обміну думками, судженнями, що підводить учасників до прийняття грамотного рішення за рахунок реалізації внутрішніх можливостей) та супервізії (професійне консультування і супровід спеціаліста більш досвідченим спеціалістом; спосіб створення психологічно комфортних умов для суб'єктів професійної діяльності; засіб виправлення професійних помилок);
- 4) функція андрагога-**експерта** передбачає аналіз та оцінювати діяльності навчальних закладів, педагогів при проведенні моніторингових досліджень чи атестації на основі розробки критеріїв, показників, індикаторів для оцінювання педагогічних об'єктів і процесів;
- 5) функція андрагога-**методиста**, передбачає здійснення науково-методичного супроводу тобто реалізацію процесу безперервної взаємодії суб'єктів педагогічної діяльності, практичного впровадження, апробації інноваційних підходів до вирішення проблем освіти [9, с.29-31].

Найбільш чітко висловив вимоги до андрагога В.В. Анненков. Він зазначив, що «андрагог – він не стільки педагог, скільки мудрий співбесідник, консультант й сповідувач. Цінний він своєю увагою до цілей індивідуальних, допомагає нам досягнути, як їх поставити й досягти». Однак, існує безліч проблем у підготовці андрагогів до їх професійної діяльності.

Для успішної реалізації програми освіти дорослих сьогодні необхідно розв'язати наступні проблеми:

- чітко визначити андрагогіку як галузь педагогіки та її категорії («освіта дорослих»; «доросла людина» тощо);
- науково обґрунтувати складові освіти дорослих (формальна, неформальна, інформальне навчання) на основі нової парадигми становлення особистості;
- розробити періодизацію розвитку андрагогіки як галузі педагогіки;
- узгодити методологічні установки андрагогіки;
- ліквідувати розбіжності між формальною освітою і набуттям певного стандартного рівня грамотності;
- розробити критерії оцінки ефективності результатів формальної освіти дорослих;
- посилити увагу до гендерного аспекту проблеми неграмотності;
- розв'язати проблеми методів і форм освіти дорослих;
- розробити методологічні засади підготовки андрагогів;
- активізувати запровадження в процесі навчання дорослих інтерактивних технологій та дистанційних форм.

Список використаних джерел

1. Гончарук Альона. Неформальна освіта дорослих у країнах ЄС / Альона Гончарук // Гуманітарні науки: Збірник наукових праць. - Полтава, 2012. – №5. – С.31-35.
2. Клокар Н. Андроґогічна модель підвищення кваліфікації педагогів на засадах диференційованого підходу / Н. Клокар // Післядипломна освіта в Україні. – 2008. – №2. – С. 23-28.
3. Буренко В.М. Як навчити дорослих? Удосконалення професійної підготовки вчителів на курсах підвищення кваліфікації на андроґогічних засадах // Гуманітарні науки. – 2009. - №2. – С. 67-80.
4. Маслова В. Основы андрагогики. Терминологический словарь-справочник [для студ. соц.-гуманитар. спец.] / В. Маслова. - Мариуполь, 2004. - 16 с.
5. Освіта дорослих людей в Україні // Енциклопедія освіти/Акад.пед. наук України / головний ред. В.Г. Кремень. – К., Юрінком Інтер, 2008. – с. 616-618.
6. Сбруєва А.А. Порівняльна педагогіка: Навчальний посібник / А.А. Сбруєва. - 2-ге вид. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2004. – 320 с.
7. Змеев С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых: монография / С.И. Змеев. - М., ПЕР СЭ, 2007. – 272 с.
8. Сисоєва Світлана. Інтерактивні технології навчання дорослих / Світлана Сисоєва // Рідна школа. – 2010. – № 11. – С. 3-9.
9. Сорочан Тамара. Професійна діяльність андрагогіка: сучасний погляд / Тамара Сорочан // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2008. – №8. – С.27-33.

The transformation processes of framework of society in Ukraine, that stipulated the necessity of strengthening of attention to the problem of education of the adults, which takes place within the limits of formal, informal education and notformal studies, open up in the article. Exposing the paradigm of «education during life», an author grounds the evolution of education of the adults in outer space, decides on features, that inherent to the grown man and characterizes essence and basic categories of androgogika as areas of the pedagogical science. Attention applies on the specific of the organization of studies of the adult population of the country and requirements to the increase of its efficiency are distinguished. Considerable attention is spared to the requirements to the functions of androgog.

Keywords: education of the adults, androgogika, features of studies of the adults, function of androgog.

УДК 371.13: 371.1.082 (73)

Зембицька М. В.

СУЧАСНІ ФОРМИ І ВИДИ НАСТАВНИЦТВА МОЛОДИХ УЧИТЕЛІВ У США

У статті здійснено аналіз американського досвіду організації педагогічного наставництва, охарактеризовано його сучасні форми і види. Автором з'ясовано основні проблеми, що виникають в учителів-початківців протягом перших років професійної діяльності; виявлено чинники, що сприяють підвищенню рівня задоволеності педагогічною діяльністю.

Ключові слова: наставництво, наставник, молодий учитель/учитель-початківець, професійна адаптація, професійне становлення, період входження у професію.

Підвищення якості педагогічних кадрів, забезпечення їх здатності здійснювати різнобічний розвиток індивідуальності учня й виступати ініціатором власного професійного розвитку є пріоритетними напрямками вдосконалення вітчизняної системи освіти. Щороку в навчально-виховні заклади нашої країни приходять десятки тисяч молодих фахівців. На початковому етапі професійної діяльності вони стикаються з багатьма проблемами: нездатністю встановити контакт з аудиторією; налагодити міжособистісні зв'язки з колегами, учнями та їх батьками; раціонально планувати заняття; підтримувати дисципліну в класі; використовувати найбільш ефективні методи і засоби навчання тощо. Процес адаптації молодих учителів до трудової діяльності нерідко ускладнюється низкою соціальних, економічних та психологічних факторів (зниження соціального статусу вчителя у сучасному суспільстві, низька оплата праці, надмірне робоче навантаження, обмеженість навчальних матеріалів і новітніх технічних засобів навчання, несприятливий психологічний клімат у педагогічному колективі). У вітчизняній шкільній практиці простежується безсистемність методичного супроводу професійного становлення молодого фахівця, ігнорування його професійних потреб і проблем, відсутність моніторингу професійного зростання учителя-початківця. Для подолання труднощів, що виникають протягом перших років роботи в школі, молодому вчителю необхідна комплексна підтримка з боку адміністрації школи, методичної служби та педагога-наставника. У цьому контексті, вважаємо доцільним звернення до багаторічного теоретичного та практичного досвіду США з підвищення якості та ефективності педагогічних кадрів, оптимізації процесу професійної адаптації та професійного становлення вчителів-початківців.

Різні аспекти наставництва, підтримки молодих шкільних учителів, їх підготовки на робочому місці впродовж останніх тридцяти років є ключовими для досліджень провідних американських науковців (В. Ванс, Г. Вонг, Т. Гансер, Е. Ганушек, К. Глікман, Л. Дарлінг-Гаммонд, М. Джейкобі, Р. Інгерсолл, Л. Келлі, К. Крем, Д. Лорті, С. Мерріем, Е. Муар, С. Оделл, Дж. Понтіселл, С. Рівкін, Т. Сміт, Л. Тілман, Ш. Фейман-Немсер, Г. Флукігер, М. Фуллан, А. Харгрівз, П. Шлехті та ін.). В українській і російській психолого-педагогічній літературі педагогічне наставництво висвітлено переважно у рамках досліджень професійного становлення і розвитку вчителів (С. А. Агапова, Г. Д. Івлієва, І. В. Круглова, Л. І. Литвин, М. В. Нагач, О. В. Садовець, Т. Г. Чувакова, Н. О. Юдіна), професійної адаптації молодих учителів (Г. Б. Андреева, О. Г. Мороз, О. В. Назарова, Н. А. Хамідуліна). Аналіз літератури з проблеми дослідження дає підстави констатувати, що недостатньо вивченими є сучасні форми, види і стилі педагогічного наставництва, які довели свою актуальність й ефективність у зарубіжній практиці підтримки молодих учителів.

Мета статті – на основі аналізу практичного досвіду підтримки молодих учителів у США охарактеризувати сучасні форми і види педагогічного наставництва у США; визна-

чити доцільність і можливості їх імплементації у методичну роботу навчально-виховних закладів України.

У процесі дослідження встановлено, що педагогічна підтримка професійної діяльності молодих учителів у США здійснюється шляхом реалізації індивідуальних програм підтримки молодих учителів у період їх «входження у професію» (induction), програм наставництва (mentoring), орієнтаційних програм, взаємного навчання колег (peer coaching), систем керування продуктивністю кадрів (performance management systems), супервізії. Випускника педагогічного навчального закладу у США не розглядають як повністю сформованого вчителя: диплом і звання вчителя, а також ліцензію на здійснення педагогічної діяльності, кандидат на посаду вчителя здобуває після певного періоду стажування в школі (зазвичай, 2-3 роки), під час якого він повинен довести свою відповідність вимогам, що висуваються до особистості вчителя у США. У цей період молодий учитель (з досвідом роботи 1-3 роки), зазвичай, одержує інтенсивну методичну та соціально-психологічну підтримку з боку спеціально призначеного педагога-наставника та інших суб'єктів управління його професійним становленням: координатора програми наставництва/підтримки молодих учителів, адміністрації школи, інспекторів шкільного округу, колег, а також консультантів, які входять до складу атестаційної комісії. Причому, деякі програми наставництва передбачають допомогу не лише молодосвідченим вчителям, але й «новоприбулим» педагогам, які мають досвід роботи в навчальних закладах інших шкільних округів.

Педагогічне наставництво у США може здійснюватися як самостійна форма роботи з молодими вчителями, однак частіше воно є компонентом комплексних програм підтримки молодих учителів (induction programs), що розробляються шкільними округами спільно з адміністраціями шкіл й педагогічними університетами. Поштовхом до їх масової реалізації стала гостра проблема плинності педагогічних кадрів в американській шкільній освіті, що виникла у 80-х рр. минулого ст. і досі залишається злободевною. З огляду на значний відтік учителів зі шкільної освіти в інші галузі національної економіки, американським урядом та департаментами освіти штатів було переглянуто принципи здійснення кадрової політики. Оновлена кадрова політика передбачала підвищення рівня задоволеності педагогічною діяльністю шляхом: 1) створення належних умов праці вчителів, системи матеріального і морального стимулювання ефективної педагогічної діяльності; 2) стимулювання професійного розвитку вчителів, диверсифікацію форм і методів його здійснення; 3) спрощення процедури працевлаштування молодих учителів шляхом запровадження їх альтернативної сертифікації; 4) надання допомоги вчителям-початківцям на етапі їх утвердження у педагогічній діяльності шляхом реалізації спеціальних програм підтримки молодих учителів, стрижневим компонентом яких є педагогічне наставництво [4, с. 27-29].

Результати аналізу теорії і практики здійснення педагогічного наставництва у США свідчать про диверсифікованість і гнучкість форм його реалізації в залежності від місцевого контексту (реальних потреб і особливостей конкретного навчального закладу; потреб шкільного округу, його можливостей, фінансових і кадрових ресурсів тощо). Відтак, вважаємо доцільною класифікацію поширених у США форм і видів наставництва молодих учителів відповідно до окремих характеристик: 1) кількість учасників процесу: індивідуальне, групове, командне наставництво; 2) регламентованість взаємодії наставника з підопічним, ступінь їх підконтрольності і підзвітності: формальне, неформальне наставництво; 3) характер здійснення наставництва: пряме, опосередковане, дистанційне; 4) вектор розвивальної дії наставництва: колегіальне, взаємне, зворотне; 5) тривалість програми наставництва: ситуативне, корекційне.

Традиційною і найбільш поширеною формою педагогічного наставництва у США є *індивідуальне* наставництво (one-to-one mentoring), в рамках якого один наставник працює з одним підопічним. У процесі регулярної співпраці, наставник здійснює діагностику рівня сформованості професійно значущих якостей молодого вчителя, виявляє прога-

лини у його професійній підготовці, допомагає стажистові подолати труднощі у щоденній практичній діяльності. Наставник і молодий учитель спільно складають індивідуальний план наставництва з опорою на результати проведеної діагностики. На початковому етапі співпраці наставник знайомить молодого фахівця з культурою школи, педагогічним колективом, допомагає розібратися у шкільній документації. Упродовж всієї програми стажування, наставник регулярно відвідує уроки молодого вчителя, приділяючи особливу увагу їх попередньому і підсумковому аналізу, а також проводить власні майстер-класи з їх подальшим обговоренням. Індивідуальна робота з молодим учителем здійснюється через індивідуальне консультування, майстер-класи, рефлексивні тренінги, практичні заняття, аналіз проведених уроків, анкетування, бесіди і неформальне спілкування. Авторитетна американська некомерційна організація «Центр підтримки молодих учителів» (New Teacher Center) рекомендує наставникам і підопічним присвячувати безпосередній взаємодії мінімум 2-2,5 години на тиждень [7].

Висока ефективність індивідуальної форми наставництва забезпечується завдяки тісному особистому контакту учасників програми та спроможності наставника організувати методичну роботу з молодим учителем з урахуванням його індивідуальних особливостей і потреб, приділити підопічному достатню кількість часу. Разом з тим, реалізація індивідуального наставництва є досить витратною (заробітна плата наставника від 1000\$ на місяць, покриття витрат на підготовку наставника, його професійний розвиток, навчально-методичні матеріали тощо), а також становить проблему для тих шкільних округів, які внаслідок тривалого відтоку педагогічних кадрів не забезпечені достатньою кількістю досвідчених педагогів-наставників. Варто зазначити, що федеральний уряд покриває лише невелику частину (12.5%) фінансових витрат на утримання муніципальних середніх шкіл. Більша частина їх фінансового забезпечення здійснюється шкільними округами і органами місцевого самоврядування (43.4%) та урядом штату (44.1%) [8]. Це спричиняє значну різницю у розмірах коштів, що виділяються на потреби учнів і вчителів, між штатами і навіть між різними шкільними округами у межах одного штату. Тож, попри численні переваги індивідуального наставництва, його висока вартість змушує шкільні округи з обмеженим фінансуванням шукати більш економічно вигідні форми допомоги молодим учителям – групове або колективне наставництво, теленаставництво.

У рамках *групового* наставництва (group mentoring) один наставник одночасно працює з невеликою групою молодих фахівців (зазвичай, від 3 до 10; рідше – до 15), які мають однакові професійні обов'язки, інтереси або потреби. При цьому, група молодих учителів більшою мірою є самокерованою, і несе відповідальність за розробку власного плану наставництва та його виконання. У процесі роботи, наставник ставить запитання, слухає й аналізує, залучає всіх учасників групи до рефлексивної бесіди, моделювання ситуацій. Для досвідченого вчителя перевагою групового наставництва є заощадження часу; для вчителя-початківця – можливість спільного обговорення проблем і аналізу не лише власних успіхів і невдач, але й помилок інших молодих учителів. Найбільш поширеними формами групової роботи наставника з підопічними у США є групові диспути і бесіди, групове консультування, ділові ігри, спільне вирішення педагогічних задач, груповий рефлексивний тренінг. Групове наставництво можна розглядати як більш егалітарне (таке, що передбачає рівноправність учасників) і менш структуроване співробітництво з метою навчання між багатьма учасниками. На думку Дж. Балатті, завдяки поєднанню вертикальних, і горизонтальних зв'язків між членами групи, їх включеності у процес наставництва і спільної відповідальності за його результати, групова форма наставництва у більшій мірі здатна стимулювати навчання на робочому місці, ніж традиційна індивідуальна [1, с. 291]. Однак, існують й інші дослідження, що свідчать про недосконалість цієї форми роботи з молодими вчителями через неспроможність наставника приділити кожному із підопічних достатню кількість часу для вирішення його щоденних професійних проблем.

В залежності від того, наскільки регламентованою і підконтрольною є взаємодія наставника з підопічним, виділяють два види наставництва: формальне і неформальне. У США *формальне* наставництво є частиною програм підтримки молодих учителів, які затверджуються адміністрацією школи або шкільним округом і, зазвичай, вимагають від наставників звітувати перед адміністрацією школи про результати. Формальне затвердження пари «наставник-підопічний» сприяє більш серйозному ставленню обох сторін до виконання обов'язків і зменшує ймовірність експлуатації наставниками своїх підопічних. Більшість формальних програм передбачають проміжне і/або підсумкове оцінювання роботи молодих учителів.

Особливістю *неформального* наставництва є його латентність, тобто для молодого вчителя зв'язок з наставником може реалізуватися непомітно, у процесі неформального спілкування у вигляді порад, вказівок, пояснень, методичних рекомендацій, психологічної допомоги, навчальних матеріалів тощо. Неформальне наставництво протікає у довільній формі, не регулюється адміністрацією школи, не вимагає чіткого дотримання пунктів, окреслених програмою наставництва і не забезпечується додатковим фінансуванням чи адміністративною підтримкою з боку шкільного округу. Відсутність адміністративного тиску сприяє встановленню довірливих стосунків «наставник-підопічний», що дає можливість реалізувати психосоціальну функцію наставництва.

Ретроспективний аналіз теорії і практики наставництва у США дає підстави стверджувати, що упродовж минулих століть у наставництві домінувала модель «театру одного актора», в якій основною дійовою особою виступав наставник, при цьому підопічний виконував роль пасивного реципієнта знань. У ХХІ столітті наставництво еволюціонувало до розуміння молодого фахівця як суб'єкта наставництва, ініціатора власного професійного розвитку. Відомий американський експерт з наставництва Л. Захарі [6, с. 23] переконана, що відбулась і трансформація суті наставництва, яка полягає у переміщенні фокусу із результату (передання певного набору професійних знань і вмінь від наставника до підопічного) на процес (набуття знань, їх застосування, пошук нових знань і відповідей на запитання, рефлексія). Така переорієнтація наставництва стала поштовхом до виникнення і розвитку нових форм його здійснення, серед яких: командне, зворотне, взаємне, колегіальне та ситуативне наставництво.

Концептуально відмінним від традиційного наставництва є *взаємне* наставництво (*reciprocal mentoring*), що ґрунтується на принципі взаємного навчання різних за віком і статусом колег, у процесі якого молодший фахівець виступає наставником більш досвідченого колеги, і навпаки. У практиці підтримки молодих учителів у США така модель наставництва є інноваційною і наразі не досить дослідженою, однак вона довела свою ефективність у кадровому менеджменті підприємств і організацій. Аналіз сучасної літератури з проблеми дослідження дає підстави вважати, що концепція взаємного навчання (*mutual learning*) сьогодні домінує в теорії і практиці підтримки професійного становлення учителів у США.

Виникнення *командного* наставництва (*team mentoring*) пов'язане, насамперед, з негативним досвідом здійснення індивідуального наставництва, коли співпраця наставника з підопічним не приносила жодних результатів через невдалий підбір пари, несумісність їх характеристик і світоглядних позицій, невідповідність професійних інтересів і очікувань від програми. Командне наставництво передбачає роботу декількох наставників з одним молодим учителем або групою початківців, причому допомога наставників може здійснюватися як спільно, так і окремо. Перевагою командної роботи з молодим учителем є забезпечення об'єктивності оцінювання його професійної діяльності завдяки мультиперспективному підходу до аналізу проблем.

Протягом двох останніх десятиліть зросла популярність *зворотного* наставництва (*reverse mentoring*), у процесі якого молоді фахівці навчають старших і більш досвідчених учителів або представників адміністрації школи. Потреба у зворотному наставництві викли-

кана постійною появою нових інформаційних комп'ютерних технологій та динамічними змінами у житті суспільства. Доцільність роботи молодих фахівців у якості наставників пояснюється тим, що молодь значно швидше, ніж старше покоління, пристосовується до нових реалій життя і краще орієнтується в інформаційному просторі. Зворотне наставництво дає змогу досвідченим учителям за короткий період часу ознайомитися з інноваціями у галузі методики викладання, сучасними навчальними ресурсами, новітніми інформаційними технологіями, прогресивними тенденціями в освіті.

Для екстреної допомоги щодо вирішення конкретних проблем чи конфліктних ситуацій, що виникли у вчителя-початківця, у США використовується *ситуативна* форма наставництва (*situational mentoring*). Зазвичай, така взаємодія між наставником і підопічним є короткотривалою. Для вирішення більш складних проблем підопічного, особливо за наявності у нього негативного педагогічного досвіду, здійснюється довгострокове *корекційне* наставництво (*long term mentoring*).

Значної популярності з початку 1980 р. у США набуло *колегіальне* наставництво (*peer mentoring*). В американській науково-педагогічній літературі поряд із терміном «peer mentoring» використовується «peer coaching» – «взаємне навчання/інструктування колег», що точніше відображає добровільний і нерегламентований характер цієї взаємодії. Взаємне навчання колег – це групова або індивідуальна форма співпраці рівних за статусом вчителів (зазвичай, початківців), які мають одну і ту ж паралель учнів і працюють в одній школі. Колегіальна форма підготовки молодих учителів спрямована на розвиток педагогічної рефлексії і вдосконалення методики викладання шляхом взаємовідвідування уроків з їх попереднім і підсумковим обговоренням у дружній атмосфері. Перевагою такої взаємодопомоги є формування почуття приналежності до колективу, атмосфери колегіальності, а також відсутність факторів, які, на думку проф. Л. Дарлінг-Гаммонд [2, с. 286-287], суперечать філософії наставництва: ієрархічності, надмірної критичності, формального оцінювання і підзвітності.

З огляду на децентралізований характер американської системи освіти, кожен шкільний округ уповноважений самостійно обирати оптимальні форми підтримки молодих учителів і їх професійного розвитку, орієнтуючись на власні потреби, кадрові і матеріальні ресурси. Деякі шкільні округи з високим рівнем плинності педагогічних кадрів для надання термінової соціально-психологічної підтримки молодим учителям у період їх професійної адаптації застосовують метод «buddy system» («робота в парі»). Старший учитель, який після короткотривалої підготовки або й без неї, призначається наставником молодого фахівця, знайомить підопічного з правилами і культурою школи, допомагає у соціалізації, але з огляду на відсутність належної підготовки, не виконує більш глибоких цілей – стимулювання його професійного становлення та розвитку.

Стрімкий розвиток інтернет-комунікації сприяв виникненню дистанційної форми підтримки молодих учителів – *теленаставництва* (*telementoring*). Теленаставництво (також «електронне наставництво», «онлайн-наставництво» – *e-mentoring*) здійснюється шляхом спілкування між наставниками і підопічними за допомогою електронної пошти, на професійних форумах, блогах або за допомогою відеоконференцій протягом тривалого періоду часу – від одного до кількох років. Дослідження Е. Еншер, К. Хеуна і А. Бланчард доводить, що теленаставництво не поступається традиційному наставництву щодо своєї здатності забезпечувати професійну допомогу і підтримку молодих учителів, у тій чи іншій мірі виконуючи основні функції наставництва – функцію кар'єрного зростання, психосоціальної й еталонної функції [3, с. 266-271]. Водночас, згідно з концептуальним аналізом функцій наставництва К. Крем [5, с. 182], функція кар'єрного зростання включає захист підопічного, посередництво між ним та адміністрацією школи, представлення його інтересів на рівні школи та шкільного округу, які неспроможне забезпечити теленаставництво.

Зазначене дослідження також обґрунтовує важливість тісної міжособистісної взаємодії наставника і підопічного як умови реалізації психосоціальної функції наставництва. У процесі теленаставництва, що не передбачає регулярних зустрічей його учасників, складно досягти достатньо високого рівня близькості у взаємовідносинах наставника і підопічного. Реалізація еталонної функції наставництва у віртуальному середовищі також є малоюмовірною, оскільки вона зазвичай потребує прямого спостереження за поведінкою наставника. Серед потенційних ризиків теленаставництва більшість дослідників називають ймовірність непорозуміння між учасниками процесу, формування менш тісних міжособистісних зв'язків, менше почуття взаємного обов'язку і прив'язаності. Водночас, теленаставництво має низку переваг, порівняно з традиційними формами: спонтанність, гнучкість, доступність, незначні часові витрати, низька вартість, відсутність психологічних, гендерних, вікових та етнічних бар'єрів.

Аналіз теорії і практики педагогічного наставництва у США дає підстави зробити висновок про диверсифікованість форм оптимізації професійного становлення вчителів та їх адаптованість до місцевого контексту. Американські педагоги, поряд із традиційним індивідуальним та груповим наставництвом, успішно застосовують інноваційні форми підтримки молодих учителів: теленаставництво, колегіальне, командне, зворотне, ситуативне наставництво та ін. Особливу увагу розробники й координатори програм наставництва приділяють організації методичної роботи на діагностико-прогностичній основі, стимулюванню самоосвітньої діяльності вчителя, створенню сприятливого психологічного клімату у шкільному середовищі, заохоченню молодого вчителя до партнерства з іншими учасниками освітнього процесу й здійсненню систематичного контролю за результативністю реалізації програм.

Список використаних джерел

1. Balatti, J. Mentoring Dyad to Learning Community: A Narrative Case Study / Jo Balatti. – Queensland: James Cook University Press, 2001. – 632 pages.
2. Darling-Hammond, L. Teacher Evaluation in the Organizational Context: A Review of the Literature / L. Darling-Hammond, A. Wise, S. Pease // Review Of Educational Research. – 1983. – № 53, 3. – P. 285-328.
3. Ensher, E. Online mentoring and computer-mediated communication: New directions in research / Ensher, E., Heun, C., Blanchard, A // Journal of Vocational Behavior. – 2003. – № 63. – P. 264-288.
4. Hunt, J. No Dream Denied. A Pledge to America's Children / J. Hunt, T. Carrol. – Washington, D.C : Washington Mutual, 2010. – 40 pages.
5. Kram, K. Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life / Kathy Kram. – Glenview, IL.: Scott, Foresman, 1985. – 252 pages.
6. Zachary, L. Creating a Mentoring Culture. The Organization's Guide / Lois J. Zachary. – Jossey-Bass Publishers, 2005. – 337 pages.
7. Goldrick, L. Review of State Policies on Teacher Induction, 2012 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.newteachercenter.org/sites/default/files/ntc/main/resources/brf-ntc-policy-state-teacher-induction.pdf>>
8. National Center for Education Statistics. Revenues for public elementary and secondary schools [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://nces.ed.gov/programs/digest/d13/tables/dt13_235.10.asp> – Мова англ.

The paper studies the American experience in teacher mentoring and describes the types and forms currently being used. The author reveals basic problems of novice teachers which are likely to occur during the first years of teaching and suggests the factors contributing to teacher satisfaction with the profession.

Keywords: mentoring, mentor, novice/beginning teacher, professional adaptation, professional development, induction.

УДК 37.013.2: 238

Кайдалова Л.Г.

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я

У статті висвітлено формування комунікативної компетентності майбутніх лікарів та провізорів шляхом упровадження педагогічних технологій серед яких: інтерактивна, особистісно орієнтована, тренінгова технології. Розглянуто теоретичні аспекти комунікативної компетентності майбутніх лікарів та провізорів

Ключові слова: педагогічна технологія, інтерактивна технологія, особистісно орієнтована технологія, тренінгова технологія, компетентність, комунікативна компетентність.

Враховуючи необхідність розв'язання проблемних питань та актуальність підготовки майбутніх фахівців охорони здоров'я, зокрема лікарів та провізорів у вищих навчальних закладах, метою нашої статті є дослідження ролі педагогічних технологій у формуванні комунікативної компетентності медичних та фармацевтичних фахівців.

Підготовка майбутніх фахівців охорони здоров'я, зокрема лікарів та провізорів, має свої особливості, оскільки це фахівці, які працюють з людьми, лікують їх та запобігають захворюванням.

Питання комунікативної компетентності майбутніх лікарів та провізорів висвітлені у наукових працях Л. В. Галій, Б. П. Громовика, С. М. Мокрянина, Л. В. Пляки, А. В. Сердюк, В. О. Тюріної, Ю. В. Юсеф та ін. [1; 2; 8; 9].

Зокрема В. О. Тюріна та Л. В. Пляка наголошують, що комунікативні якості майбутніх провізорів проявляються в комунікативних взаємовідносинах, які відображають активність психологічних взаємозв'язків індивідів. На думку авторів, суттєвими показниками комунікативних взаємин є засоби та способи спілкування. Ефективність стилів спілкування залежить від ситуацій, що виникають у процесі спілкування, та необхідності миттєвої орієнтації в них. Маючи індивідуальний стиль спілкування, кожна особистість може застосовувати різні засоби спілкування в залежності від ситуації та психологічного стану в момент комунікативної взаємодії [5].

Зауважимо, що висока культура фармацевтичного обслуговування неможлива без належного рівня комунікативної компетентності. Володіючи основами психології спілкування, провізор може своєчасно попередити той чи інший конфлікт або агресію з боку співпрацівників чи відвідувачів, що прийшли за ліками. Діяльність провізора належить до професій типу «людина-людина», тому її ефективність багато в чому залежить від рівня розвитку здібностей до пізнання поведінки інших людей, розуміння своїх переваг та недоліків у спілкуванні.

Фармацевти і провізори – це професіонали, які працюють у сфері охорони здоров'я та допомагають людям зберігати задовільний стан здоров'я, запобігати хворобам і за необхідності придбати призначені їм ліки і найбільш ефективно їх використовувати.

Щодо моделі ієрархії компетентностей у фармацевтичній освіті, то Б. П. Громовик та С. М. Мокрянин виокремлюють такі компетентності: спеціальні, професійні або предметні; загальні (універсальні або загально-галузеві); ключові (політичні та соціальні, міжкультурні, комунікативні, соціально-інформаційні та персональні) [4].

Під поняттям комунікативної компетентності провізора розуміють сукупність навичок та вмінь, необхідних для ефективного спілкування, а саме: вміння сприймати комунікативні сигнали, в тому числі й ті, які співрозмовник вважав би за краще приховати, вільне володіння власними вербальними та невербальними засобами соціальної поведінки, здатність розуміти внутрішні мотиви вчинків та логіку розвитку складних ситуацій міжособистісних взаємин.

При спілкуванні з пацієнтами не допускається дратівливість, грубість, байдужість, нетерпіння. Дотримання лікарської та фармацевтичної етики є свого роду мистецтвом перемагати хворобу не тільки ліками, а й словом.

Підкреслимо, що у найширшому розумінні комунікативна компетентність – це група важливих якостей, що необхідна кожній людині в багатьох ситуаціях, а в практичній діяльності фармацевтичних працівників без неї просто неможливо. Вона зумовлює колективну роботу різних фахівців, вимагає від співробітників ефективної роботи в команді на загальний результат.

Комунікативну компетентність працівників аптечних закладів розглядаємо як певний рівень сформованості досвіду взаємодії з пацієнтами та колегами, який необхідний для успішної професійної діяльності.

Аналіз наукових джерел свідчить, що проблемі комунікативної компетентності лікарів присвячені роботи Ю. В. Вороненька, С. Л. Герасименко, В. В. Краснова, Ю. В. Юсеф та ін. [2; 8].

У Посібнику з медичної психології зазначається, що лікар є найважливішим джерелом інформації, яка необхідна хворому. Вміння спілкуватися з хворим, тобто комунікативна компетентність лікаря – це мистецтво, яке починає формуватися ще на етапі навчання у медичному закладі, та вдосконалюється згодом у процесі самостійного професійного спілкування з хворими, що мають відмінні психологічні якості, вік, рівень освіти, соціальної та професійної зрілості. На перших етапах практичної діяльності майбутні лікарі несвідомо, за механізмом наслідування, копіюють стиль поведінки тих лікарів-викладачів, яких особливо поважають, на чю думку орієнтуються. Вони переймають їхню манеру спілкування з хворими, особливості невербальної поведінки (жести, мімічні реакції, пози та ін.) манеру розмови з хворим, інтонації, запозичують з їхнього словника ключові фрази [9].

Як акцентує А. В. Сердюк, комунікативна компетентність лікаря передбачає наявність у нього таких основних комунікативних умінь або здатностей: установити контакт зі співрозмовником; підтримувати розмову; будувати висловлювання в різних стилях та жанрах мовлення; уміння переконувати, доводити, захоплювати ідеями, задумами; вести бесіду, розповідати; знання медичної термінології; внутрішня настанова на виявлення та виправлення помилок різних типів у власному мовленні; внутрішня настанова на аналіз змістової правильності мовлення; здійснення професійної комунікації за допомогою відповідних вербальних і невербальних мовних засобів; уміння редагувати власне мовлення; нормативно та відповідно до ситуації спілкування послуговуватися фактичними жанрами мовлення; продукувати професійно орієнтований текст [6, с. 120].

Слід зазначити, що виразність комунікативної компетентності майбутнього лікаря опосередковується профілем медичної спеціальності, зокрема педіатри мають більш високу ступінь комунікативної компетентності порівняно з представниками спеціальності «лікувальна справа».

Характеризуючи компоненти комунікативної культури майбутнього фахівця медичного профілю, С. Л. Герасименко, виділила:

- емоційний компонент (збагачення практики управління емоціями, розвиток емпатійних здібностей, формування етичної установки майбутньої професії);
- когнітивний компонент (удосконалення рефлексивних умінь під час іншомовного спілкування, розвиток здатності й готовності до компромісу при вирішенні та врегулюванні конфліктних ситуацій, розширення кругозору й інтересів студента);
- поведінковий компонент (включення студентів у продуктивну взаємодію з викладачем і однолітками на занятті, збагачення досвіду діяльності в колективі, моделювання комунікативних ситуацій [3]).

Деякий інший підхід запропонувала Л. Н. Васильєва. Зокрема у структурі комунікативної компетентності майбутнього лікаря виділено три взаємопов'язані та відносно самостійні рівні: базовий (ціннісний) рівень, змістовний та інструментальний (операційний, технічний), що включає два підрівні: загальних і професійних комунікативних навичок і умінь [1].

Ми поділяємо позицію автора (Ю. В. Юсеф), який розглядає комунікативну компетентність як одну із базових характеристик професійної компетентності фахівців медичного

профілю. Її формування складає одне з найважливіших завдань підготовки майбутнього лікаря, служить запорукою його подальшого особового і професійного розвитку [8].

Крім того, комунікативна компетентність лікаря передбачає наявність у нього таких основних комунікативних умінь або здатностей: установити контакт зі співрозмовником; підтримувати розмову; будувати висловлювання в різних стилях і жанрах мовлення; вміння переконувати, доводити, захоплювати ідеями, задумами; вести бесіду, розповідати; знання медичної термінології; внутрішня настанова на виявлення та виправлення помилок різних типів у власному мовленні; внутрішня настанова на аналіз змістової правильності мовлення; здійснення професійної комунікації за допомогою відповідних вербальних і невербальних мовних засобів; вміння редагувати власне мовлення; нормативно та відповідно до ситуації спілкування послуговуватися фактичними жанрами мовлення; продукувати професійно орієнтований текст [9, с. 120].

Педагогічні технології є одним із основних засобів підготовки фахівців з метою формування їх компетентностей і якостей, що зумовлює розробку та впровадження сучасних методів наукової організації педагогічного процесу, контроль його якості та діагностику рівня освітньо-професійної підготовки.

Підготовка фахівців охорони здоров'я носить випереджувальний характер, а саме: знання, вміння й навички студентів формуються, виходячи не з вимог сьогодення, а з перспективою на майбутнє, оскільки, навіть досконалі рекомендації й пропозиції щодо практичної діяльності значно втрачають свою значущість не тільки на час адаптації молодого фахівця до умов практичної діяльності, а й до моменту його випуску з навчального закладу.

Упровадження сучасних освітніх технологій у вищому навчальному закладі дає можливість бачити ускладнення, які можуть бути усунені в разі:

- оновлення змісту і застосування нового способу, завдання, цілей, умінь та існуючим досвідом впровадження;
- передбачення у програмі курсів соціально-гуманітарних і спеціальних дисциплін завдань, які б виробляли готовність до оволодіння у вищому навчальному закладі психологічними знаннями та управлінськими якостями досвіду майбутнього керівника;
- змін у науково-методичному супроводі та підготовці як викладачів, так і управлінців, який повинен змінюватися не тільки у формах, а й у змісті навчання, зорієнтованому на забезпечення необхідних умов у вищому навчальному закладі, де здійснюється впровадження сучасних освітніх технологій.

Досвід підготовки майбутніх фахівців охорони здоров'я у вищих навчальних закладах медичного та фармацевтичного спрямування показує, що найбільш ефективними у формуванні комунікативної компетентності лікарів та провізорів є сучасні педагогічні технології, серед яких: інтерактивні, тренінгові, особистісно орієнтовані, інформаційно-комунікаційні та ін.

Установлено, що останнім часом у систему професійної підготовки все частіше впроваджуються інтерактивні та тренінгові технології.

З огляду на предмет нашого дослідження, привертає позиція, що інтерактивне навчання передбачає використання різних видів активності учасників тренінгу: фізичної (рухова активність); соціальної (активність у соціальному оточенні – комунікація, взаємодія, взаємне прийняття); змістової стосовно тематики тренінгу. Відповідно до того, яка активність домінує у грі, таке завдання й вирішуватиме у тренінгу гра чи вправи.

Під час проведення тренінгу є можливість переконатися, що володіння професійною чи комунікативною компетентністю забезпечує майбутньому фахівцеві впевненість у собі, усвідомлення важливості професійного росту, удосконалення комунікативної сторони професійної діяльності, орієнтацію на особистість людини як на головну цінність (гуманістична позиція), а також здатність до творчого рішення комунікативних завдань, які виникають у процесі спілкування (комунікативна креативність).

Досвід проведення тренінгів з метою формування комунікативної компетентності у майбутніх медичних та фармацевтичних фахівців зумовлює: створення для всіх учасників

однакових умов роботи; допомога учасникам з метою розуміння та засвоєння «комунікативної ролі»; допомога в розумінні наслідків учинків і в групі, і в житті; формування психологічної готовності в тих, хто бере участь у тренінгу, завжди відповідати за свої вчинки самостійно, а не перекладати відповідальність на інших; тактовна психологічна корекція комунікативних навичок і вмінь, а не жорстока їх критика тощо.

Підкреслимо, що професійні тренінги як форма активного навчання призначена для формування комплексних умінь і навичок конкретного виду поведінки (професійна діяльність та професійне спілкування). Це досягається у ході імітаційного моделювання і вирішення безперервно ускладнюючих професійно орієнтованих ситуацій при педагогічній доцільності індивідуальної і групової діяльності тих, хто навчається.

У аспекті досліджуваної проблеми викликає інтерес той факт, що основними при проведенні тренінгу є такі інтерактивні методи: групові дискусії, ділові та рольові ігри, моделювання ситуацій, медитативні техніки, мозковий штурм, індивідуальна робота тощо.

При проведенні тренінгів нами використано: мультимедійну презентацію; заповнення робочих аркушів; метод незавершених речень (із подальшим груповим обговоренням); метода «мозкового штурму» (робота у групах); виконання творчого завдання; виконання проекту; міжгрупову дискусію; психологічний практикум; ділову гру; виконання домашніх завдань; використання зворотного зв'язку (у вигляді фотоматеріалів, рефлексії заняття та заповнення спеціальної анкети «Аналіз ефективності роботи тренінгу») тощо.

Як показує досвід підготовки майбутніх фахівців охорони здоров'я, застосування тренінгових технологій у підготовці майбутніх фахівців сприяє:

- формуванню загальножиттєвих, професійних, психологічних, комунікативних та інших компетентностей, умінь та навичок критичного мислення, аналізу навчальної інформації, творчого підходу до засвоєння навчального матеріалу;
- моделюванню ситуацій та включення в модельовані ситуації, уміння слухати інших людей, поважати альтернативні погляди, думки, знаходити шляхи вирішення завдань, приймати продуктивні рішення;
- формуванню вмінь і навичок обґрунтовувати власні думки, правильно їх висловлювати, відстоювати власну точку зору, аргументувати і дискутувати, будувати конструктивні відносини в групі, визначати своє місце в ній, уміння уникати конфліктів та вирішувати їх, знаходити компроміси.

Як показали спостереження, особистісно орієнтоване навчання надає кожному студентові, спираючись на його здібності, інтереси, ціннісні орієнтації та суб'єктивний досвід, можливість реалізувати себе в пізнанні, навчальній діяльності та поведінці.

При впровадженні інтерактивної технології навчання враховано діалогічний підхід, що визначає суб'єкт-суб'єктну взаємодію та збільшення міри свободи учасників навчального процесу, самоактуалізацію та самопрезентацію особистості майбутнього фахівця. Особистісно орієнтовані технології передбачають зміну позиції викладача та студента в сторону демократизації їхніх стосунків, що сприяє актуалізації особистісних функцій студента, його професійному саморозвитку, створює умови для самореалізації.

Таким чином, педагогічні технології спрямовані на забезпечення управління навчальною діяльністю, посилення мотивації навчання формування комунікативної та інших компетентностей та професійно важливих якостей майбутніх лікарів та провізорів, поєднання традиційних та інноваційних форм та методів навчання.

Список використаних джерел

1. Васильева Л. Н. Коммуникативная компетентность в профессионально-личностном становлении будущего врача : дис. канд. психол. наук : 19.00.13 / Л. Н. Васильева ; Костромской государственной университет им Н.А.Некрасов. – Кострома, 2010. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.dissercat.com/content/kommunikativnaya-kompetentnost>

2. Вороненко Ю. В. Визначення компетенції в оцінці якості підготовки фахівців у системі безперервного професійного розвитку лікарів / Ю. В. Вороненко, А. М. Сердюк, О. П. Мінцер, В. В. Краснов, А. В. Коблянська, Л. Ю. Бабінцева // Україна. Здоров'я нації. – 2007. – № 1. – С. 118-123.
3. Герасименко С. Л. Формирование коммуникативной культуры будущего медицинского работника в процессе изучения иностранного языка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / С. Л. Герасименко. – Курск, 2007. – 280 с. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : file:///C:/Users/pc/Downloads/Pfto_2013_28_77.pdf.
4. Громовик Б. П. Перспективи нових навчальних технологій у фармацевтичній освіті / Б. П. Громовик, С. М. Мокрянин // Фармацевтичний журнал. – 2008. – № 2. – С. 13-21.
5. Пляка Л. В. Психологічні аспекти професійної комунікативної компетентності майбутнього провізора / Л. В. Пляка, В. О. Тюріна // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – К., 2009. – Т. XI. – Ч. 4. – С. 438-446.
6. Сердюк А. М. Визначення компетенції в оцінці якості підготовки фахівців у системі безперервного професійного розвитку лікарів / А. М. Сердюк, Ю. В. Вороненко, О. П. Мінцер, В. В. Краснов, А. В. Коблянська, Л. Ю. Бабінцева // Україна. Здоров'я нації. – 2007. – № 1. – С. 118-123.
7. Толочко В. М. Наукове обґрунтування та розробка моделей компетенцій спеціалістів фармації : метод. рек. / В. М. Толочко, Л. В. Галій. – К., 2009. – 23 с.
8. Юсеф Ю. В. Теоретичні засади формування комунікативної компетентності майбутніх лікарів / Ю. В. Юсеф. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis
9. Ясько Б. А. Психология личности и работы врача / Б. А. Ясько. – Ростов н/Д : Фенікс, 2005. – 221 с.

The article highlights the formation of communicative competence of future physicians and pharmacists through the implementation of educational technologies, including an interactive, learner-oriented and training technologies.

Keywords: *educational technology, interactive technology, personally oriented technology, training technology, competence, communicative competence.*

УДК. 37.014.3:377.620

Каленський А.А.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ЕТИКИ В МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті розглянуті джерела, мета, загальні положення, теоретико-методологічні підходи, принципи, педагогічні закономірності та умови концептуальних основ розвитку професійно-педагогічної етики в майбутніх викладачів спеціальних дисциплін вищих навчальних закладів аграрної та природоохоронної галузей.

Ключові слова: *професійно-педагогічна етика, розвиток, спеціальні дисципліни, ядро педагогічної концепції, педагогічні закономірності, спеціальні принципи.*

Вивчення та аналіз наукових праць підтверджує, що останнім часом предметом наукових пошуків стали різні аспекти розвитку професійної етики фахівця, професійно-педагогічної етики вихователя, вчителя та викладача. Основи теорії морального розвитку вчителів, і зокрема

студентської молоді, розкриті у працях сучасних вітчизняних науковців (В. Андрущенко, Г. Васяновича, С. Гончаренка, І. Зайченка, І. Зязюна, С. Клепко, В. Малахова), проблеми формування та виховання етичної культури, моральної саморегуляції, моральних якостей майбутніх учителів у процесі професійної підготовки (Н. Молодиченко, Л. Москальова, І. Пальшкова, О. Пономаренко, Н. Сопнева, Л. Хоружа). Не зважаючи на такий широкий спектр досліджень, недостатньо уваги приділяється проблемі розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін вищих навчальних закладів аграрної та природоохоронної галузей.

Метою статті є розгляд концептуальних основ розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін вищих навчальних закладів аграрної та природоохоронної галузей.

Концепція розвитку професійно-педагогічної етики в майбутніх викладачів спеціальних дисциплін вищих навчальних закладів аграрної та природоохоронної галузей є складна, цілеспрямована, динамічна система теоретико-методологічних та методико-технологічних знань про норми, цінності професійно-педагогічної етики, що базуються на системному, акмеологічному, синергетичному, культурологічному, компетентнісному, діяльнісному, особистісно орієнтованому підходах.

Нормативно-правовою та методичною основою концепції є закони України «Про освіту», «Про вищу освіту» та «Про професійно-технічну освіту», Указ Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» від 25 червня 2013 року №344/2013, розпорядження Кабінету Міністрів України «Про концепцію Державної цільової програми розвитку професійно-технічної освіти на 2011 – 2015 роки» від 27.08.2010 № 1723-р., Державний освітній стандарт ДСВО 07.2-98 Освітньо-кваліфікаційний рівень магістра.

Основними джерелами створення концепції розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін вищих навчальних закладів аграрної та природоохоронної галузей є: соціальне замовлення суспільства, що зафіксовано в нормативних документах, об'єктивних потребах суспільства і особистості на сучасному етапі; зарубіжний і вітчизняний педагогічний досвід розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів вищих навчальних закладів; зміщення акцентів освітнього процесу на культивування педагогічної рефлексії і конструктивного діалогового стилю вирішення проблем; нові вимоги до майбутнього викладача, який повинен бути готовий до застосування: системного, акмеологічного, синергетичного, культурологічного, компетентнісного, діяльнісного, особистісно орієнтованого підходів; міждисциплінарного синтезу; можливостей нових інформаційних технологій; практичний досвід розвитку професійно-педагогічної етики, що включає технології навчання майбутніх викладачів спеціальних дисциплін вищих навчальних закладів.

Мета концепції, що розробляється – теоретико-методологічне та технологічне забезпечення розвитку професійно-педагогічної етики як специфічного процесу, спрямованого на становлення особистості у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін вищих навчальних закладів аграрної та природоохоронної галузей.

Загальні положення концепції, що розробляється, будуть неповними, якщо не визначити теоретико-методологічні підходи її розробки. Теоретико-методологічні підходи є найважливішою складовою концепції, що визначає стратегічні напрямки дослідження об'єкта і забезпечує рішення наступних проблем: впорядкування і розширення термінологічного простору педагогічної науки; встановлення нових властивостей і особливостей досліджуваного об'єкта; виявлення закономірностей і принципів розвитку об'єкта дослідження; визначення перспектив розвитку досліджуваного напрямку чи науки в цілому.

В якості теоретико-методологічних підходів дослідження проблеми виступає сукупність відповідних методологічних підходів, кожен з яких представляє собою принципову орієнтацію дослідження об'єкта, поняття або принцип, що керує його загальною стратегією [1, с. 74].

Для побудови педагогічної концепції розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін вищих навчальних закладів аграрної та природоохоронної галузей, ґрунтуючись на положенні, що розвиток професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів це складний процес, осмислення якого має здійснюватися з різних позицій, в якості теоретико-методологічних підходів концепції, що розробляється, обрані системний, синергетичний, акмеологічний, культурологічний, особистісно орієнтований та діяльнісний підходи.

Аналіз філософської та педагогічної літератури дали можливість наступні типи зв'язків, притаманні розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін як педагогічної системи: зв'язки взаємодії, які класифікуються далі на зв'язки властивостей і об'єктів педагогічної системи; зв'язки створення (генетичні зв'язки); зв'язки перетворення, що реалізуються через об'єкти розвитку професійно-педагогічної етики і шляхом безпосередньої взаємодії цих об'єктів; зв'язки побудови (структурні зв'язки) між компонентами педагогічної системи; зв'язки функціонування, що забезпечують реальний стан і розвиток педагогічної системи; зв'язки розвитку, що розглядаються як модифікація функціональних зв'язків в аспекті зміни станів педагогічної системи; зв'язки управління, які будуються на основі певної програми розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін і являють собою спосіб її реалізації.

Перш ніж формулювати основні ідеї концепції, визначимо поняття, що відображають її основні, сутнісні характеристики.

Центральним поняттям концепції є поняття „професійно-педагогічна етика”. Проведений аналіз структури і змісту дозволив наступним чином сформулювати визначення професійно-педагогічної етики.

Професійно-педагогічна етика – відносно самостійний розділ етичної науки – вивчає особливості моралі педагогічних та науково-педагогічних працівників, вивчає специфіку реалізації загальних принципів професійно-педагогічної моралі в сфері праці викладача, розкриває її функції, специфіку, зміст принципів і етичних категорій. Вона визначає морально-етичні вимоги до педагогічних та науково-педагогічних працівників та відображає ступінь їх трансформації у свідомості й поведінці викладача.

Предметом професійно-педагогічної етики є закономірності прояву моралі в свідомості, поведінці, відносинах і діяльності педагогічних та науково-педагогічних працівників.

Поняття розвитку найтіснішим чином пов'язане з поняттям формування. Вони взаємопов'язані, але не тотожні одне одному.

Розвиток – неповоротна, спрямована, закономірна зміна матеріальних і ідеальних об'єктів [4, с. 561]. Розвиток у філософії визначається як процес тісно взаємопов'язаних кількісних і якісних перетворень особистості з моменту її зародження до кінця життя. Формування ж є процес надання визначеної форми [3, с. 1418].

Вживання понять формування та розвитку дозволяє реалізувати прагнення дослідника підкреслити єдність зовнішніх і внутрішніх сторін перетворення особистості та діяльності.

У зв'язку з цим в педагогіці поняття формування обґрунтовано вживається відносно таких сторін особистості, як, наприклад, «формування» характеру, формування умінь, формування навичок тощо. Поняття «розвиток» вживається відносно, насамперед, здібностей особистості.

Спеціальні дисципліни – це ті навчальні курси, які забезпечують порівняно вузьку професійну кваліфікацію майбутнього фахівця. Спеціальні дисципліни умовно можна розділити на усталені і нові. Перші – викладають питання тих галузей науки, з яких є фундаментальні праці, підручники. Другі – відносяться до тих областей прикладної науки, які тільки зароджуються або швидко змінюються. Основні риси спеціальних дисциплін: динамічність, обумовлена необхідністю постійного поповнення новим науковим матеріалом; потреба в методиці, що забезпечує вироблення у студентів дослідницького підходу до будь-якого виду практичної діяльності.

Під ядром педагогічної концепції слід розуміти систему базових вихідних положень і основних ідей, що визначають сутність і механізми побудови наукової педагогічної теорії і

характеризують її специфіку. Ядро розроблюваної концепції розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін становлять закономірності і принципи функціонування і розвитку досліджуваних процесів і явищ, що дозволяють оцінити сучасний стан проблеми, простежити динаміку її становлення та перспективи подальшого розвитку.

Під закономірністю розуміється суб'єктивно існуючий, що повторюється, суттєвий зв'язок явищ суспільного життя або етапів історичного процесу [3, с. 452]. Закономірності, дії яких проявляються у вигляді тенденцій, визначають основну лінію розвитку суспільства, що не зумовлюються безліччю випадковостей і відхилень. Пізнання закономірностей дає можливість їх практичної реалізації в діяльності, в основі виявлення закономірностей лежить науковий аналіз спеціальної літератури, передового досвіду та власного досвіду дослідника. Вивчення зв'язків об'єкта з різними аспектами може привести до виділення різних закономірностей.

Нас цікавлять педагогічні закономірності, які трактуються як об'єктивно існуючі, повторювані, стійкі, істотні зв'язки між явищами, окремими сторонами педагогічного процесу [2, с. 42].

Закономірності педагогічного процесу детерміновані соціальними умовами (зокрема, конкретно-історичними, соціокультурними), природою людини, сутністю і специфікою освітнього процесу і відображають узагальнені знання і педагогічний досвід у різних сферах.

Підставою для виділення закономірностей концепції розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін вищих навчальних закладів аграрної та природоохоронної галузей є теоретико-методологічні підходи, що зумовлені як системний, синергетичний, акмеологічний, культурологічний, компетентнісний, діяльнісний та особистісно орієнтований.

Концепція розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін вищих навчальних закладів аграрної та природоохоронної галузей ґрунтується та забезпечується сукупністю таких спеціальних принципів: міждисциплінарність в розвитку професійно-педагогічної етики; гуманізація і демократизація навчання; єдності теорії педагогічної етики і моральної практики; єдності моральної свідомості і моральної діяльності; компліментарності; інтеграції та взаємодії етичного та педагогічного знання; морально-етичної рефлексивної спрямованості процесу навчання студентів у вищому навчальному закладі; морального вибору; системності розвитку професійно-педагогічної етики.

Умовами, що забезпечать ефективність концепції розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін вищих навчальних закладів аграрної та природоохоронної галузей, є:

1. Забезпечення професійного відбору майбутніх викладачів з урахуванням забезпечення прийому на навчання молодих людей з вираженим інтересом і схильністю до професійної викладацької діяльності, які бажають опанувати дану професію, володіють досить розвиненим творчим потенціалом, мають високі морально-етичні якості.
2. Підготовленість науково-педагогічних працівників до реалізації концепції розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін вищих навчальних закладів аграрної та природоохоронної галузей.
3. Введення в структуру навчальних дисциплін питань: професійно-етичної підготовки, специфіки етичної взаємодії, морального вибору, педагогічно-етичної рефлексії.
4. Введення спецкурсу „Етика викладача вищої школи” для майбутніх викладачів спеціальних дисциплін та для семінару наставника студентських груп теми „Етичні проблеми в роботі наставника”.

Основна ідея концепції розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін вищих навчальних закладів аграрної та природоохоронної галузей полягає в твердженні, що розвиток професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін – є така педагогічна система, в якій ефект резонансу когнітивних і гуманітарних, а також ринкових ціннісних орієнтацій тих, хто навчається підвищує ефективність та веде до нарощування позитивних змін в морально-етичних якостях тих, хто навчаються.

За основу в розкритті змісту педагогічної системи взяті наступні положення:

- 1) студент – майбутній викладач спеціальних дисциплін – це об'єкт педагогічного впливу, але в процесі розвитку професійно-педагогічної етики він стає суб'єктом самовпливу;
- 2) розвиток професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін здійснюється в атрибутивній структурі цілісного педагогічного процесу, що складається з: динамічно стійких педагогічних стратегій (що виконують функцію механізму саморегуляції системи, її нормативно-методологічного забезпечення); цільового осередку (виконує функцію джерела системи, її результативно-оцінного забезпечення); педагогічних умов, що відбивають організаційно-змістовний компонент системи; сукупності педагогічних методик, що визначають шляхи ефективної реалізації системи, що виконують функцію її організаційно-методичного забезпечення;

3) педагогічна система розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін є частиною освітнього простору, в якому відбувається поєднання наукової творчості та професійної гуманітарно-технологічної практики студентів.

Властивості системи: відкритість і функціональність в освітньому просторі (займає своє місце серед інших педагогічних систем, має здатність взаємодіяти з ними); керованість (володіє чутливістю до впливу з боку інших педагогічних систем); динамічна стійкість (балансує на грані між статичними і динамічними режимами функціонування – зберігає якісний стан, незважаючи на зовнішні впливи на систему і внутрішні зміни, що в ній відбуваються).

Показниками інтегральних характеристик розвитку професійно-педагогічної етики виділені етичні знання, вміння, соціально-значущі особистісні якості і здібності, що становлять змістовну сутність професійно-педагогічних етичних компонентів особистості, представлені в комунікативному, інформаційно-когнітивному, аксіологічному, рефлексивному аспектах.

Високий рівень професійно-педагогічної етики особистості забезпечує її успішну соціалізацію та культурно-етичну інтеграцію в сучасному суспільстві, при цьому провідним фактором розвитку професійно-педагогічної етики особистості є засвоєні особистістю загальнолюдські цінності. Виділяються такі рівні розвитку професійно-педагогічної етики студентів: низький, достатній, середній, та високий рівень.

Таким чином, результатом впровадження запропонованої концепції буде: реалізація комплексу запропонованих педагогічних умов, а також використання авторської системи, моделі та методики розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін вищих навчальних закладів аграрної та природоохоронної галузей, що включає комплекс методів, комплекс прийомів, засобів і форм розвитку професійно-педагогічної етики, що сприяє досягненню найбільш високого результату – підвищенню у студентів – майбутніх викладачів спеціальних дисциплін вищих навчальних закладів рівня професійно-педагогічної етики. Напрямами подальших досліджень є розробка методики розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін вищих навчальних закладів.

Список використаних джерел

1. Блауберг И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М. : Наука, 1973. – 270 с.
2. Педагогический словарь /под ред. Г. М. Коджаспировой, А. Ю. Коджаспирова. – М. : „Академия”, 2001. – 176 с.
3. Советский энциклопедический словарь / – М.: Советская энциклопедия, 1984. – 1600 с.
4. Философский энциклопедический словарь / Гл. ред.: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев и др. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.

Within this article were considered the source, purpose, general provisions, theoretical and methodological approaches, principles, pedagogical patterns and conditions conceptual bases of professional and pedagogical ethics of prospective teachers in universities of agricultural and environmental fields who will teach special subjects.

Keywords: *professional and pedagogical ethics, development, special courses, core educational concepts, pedagogical patterns and special principles.*

УДК 373.5:005.6:004

Ковальчук Г.П.

ІНФОРМАЦІЙНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ ПЕДАГОГІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті розкрито окремі аспекти інформаційного забезпечення управління інноваційною діяльністю педагогів загальноосвітніх навчальних закладів. На основі аналізу досліджень і публікацій та стану інформаційного забезпечення управління у ЗНЗ м. Камяниця-Подільського автором науково-обґрунтовано дану систему, в ході якої керівник визначає джерела інформації, оптимальний зміст і обсяг даних, критерії відбору, методи їх збору, відповідальних за збір та обробку інформації, обсяг і напрямки інформаційних потоків у системі управління інноваційною діяльністю. Визначено форми управлінських рішень, у яких міститься розпорядча інформація на рівні закладу освіти з врахуванням сучасних соціальних, економічних, освітніх інноваційних процесів, що призводить до постійного оновлення інформації як засобу оптимізації інформаційної діяльності керівника.

Ключові слова: освіта, управління навчальним закладом, інноваційні технології, інформаційне забезпечення, діяльність педагогів, система інформаційного забезпечення управління.

Тенденції демократизації суспільства та певний рівень свободи передбачають творчі пошуки вчителів і керівників закладів освіти на шляху до модернізації системи управління освітою: «Управління освітою, – зазначається у Національній стратегії розвитку освіти в Україні, – має здійснюватися на засадах інноваційних стратегій відповідно до принципів сталого розвитку, створення сучасних систем освітніх проектів та моніторингу...» [8]. Це, у свою чергу, вимагає нових підходів, пошуку нових форм та змісту педагогічної діяльності, що можливе при здійсненні якісно нової управлінської діяльності, яка ґрунтується на засадах педагогічної інноватики. Реалізація завдань інноваційного розвитку освіти забезпечується створенням спеціального механізму взаємодії інноваційних процесів з національними освітніми традиціями й освітніми тенденціями розвитку світової педагогічної теорії і практики, розробкою моделі управління інноваційною діяльністю педагогів у межах національного освітнього простору відповідно до мети та завдань реформування освітньої галузі в Україні.

Питання теорії та технології управління вдосконалення управління закладами освіти викладені у дослідженнях В.І. Бондаря, М.М. Дарманського, Г.В. Єльнікової, Ю.І. Конаржевського, М.І. Кондакова, В.І. Лугового, В.І. Маслова, О.А. Орлова, В.С. Пікельної, М.М. Поташника, Є.М.Хрикова, Т.І. Шамової та інших. На їх переконання, науково організована робота з інформацією служить основою ефективної управлінської діяльності керівників. Методологічні, аксіологічні аспекти управління інноваційними процесами, які висувуються сьогодні на рівень першочергових серед проблем педагогічної науки досліджуються такими відомими вченими-педагогами як В.П. Беспалько, Л.В. Буркова, Л.І. Даниленко, М.В. Кларін, Г.К. Селевко, Н.Р. Юсуфбекова та ін.

Однак, як свідчить практика, сучасні педагогічні ідеї, результати наукових досліджень з педагогіки, психології та інших наук не завжди знаходять користувача серед учасників навчально-виховного процесу через відсутність своєчасної, достатньої інформації, наявність різних інформаційних бар'єрів тощо. За цих обставин важливим постає питання інформаційного забезпечення управління інноваційною діяльністю педагогів середнього загальноосвітнього закладу. Цим самим, одним із першочергових завдань є розробка системи інформаційного забезпечення управління інноваційною діяльністю педагогів, створення розподілених баз даних, телекомунікацій, реалізація яких дасть змогу керівникам закладів

освіти здійснювати ефективне управління, оскільки подальший розвиток середнього загальноосвітнього закладу неможливий без оптимальної організації інформаційних процесів.

Водночас, питання інформаційного забезпечення управління інноваційної діяльності педагогів загальноосвітнього навчального закладу, як важливого фактору стратегічної підтримки управління процесами створення, впровадження і поширення інновацій з метою забезпечення цілеспрямованості, організованості інноваційної педагогічної діяльності засобами систематизації інформаційних ресурсів, досліджено ще недостатньо. Актуальність та недостатня розробленість даної проблеми зумовили вибір теми статті «Інформаційне забезпечення управління інноваційною діяльністю педагогів загальноосвітнього навчального закладу». **Метою статті** є наукове обґрунтування окремих аспектів та можливості впровадження системи інформаційного забезпечення управління інноваційною діяльністю педагогів загальноосвітнього навчального закладу.

Аналіз сучасних наукових джерел з даної проблеми пов'язаний із такими поняттями як „управління”, „інновація”, „інноваційна діяльність”, „управління педагогічними інноваціями”, „інформаційне забезпечення”, „інформаційне забезпечення управління інноваційною діяльністю”. У філософському енциклопедичному словнику термін „управління” трактується як „елемент, функція організованих систем різної природи (біологічних, соціальних, технічних), що забезпечує збереження їх певної структури, підтримання режиму діяльності, реалізацію програми та мети” [13, с. 674]. У дослідженнях Л.І. Даниленко та Н.М. Островерхової управління ЗНЗ виступає «...як поєднання в багатогранній діяльності керівника школи організаційних, педагогічних, соціальних, психологічних та технічних аспектів, як процес переходу закладу з одного якісного стану в інший» [9, с. 67]. Управління навчальним закладом Є.М. Хриков розглядає таку діяльність керуючої підсистеми, яка покликана створити прогностичні, педагогічні, психологічні, кадрові, матеріально-фінансові, організаційні, правові, медичні умови, необхідні для функціонування і розвитку навчально-виховного процесу та реалізації цілей закладу освіти.

Однією з пріоритетних в управлінні навчальними закладами є інноваційна сфера. Враховуючи особливості інноваційної політики високорозвинутих країн світу, їх розуміння теорії інноватики, в Україні на початку 90 р.р. ХХ ст. взято курс на розвиток інновацій, яка передбачена проектом Концепції державної інноваційної політики (1997) [7].

Реалізація інноваційної політики в освіті регламентується, зокрема, Положенням про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності, в якому освітні інновації трактуються як вперше створені, вдосконалені або застосовані освітні, дидактичні, виховні, управлінські системи, їх компоненти, які підвищують результативність освітньої діяльності в навчальних закладах [10]. Інновації, які застосовують в освіті, називають освітніми інноваціями. Більшість науковців розглядають освітні інновації як процес, що спричиняє певні зміни в освітній системі. Так, Л.І. Даниленко, вважає інновацію в освіті не лише кінцевим продуктом застосування новизни у навчально-виховному й управлінському процесах з метою зміни (якісного покращення) суб'єкта та об'єктів управління й отримання економічного, соціального, науково-технічного, екологічного та іншого ефекту, а й процедурою їхнього постійного оновлення [5, с. 27].

Виходячи із зазначених підходів щодо розуміння інновацій, результативність їх впровадження залежить від ефективності управління інноваційними процесами в закладі освіти. Під управлінням інноваціями в освіті слід розуміти „процес сталого розвитку закладу чи установи освіти шляхом генерування, розробки і застосування нововведень, які суттєво змінюють результати управління, навчання й виховання” [6, с. 942].

Управляти інноваційними процесами у закладах освіти, на думку Л.І.Даниленко, означає „здійснювати процес переведення соціально-педагогічної системи, такої як загальноосвітній навчальний заклад, у якісно новий стан, більш відкритий щодо попереднього, створюючи при цьому відповідні умови для постійної реалізації освітніх інновацій; надання конкурентоспроможних освітніх послуг, у тому числі комп'ютерних; здійснення оперативного

інформаційного зв'язку з усіма учасниками навчально-виховного процесу; входження у міжнародний освітній простір" [4, с. 46].

Оновлення управління ЗНЗ зумовлює модернізацію змістового наповнення управлінських інформаційних систем і створення інформаційно-освітнього середовища, що, в свою чергу, потребує наявності достатнього інформаційного потенціалу загальноосвітнього закладу, а також педагогічного колективу, який наділений інформаційною культурою та володіє інформаційними технологіями навчально-виховного процесу й управлінської діяльності.

Вивчення й аналіз вітчизняної і зарубіжної літератури свідчить, що є десятки визначень поняття „інформація” в різних галузях наук і кілька наукових підходів до його тлумачення. Закон України „Про інформацію” трактує це поняття як „документовані або публічно оголошені відомості про події та явища, що відбуваються в суспільстві, державі та навколишньому природному середовищі” [11]. Аналізуючи тлумачення понять „інформація”, які зустрічаються в різних словниках, ми бачимо, що, визначаючи її сутність, акцентується ще й увага на способах та формах передачі відомостей, рух її у просторі і часі. Так, „Великий енциклопедичний словник” визначає інформацію як „відомості, що передаються усно, письмово чи якимось іншим способом, за допомогою умовних сигналів з використанням технічних засобів тощо, а також сам процес передачі чи здобуття цих відомостей” [1, с. 455]; словник іншомовних слів трактує її як „обізнаність, повідомлення про стан справ або чиясь діяльність, відомості про що-небудь” [12, с. 284]. Інформація, зазначає С.У.Гончаренко, – одне із загальних понять науки; „в широкому розумінні – нові відомості про навколишній світ, одержувані в результаті взаємодії з ним. У педагогіці і психології – зміст будь-якого повідомлення, дані про щось, які розглядаються в аспекті передачі їх у просторі і часі” [2, с. 150].

Щодо поняття „інформаційне забезпечення управління ЗНЗ”, яке знайшло відображення у багатьох публікаціях, то найбільш оптимальним, на нашу думку, є визначення В.В. Гуменюк, яка розглядає його як: „спеціально організована система збору, обробки, збереження та наступного використання чітко визначеного комплексу інформації, яка відображає і забезпечує реалізацію цілей та завдань управління” [3, с. 4]

Фактичний стан застосування інновацій у навчально-виховному процесі ЗНЗ області ми одержали, проаналізувавши банк даних Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти щодо впровадження і використання інноваційних технологій педагогами. Метою нашого дослідження було вивчення реального стану інформаційного забезпечення управління інноваційною діяльністю педагогів ЗНЗ м. Камянець-Подільського. Оцінка стану інформаційного забезпечення управління інноваційною діяльністю педагогів у ЗНЗ м. Камянця-Подільського здійснювалась за такими основними показниками: розуміння керівниками поняття „інформаційне забезпечення управління інноваційною діяльністю педагогів”; наявність інформації, необхідної для управління інноваційною діяльністю педагогів; джерела зовнішньої і внутрішньої інформації, основні перешкоди на шляху отримання інформації для реалізації управлінських функцій; наявність системи інформаційного забезпечення управління інноваційною діяльністю педагогів; оцінка рівня інформаційного забезпечення управління інноваційною діяльністю педагогів; методи збору інформації, що використовуються у навчальному закладі; обов'язки за збір, обробку, зберігання інформації у ЗНЗ; використання комп'ютера як засобу для функціонування системи інформаційного забезпечення управління інноваційною діяльністю педагогів загальноосвітніх навчальних закладів.

Щодо розуміння керівниками поняття „інформаційне забезпечення управління інноваційною діяльністю педагогів”, то значна кількість респондентів не зовсім чітко уявляє сутність даного поняття, причому кожен з опитуваних вкладає у визначення даного поняття своє розуміння. Так 25% керівників у це поняття включають наявність різних видів інформації, законодавчих, нормативних, інструктивних документів; 24% розуміють його, як сукупність дій, що забезпечують керівника необхідною управлінською інформацією; 51% вказують на

те, що це цілеспрямований процес доведення інформації до безпосередніх виконавців. Цим самим, усі респонденти розглядають це поняття стосовно інформаційного підходу і не акцентують увагу на змісті та особливостях управління інноваційною діяльністю педагогів ЗНЗ, що стає перешкодою в організації інформаційного забезпечення управління інноваційною діяльністю педагогів і значно впливає на якість використання інформаційних ресурсів. На запитання про наявність інформації, необхідної для управління інноваційною діяльністю педагогів, стверджувальні відповіді дали 29% опитуваних, на часткову наявність такої інформації вказали 57%, на її відсутність – 14%. Із наведених даних, менше третини респондентів володіє достатнім обсягом інформації, а це, у свою чергу, знижує можливості управлінського впливу на перебіг інноваційних процесів у ЗНЗ. Стосовно задоволеності змістом зовнішньої і внутрішньої інформації, то у 32% опитаних її зміст задовольняє повністю, у 54% – частково, а у 14% – не задовольняє зміст зазначеної інформації. Крім цього на достатність інформації вказали 49% респондентів, 20% зазначили її недостатність для реалізації управлінських рішень, решта відповідей були не визначеними.

Результати опитування дають підстави стверджувати про відсутність чітко визначеного підходу до формування системи інформаційного забезпечення управління інноваційною діяльністю педагогів, призначення відповідальних за збір, обробку, зберігання даних тощо. Підтвердженням цього є результати отриманих відповідей на питання: „На кого покладаються обов’язки за збір, обробку, збереження інформації?”. Вони розподілились таким чином: 23% респондентів розраховують на своїх заступників, 31% – на педагогів школи і 46% чітко не визначили відповідальних. Такі показники є свідченням про недостатню координацію і визначеність між суб’єктами управлінської діяльності, відсутність належної динамічної системи інформації в загальноосвітньому навчальному закладі.

Основним перешкодами на шляху задоволеності інформаційних потреб щодо управління інноваційною діяльністю педагогів переважна більшість опитаних керівників (63%) вважають відсутність організованої системи інформування, 17% – брак фахової літератури, 20% – недостатність часу. Приведені дані є свідченням хаотичності роботи з інформацією, і вказують на обмеженість науково-методичної літератури з питань інформаційного забезпечення управління інноваційною діяльністю педагогів загальноосвітнього навчального закладу.

Серед методів одержання інформації, необхідної для управління інноваційною діяльністю педагогів, керівники найчастіше застосовують спостереження, вивчення, аналіз документації, анкетування, бесіди (78%). Менше використовуються такі методи, як тестування, моніторинг, рейтинг, моделювання та інші сучасні методи.

На запитання „Чи використовуєте Ви комп’ютер як засіб для функціонування системи інформаційного забезпечення управління інноваційною діяльністю педагогів” відповіді розподілились таким чином: 46% керівників використовують комп’ютерну техніку, 12% – не використовують, 42% респондентів планують використовувати комп’ютер, оскільки добре розуміють, що обробка інформації ручним способом впливає на її оперативність та ускладнює прийняття рішень, що, в свою чергу, знижує ефективність управлінської діяльності.

Аналіз результатів опитування керівників ЗНЗ м. Кам’янець-Подільського дозволив виявити реальний стан інформаційного забезпечення управління інноваційною діяльністю педагогів ЗНЗ, його якісні і кількісні характеристики, виокремити недоліки та проблеми в інформаційній діяльності керівника. Безпосереднє вивчення стану інформаційного забезпечення управління інноваційною діяльністю педагогів дало можливість з’ясувати, наскільки повно керівники забезпечені необхідною і своєчасною інформацією, адже її недостатність призводить до прийняття необґрунтованих рішень. Однак, і надлишок інформації або її зайва деталізація перевантажують керівників, зменшують кількість і розмаїтість проблем, які вони можуть ефективно вирішувати в ЗНЗ.

Інформаційне забезпечення управління інноваційною діяльністю педагогів ЗНЗ повинно бути спрямоване на створення єдиного інформаційного освітнього середовища, що сприятиме підвищенню ефективності управління інноваційними процесами, якісному інформаційному забезпеченню навчально-виховного процесу й управлінської діяльності керівників ЗНЗ, автоматизації документообігу в навчальному закладі тощо. Досягти поставленої мети можливо за умови вирішення таких основних завдань: інтенсифікація інформаційної діяльності керівників щодо управління інноваційними процесами засобами комп'ютерних технологій; підвищення рівня науково-методичного забезпечення інноваційної діяльності; формування бази даних шляхом збору, автоматизації обробки й зберігання інформації та поєднання зусиль для забезпечення організації ефективної співпраці всіх підрозділів, співробітників, фахівців у процесах збору; забезпечення вільного доступу користувачів до інформаційної бази навчального закладу, підвищення рівня інформаційної культури педагогічних працівників; реалізація цільових програм управління інноваційними процесами в ЗНЗ.

Система інформаційного забезпечення управління інноваційною діяльністю педагогів передбачає об'єднання змісту інформації в систему блоків, що відповідають етапам управління інноваційною діяльністю педагогів: формування бази даних нормативно-правового супроводу управління інноваційною діяльністю педагогів, аналіз стану керованої системи, визначення актуальних проблем навчально-виховного процесу та шляхів їх розв'язання, пропаганда інноваційного пошуку і мотивація педагогів до інноваційної діяльності, науково-методична підготовка педагогів до інноваційної діяльності, організація інноваційної діяльності, виявлення ступеня впливу інновації на результативність діяльності педагогів та навчально-виховного процесу.

У ході наповнення системи інформаційного забезпечення даними, керівник школи визначає джерела інформації, оптимальний зміст і обсяг даних, критерії відбору, методи їх збору, відповідальних за збір та обробку інформації, аналіз інформації, наповнення блоків, обсяг і напрямки інформаційних потоків в системі управління інноваційною діяльністю, визначає форми управлінських рішень, у яких міститься розпорядча інформація на рівні закладу освіти. Інформація повинна бути достовірною, своєчасною та оперативною, цілеспрямованою, комплексною, лаконічною та повною. При цьому керівник закладу повинен враховувати, що динамічність соціальних, економічних, освітніх, в тому числі, інноваційних процесів призводить до постійного оновлення інформації, а це, в свою чергу, потребує відповідної реакції керівника щодо наповнення інформаційних блоків.

Для оцінювання результатів застосування системи інформаційного забезпечення управління інноваційною діяльністю педагогів ЗНЗ можна скористатись технологією моніторингу, який здійснюється на основі порівняльного аналізу рівня інформаційного забезпечення управління інноваційною діяльністю педагогів на „вході” і „виході” відповідно до розроблених нами факторів і критеріїв.

Проведений аналіз реального стану інформаційного забезпечення засвідчив, що обробка інформації наполовину ручним способом настільки відстає від ритму функціонування ЗНЗ, що найчастіше ця інформація не може бути використана для управління інноваційною діяльністю педагогів, а недостатня її оперативність ускладнює прийняття обґрунтованих рішень, що знижує ефективність управлінської діяльності.

Система інформаційного забезпечення управління інноваційною діяльністю педагогів ЗНЗ передбачає наявність взаємопов'язаних структурних компонентів: суб'єкти управління, етапи управлінської діяльності, цілі кожного етапу, зміст інформації, джерела інформації, методи збору, обробки, збереження та використання даних, форми виходу управлінської інформації тощо.

Системи інформаційного забезпечення управління інноваційною діяльністю педагогічних працівників ЗНЗ повинні включати сукупність інформаційних блоків, виокремлених

відповідно до етапів управління: формування бази даних нормативно-правового супроводу управління інноваційною діяльністю педагогів; аналіз стану даної системи; визначення актуальних проблем навчально-виховного процесу та шляхів їх розв'язання; пропаганда інноваційного пошуку і мотивація педагогів до інноваційної діяльності; науково-методична підготовка педагогів до інноваційної діяльності; організація інноваційної діяльності; виявлення ступеня впливу інновацій на результативність навчально-виховного процесу.

Список використаних джерел

1. Большой энциклопедический словарь. – [2-е изд.]. – М. : Большая Российская энциклопедия; СПб. : Норинт, 1997. – 1456 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Гончаренко Семен. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Гуменюк В.В. Інформаційне забезпечення управління школою : [наук.-метод. посіб.] / Гуменюк Віра Василівна. – Хмельницький, 2003. – 51 с.
4. Даниленко Л. І. Управління процесом здійснення інноваційної діяльності в системі ЗСО / Лідія Іванівна Даниленко // Інноваційна діяльність ЗНЗ / [упоряд. Л. Галіцина.]. – К. : Видав. дім „Шкіл. Світ” ; Вид. Л. Галіцина, 2005. – 128 с. – (Б-ка „Шкіл. Світу”).
5. Даниленко Л.І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах: [моногр.] / Даниленко Лідія Іванівна. – К. : Міленіум, 2004. – 358 с.
6. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; [голов. ред. В. Г. Кремень.]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
7. Концепція державної інноваційної політики України : проект // Світ. – 1997. – 11 серп. – С. 1.
8. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки // [Електронний ресурс]. – ministry@mon.gov.ua
9. Островецька Н.М. Ефективність управління загальноосвітньою школою: соціально-педагогічний аспект : [моногр.] / Островецька Надія Михайлівна, Даниленко Лідія Іванівна. – К. : Школяр, 1996. – 302 с.
10. Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності // Директор школи. – 2001. – №4 (148). – С. 7–10.
11. Про інформацію : Закон України // Відомості Верховної Ради. – 1992. – №48. – Ст. 650.
12. Словарь иностранных слов / [под ред. И. В. Лехина, Ф. Н. Петрова]. – М. : Гос. изд-во иностр. и нац. словарей, 1954. – 854 с.
13. Философский энциклопедический словарь / редкол. : С.С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильчев [и др.]. – [2-е изд.] – М. : Сов. Энциклопедия, 1989. – 815 с.

The article deals with particular aspects of information support of administration with innovational activity of teachers of secondary educational institution. Based on the analysis of research and published works and the state of information support of administration at the secondary educational institutions of Kamjanets-Podilskiy the author proves the given system in which the head of the institution determines the source of information, optimal content and the amount of data, selection criteria, methods of their collection responsible for the collection and processing of information, the amount and direction of information flow in the system of administration. The forms of administrative decisions which contain an administrative information on the educational institution level considering modern social, economical, innovative educational processes which leads to the constant updating of information as the way of optimization of information activities of the head of institution are determined.

Keywords: education, educational administration, innovative technologies, information support, teacher's activities, information support system of administration.

УДК 378.147 (0.75.5)

Ковтун Т.І.

ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИЙ РОЗВИТОК СТУДЕНТІВ АГРОТЕХНІЧНОГО КОЛЕДЖУ: РІВНЕВА ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ

У статті наведено результати експертного оцінювання інтелектуальних здібностей студентів агротехнічних коледжів. Засобами комплексних методик (спостереження, бесіди, експертне оцінювання, тестування) розроблено характеристики студентів високого, достатнього, середнього і початкового рівнів інтелектуального розвитку. На основі результатів тестового оцінювання інтелектуальних здібностей здійснено рівневу диференціацію студентів.

Ключові слова: інтелект, інтелектуальні здібності, студент, тест, рівень, диференціація.

Ідеї компетентнісної концепції, що нині інтенсивно впроваджуються у вищій аграрній освіті, орієнтують педагогічну громадськість агротехнічних коледжів на підготовку відповідальних професіоналів з розвинутими інтелектуальними здібностями, сформованим науковим світоглядом, навчально-пізнавальними вміннями, які в перспективі мають стати запорукою успішного оволодіння технологіями, що постійно оновлюються в аграрному виробництві. Вказані положення актуалізують проблему інтелектуального розвитку майбутніх аграрників в навчально-виховному процесі агротехнічного коледжу та спрямовують науковий пошук на розв'язання актуального наукового завдання: на підставі знань про особливості мислення, пам'яті, уваги, уяви, інших пізнавальних процесів особистості з'ясувати домінуючі фактори та організаційно-педагогічні умови, за яких процес інтелектуального розвитку студентів буде більш результативним.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень свідчить, що проблема інтелектуального розвитку особистості завжди була у центрі уваги вчених. Вихідні концептуальні положення інтелектуального розвитку людини відображено у дослідженнях "тестологів" (Ф. Гальтон, А. Біне, Т. Сімон, Ч. Спірмен, Л. Терстоун, Дж. Керрол, Р. Стенберг та ін.) та "експериментальних психологів" (Ж. Піаже, В. Келлер, К. Кофка, М. Вертхеймер, К. Дункер, В. Дружинін, Дж. Брунер, А. Лурія, Л. Леві-Брюль, М. Коул і С. Скрібнер, С. Рубінштейн, О. Леонтьєв, Н. Талізін, Л. Венгер, В. Крамаренко, К. Абульханова-Славська, О. Тихоміров та ін.), які намагалися всебічно розкрити природу інтелекту. Результати їх наукового пошуку, інколи суперечливі та різночинні, застосовують і сучасні вітчизняні дослідники проблем інтелектуального розвитку особистості – А. Фурман, К. Неद्याлкова, А. Каленський, М. Верніков, В. Дротенко, І. Захарова, О. Смирнова, Є. Крутій, П. Лузан та ін.

Проте проблема інтелектуального розвитку студентів агротехнічного коледжу залишається малодослідженою, що актуалізує розробку теоретичних і методичних аспектів формування інтелектуального потенціалу майбутніх аграрників безпосередньо у процесі оволодіння знаннями.

Пропонуються результати дослідження рівнів інтелектуального розвитку студентів агротехнічного коледжу, характеристики майбутніх аграрників з початковим, середнім, достатнім та високим рівнями інтелектуального потенціалу.

Для визначення рівня сформованості конкретних інтелектуальних умінь та якостей студентів, а також тих видів інтелектуальної діяльності, що є, власне, чинниками, джерелами розвитку інтелектуального потенціалу майбутнього фахівця-аграрника, було застосовано комплекс методів спостережень, аналіз навчальної документації, тестування, експертна оцінка тощо. Насамперед, зупинимо увагу на експертному оцінюванні інтелектуальних здібностей студентів.

Відмітимо, що експертна оцінка інтелектуальних здібностей студентів спеціальностей здійснювалася в ВСП Агротехнічний коледж Уманського національного університету садів-

ництва, Таращанському агротехнічному коледжі, ВСП Городищенський коледж Уманського національного університету садівництва (2012-2013 рр.).

Експертні групи комплектувалися із числа педагогічних працівників, що були безпосередньо задіяні до діяльності студентських груп (куратор групи, викладачі, що викладали у групі певні курси, заступники директора тощо). Відмінністю від узвичаєних експертних методик було те, що оцінка виставлялася колегіально (на зразок роботи Державної екзаменаційної комісії), а не кожним експертом окремо.

Орієнтуючись на те, що інтелект є цілісне, системне утворення особистості студента [3], критеріями розвитку феномена у дослідженні вибрано: сформованість логічно-понятійного мислення; здатність до класифікації та аналізу; сформованість різних форм творчого мислення (комбінування, рухливість, непостійність, докладність); рівень здатності до логічних умовиводів; сформованість умінь грамотно виражати і оформлювати свої думки; здатність розв'язувати арифметичні задачі, практичність мислення; володіння теоретичним, індуктивним мисленням, здібності обрахунків; уміння розв'язувати геометричні задачі, оперувати просторовими образами, просторовою уявою; ступінь розвитку психічних функцій, що забезпечують пізнання довкілля (пам'ять, увага).

Таким чином, вказані показники відображають певні ознаки-характеристики інтелектуального розвитку особистості, які слід було перетворити в деяку математичну систему з відповідними відношеннями між елементами цієї системи. Мова про вибір шкали – алгоритму, за допомогою якого кожному досліджуваному об'єкту приписується деяке число.

На основі аналізу умов діагностики було прийнято узвичаєну п'ятибальну шкалу відношень ("... будь-яка інтервальна шкала перетворюється у шкалу відношень, якщо чітко фіксувати початок відліку" [2, с. 231]). Якщо експерти вважали, що студент відмінно володіє тією чи іншою інтелектуальною якістю, їм пропонувалося відзначити це оцінкою "5"; і навпаки, якщо та інша здатність у студента, на думку експертів, ще не сформована, це пропонувалося відзначити оцінкою "1". Природно, в усіх інших випадках експерти використовували можливості 5-бальної шкали.

Для прикладу, наведемо результати (табл. 1) експертного оцінювання інтелектуальних здібностей студентів спеціальності "Експлуатація та ремонт машин і обладнання агропромислового виробництва" (група № 1).

Коротко проаналізуємо результати експертного оцінювання інтелектуальних здібностей студентів групи Б. Насамперед вкажемо, що континуум середніх оцінок знаходиться в межах від 2,22 до 4,55. Найменшу середню оцінку інтелектуальних здібностей має № 24 (з морально-етичних міркувань умовимося оперувати не конкретними прізвищами студентів, а їх порядковими номерами у списку групи). Прикметно, що цей студент має найменший середній бал у групі за результатами сесії – 3,3. Натомість найбільший середній бал за результатами сесії має № 6 (4,8), але його середня оцінка інтелектуальних здібностей не є найвищою у групі – 4,44. Найвищу середню оцінку інтелектуальних здібностей експерти поставили № 19 – 4,55. Крім цього, у табл. 1 спостерігаємо такий факт: № 1 і № 2 мають однакову середню оцінку інтелектуальних здібностей (2,33), але їх навчальні досягнення різняться.

Отже, у даному разі маємо дві характеристики (результати навчання і експертна оцінка інтелектуальних здібностей) для одного й того ж об'єкта – респондентів студентської групи Б. Природно, на результати навчання студента мають позитивно впливати його інтелектуальні можливості. Щоб пересвідчитися у тому, що отримані нами результати діагностики мають тенденцію сумісно змінюватися так, що з'являється можливість завбачити величину однієї з них по значенню іншої, виконаємо кореляційний аналіз.

Після відповідних обрахунків [1] знаходимо, що коефіцієнт кореляції $\varphi = 0,86$. Проте, щоб з впевненістю стверджувати про вказаний науковий факт, слід дати відповідь на запитання: "Чи не обумовлена залежність, яку фіксує коефіцієнт кореляції, випадковими відхиленнями?" (перевіряється гіпотеза того, що отримані дані "суттєво" відрізняються від 0 [1, с. 239]).

Таблиця 1

Результати експертного оцінювання

	Результати сесії (середній бал) Y_i	Показники									X_i
		X1	X2	X3	X4	X5	X6	X7	X8	X9	
1	4,0	2	2	3	2	3	2	2	3	2	2,33
2	3,8	3	2	3	2	3	2	2	2	2	2,33
3	4,0	4	4	4	3	4	3	3	3	4	3,55
4	3,9	3	3	3	2	3	2	4	3	3	2,88
5	4,2	3	3	4	3	3	3	4	3	3	3,22
6	4,8	4	4	4	4	5	4	5	5	5	4,44
7	3,8	2	2	3	2	3	2	2	2	3	2,33
8	4,0	3	4	4	3	4	3	4	3	3	3,44
9	4,5	4	3	4	4	4	3	5	3	4	3,77
10	3,8	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2,44
11	3,7	3	3	4	2	3	2	4	2	3	2,88
12	3,5	2	2	3	2	2	2	3	2	4	2,44
13	4,3	2	2	3	2	2	2	3	2	3	2,33
14	4,2	4	3	3	3	3	3	4	3	3	3,22
15	3,7	2	2	3	2	2	2	3	2	3	2,33
16	3,7	3	3	4	2	3	3	4	3	4	3,22
17	4,5	4	3	4	3	4	3	5	3	4	3,66
18	4,5	4	4	5	4	5	4	5	4	5	4,22
19	4,5	4	4	5	4	5	4	5	5	5	4,55
20	4,0	4	4	5	3	4	4	5	4	5	4,22
21	4,6	4	4	5	4	5	4	5	4	4	4,33
22	3,9	3	3	4	3	4	3	5	3	4	3,55
23	3,9	3	3	4	3	4	3	4	3	3	3,33
24	3,3	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2,22

Примітка:

- X1 – володіє здатностями швидко і легко засвоювати нові знання;
 X2 – вміє розмірковувати, ясно мислить, не плутається в думках; встановлює зв'язки між подіями, причиною та наслідком; добре розуміє недоговорене, здогадується про те, що часто прямо не висловлюють дорослі, але мають на увазі; встановлює причини вчинків інших людей, мотиви їх поведінки;
 X3 – швидко запам'ятовує почуте або прочитане без спеціальних зауважень, не витрачає багато часу на повторення того, що потрібно запам'ятати;
 X4 – володіє широким науковим кругозором, знає багато про такі події і проблеми, про які його однолітки не знають і не здогадуються;
 X5 – багатий словниковий запас, часто вживає нові терміни, легко, логічно висловлює свої думки;
 X6 – володіє ґрунтовними інтелектуальними уміньми, оригінально мислить і пропонує несподівані, нестандартні відповіді та рішення проблемних завдань;
 X7 – має різнобічні інтереси, в перебігу навчальних занять ставить багато запитань;
 X8 – систематично читає художню літературу, періодику;
 X9 – займається інтелектуальними видами діяльності (шахи, колекціонування, художня самодіяльність тощо);
 X10 – середня оцінка сформованості інтелектуальних здібностей.

Якщо гіпотезу **Н₀** буде відхилено, маємо право стверджувати, що величина коефіцієнта кореляції статистично значуща при рівні значущості λ .

У зв'язку з тим, що число респондентів $n < 50$, застосовуємо критерій Ст'юдентат. Вибираємо рівень значущості 0,05 і порівнюємо розраховане і критичне (табличне) значення досліджуваного критерію статистики [2]: $t_{кр} = 2,074$.

Отже, $t_{кр} < t$, а тому можемо констатувати, що коефіцієнт кореляції є значущим, і лише у 5 % випадків може виявитися рівним 0. З іншого боку, його величина (0,86) засвідчує, що розроблена методика експертного оцінювання інтелектуальних здібностей студентів є валідною.

Аналогічно було здійснено статистичну обробку результатів дослідження решти студентських груп. Звернемося до аналізу середніх оцінок студентів досліджуваних груп за певними показниками (табл. 2, 3).

Таблиця 2

**Результати діагностики інтелектуальних здібностей студентів
групи Б на констатувальному етапі педагогічного експерименту**

№ з/п	Показники	Середні оцінки	Дисперсія	Середнє квадратичне відхилення
1	X1	3,12	0,63	0,79
2	X2	3,00	0,60	0,77
3	X3	3,75	0,54	0,73
4	X4	2,79	0,60	0,77
5	X5	3,41	1,03	1,01
6	X6	2,78	0,60	0,77
7	X7	3,79	1,21	1,1
8	X8	2,95	0,82	0,90
9	X9	3,45	0,95	0,97

Аналіз таблиці свідчить, що студенти групи Б за всіма виділеними показниками демонстрували низькі інтелектуальні здібності та уміння. Зокрема, за показником "володіє ґрунтовними інтелектуальними вміннями, оригінально мислить і пропонує несподівані, нестандартні відповіді та рішення проблемних завдань" експерти виставили найнижчу оцінку – 2,78.

Таблиця 3

**Результати діагностики інтелектуальних здібностей студентів
досліджуваних груп на констатувальному етапі педагогічного експерименту**

№ з/п	Студентські групи	Середня оцінка сформованості інтелектуальних здібностей за відповідними показниками								
		X1	X2	X3	X4	X5	X6	X7	X8	X9
1	А	3,05	2,81	3,56	2,89	3,23	3,02	3,98	3,01	3,29
2	Б	3,12	3,00	3,75	2,79	3,41	2,77	3,79	2,95	3,45
3	В	3,41	3,23	2,98	2,49	2,97	2,99	3,87	2,70	3,24
4	Г	2,89	2,92	3,45	2,56	3,23	2,66	3,74	2,63	3,67
5	Д	3,03	3,42	3,23	2,80	3,90	2,95	3,33	2,84	3,13
6	Е	3,21	3,29	3,41	2,64	3,69	2,70	3,51	2,72	3,50
7	Є	3,18	2,78	3,55	2,43	3,74	2,63	2,98	2,47	3,09
8	К	3,08	2,95	3,63	2,61	3,14	2,60	3,28	2,58	3,22
9	Л	3,29	3,13	3,74	2,70	3,22	2,69	3,79	2,80	3,75
10	М	3,56	3,01	3,66	2,91	3,45	2,57	3,66	2,89	3,61

Приблизно така ж середня оцінка студентів за показником "володіє широким науковим кругозором, знає багато про такі події і проблеми, про які його однолітки не знають і не здогадуються": $X_4=2,79$. Що насторожує, так це той факт, що студенти вкрай мало читають художню літературу, періодику ($X_8 = 2,95$), мають посередні здатності оволодіння новими знаннями ($X_1 = 3,12$), недостатньо приділяють уваги інтелектуальним видам діяльності.

Зауважимо, що величина середнього квадратичного відхилення (див. табл. 2) переконує, що маємо право робити вказані висновки: наприклад, при середній оцінці 3,75 мнемічних здібностей всі інші студенти групи мають оцінку, яка в середньому відхиляється від 3,75 на 0,73.

Зазначена ситуація є типовою: аналіз результатів експертної оцінки інтелектуальних здібностей студентів досліджуваних груп свідчить, що континуум середніх оцінок (див. табл. 3) знаходиться в межах від 2,43 до 3,98.

Комплексний аналіз результатів емпіричних досліджень дозволив здійснити групування студентів агротехнічних коледжів за ознакою "рівень інтелектуального розвитку" та схарактеризувати відповідні групи таким порядком:

високий рівень інтелектуального розвитку характеризувався наявністю всіх ознак сформованого понятійного мислення. Студенти, віднесені до цього рівня, демонстрували ерудицію, продуктивні програмні знання, вільно оперували понятійним апаратом наукової галузі, що вивчалася, здатності чіткого розчленування у свідомості певних об'єктів (процесів, явищ,

предметів тощо) поряд з уміннями синтезувати елементи, думки, образи уявлення, ознаки чи властивості. Володіючи синтезуючою розумовою діяльністю, студенти уміло з'ясували загальні підстави для класифікації, групували об'єкти за видовими, родовими та іншими ознаками. Таким студентам притаманні уміння ставити нові завдання й розв'язувати їх, не вдаючись до допомоги колег чи педагогів (самостійність мислення); вони здатні не підпадати під вплив чужих думок, об'єктивно характеризувати процеси чи явища, вимогливо оцінювати свої думки (критичність мислення). Натомість ці студенти володіли досконалим умінням швидко переключатися з одного способу розв'язку навчальних завдань на інший, змінювати тактику і стратегію своїх дій, виявляючи здатності бачити проблему там, де її не помічають інші. Під час висловлювання суджень такі студенти демонстрували уміння дотримуватися логічної наступності, навички швидкого обдумування правильного рішення і прийняття його, відрізнялися здібностями грамотно виражати і оформлювати свої думки. Систематично займаючись інтелектуальною діяльністю, ці студенти брали активну участь у науково-дослідній роботі, володіли уміннями експериментувати, досконало використовувати комп'ютерну техніку для пошуку і оброблення інформації. Така інтелектуальна діяльність стимулювалася мотивацією, у структурі якої домінували навчально-пізнавальні мотиви на рівні інтересів до методів теоретичного і творчого мислення. Окрім того, ми спостерігали у таких студентів досконалі уміння розв'язувати математичні задачі, оперувати просторовими образами, розвивати просторове мислення та просторову уяву. Студенти відрізнялися доброю словесно-логічною і образною пам'яттю, увагою, наполегливістю та організованістю. Натомість частка таких студентів була лише 7-10%;

достатній рівень інтелектуального розвитку демонстрували студенти з добре розвинутим понятійним мисленням. Студенти, віднесені до цього рівня, часто демонстрували ерудицію, володіли знаннями в обсязі навчальних програм, в основному оперували необхідним понятійним апаратом після вивчення певного курсу. Загалом, їх розумові дії характеризувалися достатніми здатностями аналізувати та синтезувати елементи, думки, образи уявлення, ознаки і властивості, встановлювати подібності й відмінності між ними, абстрагувати, узагальнювати, групувати об'єкти за певними видовими, родовими та іншими ознаками. Переважно, студенти цього рівня були досить освічені, їхній рівень знань відповідав необхідним вимогам. Займаючись інтелектуальною діяльністю, вони брали участь у науково-дослідній роботі, володіли уміннями пошуку і оброблення інформації засобами комп'ютерної техніки. Їх інтелектуальна активність стимулювалася низкою мотивів, серед яких були і пізнавальні потреби, хоч і не домінуючі. Сформовані здатності математичних обрахунків дозволяли студентам успішно розв'язувати навчальні завдання, хоч і в межах навчальних програм. Просторове мислення просторова уява наполегливих студентів цього рівня були запорукою успішного оволодіння технічними дисциплінами. Достатній рівень сформованості пізнавальних здібностей (сприймання, пам'ять, увага тощо) поєднувався в них з певною рефлексією, намаганням осмислити власну життєдіяльність. Серед студентського загалу агротехнічного коледжу частка студентів з достатнім рівнем інтелектуального розвитку складала приблизно 17-25%;

до середнього рівня інтелектуального розвитку ми відносили студентів, у яких спостерігався недостатній ступінь розвитку понятійного мислення, що виявлялося у посередній здібності до аналітико-синтетичної діяльності, недостатнім вмінням аналізувати та синтезувати елементи, думки, образи уявлення, ознаки і властивості, встановлювати подібності й відмінності між ними, абстрагувати, узагальнювати, групувати об'єкти за певними видовими, родовими та іншими ознаками. Ці студенти намагалися планувати свою діяльність, однак здатність до рефлексії виявлялася у слабкій мірі. Вони несистематично займалися інтелектуальною діяльністю, що стимулювалася, переважно, не пізнавальними потребами, володіли недостатнім рівнем культури мови. Загалом, студенти цього рівня були недостатньо освічені, їхній рівень знань був посередній. Такі студенти рідко брали участь у науково-дослідній роботі, слабо володіли уміннями пошуку і оброблення інформації засобами комп'ютерної техніки. Те саме можна сказати і про рівень розвитку пізнавальних психічних функцій. Натомість деяка частка таких студентів компенсувала свої недостатні інтелектуальні можливості наполе-

гливістю і працьовитістю. Серед досліджуваного студентського загалу студентів із середнім рівнем інтелектуального розвитку було біля 30%;

початковий рівень інтелектуального розвитку визначався низькою ерудицією студентів, мислення яких не дозволяло постійно успішно здійснювати аналітико-синтетичну діяльність: з огляду на вікові норми, вміння аналізувати та синтезувати елементи, думки, образи, ознаки і властивості, встановлювати подібності й відмінності між ними, абстрагувати, узагальнювати, групувати об'єкти за певними видовими, родовими та іншими ознаками розвинуті дуже слабо. Практично не розвинутими були здатності проблемного мислення. Студенти, віднесені до цього рівня, відрізнялися слабким розвитком пізнавальних психічних функцій (сприймання, пам'ять, увага тощо), сформованістю технічного мислення. Загальний обсяг їх знань визначався як гранично низький, а уміння розв'язувати геометричні задачі, навички оперування просторовими образами, уява знаходилися практично в латентному стані. Чисельність таких студентів на кожному курсі суттєво різнилася (в межах від 18% до 35%), що, на нашу думку, було детерміновано щорічними конкурсними можливостями вступу в агротехнічний коледж, загальноосвітньою підготовкою вступників тощо.

На наступному етапі досліджень здійснювалося вимірювання рівня інтелектуального розвитку студентів агротехнічних коледжів засобами комплексного тестування. Зауважимо, що до комплексного тесту (табл. 4) ввійшли завдання з різних діагностичних методик [4]. Результати тестового оцінювання рівнів інтелектуального розвитку студентів подано у табл. 5.

Аналіз таблиці 5 свідчить, що за результатами виконання тесту рівень інтелектуального розвитку 84 респондентів слід визначити як початковий: зі 100 можливих кожний з них набрав менше 45 балів.

Інструментарій діагностування інтелектуального розвитку студентів агротехнічного коледжу

Таблиця 4

№ з/п	Критерій	Методика діагностування (субтести, тестові завдання)
1	Сформованість логічно-понятійного мислення	Тест Р.Амтхауера
2	Здатність до класифікації та аналізу	Методика А.Кареліна
3	Сформованість різних форм творчого мислення (комбінування, рухливість, непостійність, докладність)	Тест Р.Амтхауера
4	Здатність до логічних умовиводів:	Методика Л.Столяренка
5	Сформованість умінь грамотно виражати і оформлювати свої думки	Тест Р.Амтхауера
6	Здатність розв'язувати арифметичні задачі, практичність мислення	Тест Р.Амтхауера
7	Володіння теоретичним, індуктивним мисленням, здібності обчислень	Тест Р.Амтхауера
8	Уміння розв'язувати геометричні задачі, оперувати просторовими образами, просторовою уявою	Тест Г.Айзенка Тест Беннета
9	Ступінь розвитку психічних функцій, що забезпечують пізнання довкілля (пам'ять, увага)	Методика Кареліна Тест Р.Амтхауера

Таблиця 5

Розподіл студентів досліджуваних груп за рівнями інтелектуального розвитку

№ з/п	Рівні інтелектуального розвитку	Кількість, осіб	Частка, %
1	Високий	18	7,82
2	Достатній	62	26,95
3	Середній	64	27,84
4	Початковий	84	37,39
	<i>Всього</i>	230	100

Достатній та середній рівень інтелектуального розвитку продемонстрували 62 і 64 студенти відповідно. І лише 18 студентів (7,82%) виявили високий рівень розвитку інтелектуальних здібностей, набравши від 80 до 89 балів. Прикметно, що жоден з респондентів не набрав більше 90 балів.

Крім вказаних діагностичних процедур, за період проведення експериментальних досліджень автор відвідала біля 50 навчальних занять, провела низку бесід з педагогічними працівниками, студентами, науковцями, що дало змогу констатувати такий факт: навчальне середовище агротехнічного коледжу недостатньо залучає студентів до інтелектуальних видів діяльності, а можливості сучасних педагогічних технологій у розвитку інтелектуального потенціалу майбутніх аграрників використовуються недостатньо. Перспективи подальшого наукового пошуку пов'язуємо з розробкою методики інтелектуального розвитку студентів агротехнічного коледжу в перебігу гуманітарної підготовки.

Список використаних джерел

1. Бронштейн И.Н. Справочник по математике для инженеров и учащихся втузов / И.Н. Бронштейн, К.А. Семендяев. – М.: Наука, Гл. ред. физ.-мат. лит., 1986. – 544.
2. Лузан П.Г., Сопівник І.В., Виговська С.В. Основи науково-педагогічних досліджень: навчальний посібник. – 3-е вид, доповнене. – К.: НАКККіМ, 2012. – 368 с.
3. Недялкова К.В. Педагогічні умови інтелектуального розвитку майбутніх учителів математики у процесі фахової підготовки: автореф. дис.. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Одеса, 2003. – 21 с.
4. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / Д.Я. Райгородский. – Самара : Издательский Дом «Бахрам – М», 2006. – 480 с.

The article presents result of expert assessment intellectual ability of students agrotechnical colleges. Means of complex techniques (observation, conversation, expert assessment, testing) developed characteristics of students high, enough, secondary and primary level of intellectual development.

On the basis of testing assessment intellectual abilities tiered differentiation by students.

Keywords: *intelligence, intellectual abilities, students test, level, differentiation.*

УДК 378.014.6(477)

Кубанов Р. А.

КОНЦЕПЦІЇ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ ЕФЕКТИВНОСТІ – ОСНОВА ЄВРОПЕЙСЬКИХ СТАНДАРТІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто концепції організаційної ефективності, прослідковано їх зв'язок з європейськими стандартами вищої освіти. На основі системно-порівняльного аналізу доказано, що у науці є декілька концепцій організаційної ефективності, кожна має певну цінність при оцінці рівня організаційної ефективності вищого навчального закладу як окремої системи. Перша концептуальна група концентрує увагу навколо формулювання й реалізації цілей, друга – навколо питання про обмін ресурсами між системою й навколишнім середовищем, третя група – навколо результативності поведінки організації, четверта – є варіантом системної концепції ефективності. Із часом усі розглянуті концепції організаційної ефективності розвилися далі. У світовій практиці були розроблені системи менеджменту на основі TQM, моделі ділової досконалості EFQM, ISO серії 9000. Визначено, що розбіжність між принципами TQM, системами управління якістю системи ISO 9000 та моделями досконалості EFQM полягає в сферах їхнього застосування. Автор вважає, що як принципи TQM і моделі ділової досконалості EFQM, так і стандарти ISO серії 9000 мають свої переваги. Тому при розробленні інтегрованої системи забезпечення якості вищої освіти доцільно застосувати принципи TQM, моделі ділової досконалості EFQM і ISO серії 9000 у нерозривному взаємозв'язку.

Ключові слова: *концепції організаційної ефективності, європейські стандарти освіти, якість вищої освіти, студенти, вищий навчальний заклад.*

Забезпечення конкурентоспроможності випускників вищих навчальних закладів на ринку праці, підвищення їх творчого потенціалу, розробка інноваційних продуктів для виробничої

сфери – ці основні завдання вищої школи виникли внаслідок принципових змін у сучасному соціально-економічному розвитку України. Для вирішення цих завдань потрібна реалізація комплексу заходів для вдосконалення ВНЗ, серед яких особливу актуальність набуває проблема якості їх систем управління. Слід зауважити, що однієї з найважливіших проблем кожної освітньої системи є проблема організаційної ефективності її складових.

Зазначену проблематику вивчали наступні вчені: В. Дубровін і І. Тавлуй [1], Н. Колісниченко [2], І. Мусієнко [3], Г. Хімичева [5], М. Балицький [6], В. Макьюен [7], К. Моррісон [8]. Проте питання аналізу сутності європейських стандартів освіти, їх взаємозв'язок з різними концепціями організаційної ефективності є мало досліджуваною, тому дуже актуальною.

Мета статті – розглянути концепції організаційної ефективності та прослідкувати їх зв'язок з європейськими стандартами вищої освіти.

Серед наявних у науці концепцій організаційної ефективності можна виділити чотири групи концепцій, які являють собою певну цінність при оцінці рівня організаційної ефективності вищого навчального закладу як окремої системи. Перша концептуальна група концентрує увагу навколо формулювання й реалізації цілей (the goal approach), друга – навколо питання про обмін ресурсами між системою й навколишнім середовищем (the system – resources approach), третя група – навколо результативності поведінки організації (behavioral concepts), четверта – є варіантом системної концепції ефективності [6 – 8].

Розглянемо концепції організаційної ефективності більш докладно.

Перша група стосується формулювання й реалізації цілей організації (the goal approach). Вважається загальноприйнятим, що цілі організації служать джерелом активності освітньої організації, є вираженням її унікальності. Проблеми й несхожість поглядів з'являються тільки при спробі опису й визначення цілей, причому однаково, як у випадку одиначної організації, так і системи, що складається з різних організацій. У дослідженні М. Балицького підкреслюється, що на практиці можна зустріти цілі різного значення й співвідношення у часі; цілі, що стосуються окремих складових частин організації, її оточення. Мова йде про континуум намірів, уздовж якого наростає важливість обраних цілей для всієї організації, а також невідворотність їх наслідків. Виявляються функції й завдання, які зараховуються до складових частин діяльності по реалізації глобальних цілей. Критерії вибору цілей-орієнтирів можуть базуватися на «ідеалах», серед яких є: кількість (політико-економічна функція), істина (пізнавальна функція), благо (морально-етична функція), а також краса (естетична функція). Ідеали можуть допомогти в здійсненні вибору, а також можуть бути використані як основа при оцінюванні. Необхідно тільки пам'ятати, що саме проблематика ідеалів займає почесне місце в педагогічній думці, а наявні цінності, відрізняються великою різноманітністю. Звідси впливають різні організаційні форми й шляхи розвитку освіти [6, с. 36].

Друга група концепцій організаційної ефективності, концентрує увагу на здатності організації до пошуку й одержання ресурсів (the system – resources approach). Прихильники даної концепції опираються на розуміння організації як відкритої системи. У такому підході ефективність – це загальна здатність організації до експлуатації її оточення в пошуку найбільш ціннісних ресурсів. Ресурсами є різного роду блага й пільги, які потенційно або реально впливають на рівень функціонування даної організації.

Найбільш важливою для вищого навчального закладу є концепція «цільового середовища» В. Ділла (William R. Dill). М. Балицький наголошує, що «цільове середовище» оточує організацію, тому організація змушена робити з нею обміни й для цього розбудовувати певні свої частини. Однак, внесок у розвиток організації окремих частин середовища неоднаковий. Тому критерієм ефективності є також уміння й правильність здійснення в «цільовому середовищі» виборів партнерів, чий ресурси з погляду якості й кількості для організації найбільш бажані. У свою чергу партнери з «цільового середовища» можуть очікувати пристосування культури даної організації, наприклад, вищого навчального закладу для власних потреб [6, с. 41].

Описуючи третю групу концепцій ефективності, М. Балицький указує, що головним пунктом інтересів прихильників даної концепції є моделі поведінки учасників і членів окремої

організації як на мікро-, так і на макрорівні. Особливу увагу дослідників приковують наступні аспекти: здатність керівництва до залучення й утримання робочої сили, моральний клімат і задоволеність працівників умовами праці, флуктуації кадрів, використання робочого часу, міжособистісні відносини, сприйняття головних цілей системи керівними кадрами, ступінь використання працівників вищої кваліфікації (наприклад, доцентів і професорів), лояльність працівників, система мотивації до праці (заохочення й покарання) [6, с. 42].

Четверта група концепцій організаційної ефективності базується на різних варіантах системної концепції ефективності. Один з adeptів цієї концепції В. Макьюен (William J. McEwan) вважає, що досягнення організації необхідно вимірювати з урахуванням системних процесів. При вимірі необхідно розглядати наступне: внески різного роду ресурсів (капітал, люди, інформація); трансформація ресурсів за допомогою соціальних і технічних механізмів; продукція у формі продуктів і послуг; ефекти цих процесів – позитивні або негативні [7, с. 23–26].

Отже, безперервна зміна середовища вимагає, щоб організації безупинно переглядали й переоцінювали свої цілі. Ефективність організації характеризується як здатність до об'єднання всіх системних процесів для досягнення головних завдань. При оцінці ефективності конкретної організації необхідно урахувати вимоги суспільства, що розуміються в категорії потреб і інтересів, вимоги політичної системи й системи керування. Пропоновані системною концепцією показники ефективності можуть бути застосовні при оцінці більшості освітніх організацій.

Із часом усі розглянуті концепції організаційної ефективності розвилися далі. Це було наслідком процесу стандартизації всіх сторін діяльності організацій з акцентом на їхню ефективність. В умовах ринкових відносин влада перейшла від виробників до споживачів. Організації всіх видів були змушені підвищувати якість своїх виробів і послуг без підвищення ціни. На перший план висунулося питання про якість внутрішніх процесів, що забезпечує зниження витрат і відіграє вирішальну роль у підвищенні організаційної ефективності. У світовій практиці розроблено багато інструментів забезпечення стабільної й високої якості продукції. Зокрема, системи менеджменту на основі TQM, моделі ділової досконалості EFQM, ISO серії 9000 і стандартів ENQA.

Європейські системи менеджменту відразу привернули увагу науковців і управлінців вищої освіти. К. Моррісон підкреслює, що для вирішення проблем якості освіти за кордоном останнім часом спостерігається зростання застосування стандартів ISO серії 9000 для побудови і сертифікації систем управління якістю надання освітніх послуг [8, с. 59]. *ISO* – це скорочення від *International Organization for Standardization* (Міжнародна організація по стандартизації) – міжнародне агентство, яке об'єднує майже 100 країн-членів. Кожна країна, незалежно від її розміру, має один «рівний» голос. Ядро стандартів систем якості ISO 9000 складається з чотирьох міжнародних стандартів, що допомагають в розробці і впровадженню ефективної системи управління якістю: ISO 9000:2000 встановлює принципи і основні поняття управління якістю, описує зміст серії стандартів і дає перелік термінів і їх визначень для використання вищим навчальним закладом; ISO 9001:2000 визначає вимоги до систем управління якістю, якщо ВНЗ треба продемонструвати здатність задовольнити вимоги споживачів і органів влади; ISO 9004:2000 описує керівні положення для створення системи управління якістю, яка перевищує вимоги ISO 9001 з метою ефективного задоволення і перевищення очікувань споживачів освітянських послуг; ISO 19011 забезпечує керівництво з планування і проведення аудитів якості.

І. Мусієнко наголошує, що стандарти ISO 9000 мають розходження між вимогами до систем менеджменту якості і вимогами до продукції; концепція ISO полягає в тому, що вимоги стандарту до менеджменту організації доповнюють вимоги до якості самої продукції. Основною продукцією ВНЗ є знання, вміння, методологічна культура, комплексна підготовка фахівців до самореалізації в суспільстві [3, с. 31].

Слід підкреслити, що міжнародні стандарти ISO серії 9000 базуються на принципах TQM (*Total Quality Management*). TQM – це підхід до управління організацією, спрямований на

якість, базується на участі всіх її членів і спрямований на досягнення тривалого успіху шляхом задоволення вимог споживача і користі для членів організації і суспільства в цілому [4]. Основними принципами TQM є: постійна активна участь вищого керівництва в управлінні якістю; спрямування діяльності організації на задоволення вимог замовників, співробітників організації та суспільства в цілому; залучення усіх співробітників до робіт з якості; заохочення освіти і самовдосконалення співробітників; прийняття будь-яких рішень лише на основі фактів; постійне поліпшення системи якості.

Як бачимо, концепція TQM базується на таких принципах сучасного менеджменту, як залученість вищого керівництва та усього персоналу до діяльності в сфері якості, орієнтація на споживача, процесний і системний підходи, постійне удосконалення якості, прийняття рішень на основі фактів, налагодження партнерських відносин з постачальниками. Зазначимо, що концепція TQM була створена раніше, ніж стандарти серії ISO 9000 і під час їх розроблення деякі аспекти TQM були враховані. Г. Хімічева [5] підкреслює, що з прийняттям третьої версії стандарту ISO серії 9000 розпочався більш активний процес впровадження TQM у сферу вищої освіти. Це пов'язано, насамперед, з більшою його адаптованістю щодо до специфічних сфер послуг, а також більш гнучкими і менш жорсткими вимогами щодо обсягів обов'язкової документації та орієнтацією на управління бізнес-процесами організації, як основну складову отримання стабільної якості результатів діяльності [5, с. 67].

Підходи систем менеджменту якості, наведені в стандартах ISO 9000, взаємопов'язані з моделлю ділової досконалості *European Foundation for Quality Management (EFQM)*, котра заснована на загальних принципах: лідерство; персонал; політика і стратегія; партнери і ресурси; процеси; результати для співробітників; результати для споживачів; результати для суспільства; ключові показники діяльності вищого навчального закладу. На думку Н. Колісниченко, ця модель є описом «ідеальної» організації європейського зразка. Вона підкреслює динамічний характер підходів щодо вдосконалення діяльності, що приводить до поліпшення результатів [2, с. 249].

Як бачимо, модель ділової досконалості ґрунтується на трьох рівнях: індивідуальний (позиції 1, 2), командний (позиції 3 – 6) і корпоративний (позиції 7 – 9). Це означає, що система розвитку ділової досконалості у вищому навчальному закладі успішно «працює» при взаєморозумінні, налагодженій взаємодії між співробітниками, командами і керівництвом організації, визнанні цінності результуючих продуктів діяльності навчального закладу споживчим ринком, – ринком праці, бізнесом, державними та громадськими інституціями, а також при обліку критичних контекстних факторів на кожному рівні.

Як зазначають В. Дубровін і І. Тавлуй: «Модель EFQM вказує на те, що задоволеність студентів, роботодавців, персоналу та вплив на суспільство досягаються через лідерство, управління процесами та призводять до реалізації стратегічних цілей ВНЗ, ефективного розподілу ресурсів та позитивних фінансових і не фінансових ділових результатів ВНЗ» [1, с. 89]. І. Мусієнко підкреслює, що дана модель містить критерії, які дають змогу проводити порівняльне оцінювання діяльності вищого навчального закладу, що застосовується до всіх видів діяльності і до всіх зацікавлених сторін. Критерії оцінювання в моделях ділової досконалості EFQM забезпечують ВНЗ основу для порівняння його діяльності з діяльністю інших ВНЗ. Застосування цієї моделі, що базується на використанні критеріїв результатів і критеріїв можливостей вищого навчального закладу, припускає, що в міру просування до досконалості в галузі можливостей, поліпшення будуть відбуватися стосовно споживачів, працівників, суспільства і ключових показників діяльності вищого навчального закладу. І таким чином буде здійснюватися стійкий розвиток ВНЗ [3, с. 30].

Розбіжність між принципами TQM, системами управління якістю системи ISO 9000 та моделями досконалості EFQM полягає в сферах їхнього застосування. Вивчення економічної і педагогічної літератури дозволяє констатувати, що діяльність різних освітніх установ (на принципах TQM) заснована на глибокому аналізі функціонування ВНЗ, з точки зору ринкової

економіки, як «виробника» освітньої продукції та надання освітніх послуг. Концепція TQM припускає наявність у ВНЗ чітко і ясно сформульованої місії, стратегічних цілей, які вироблені в результаті всебічних досліджень потреб зовнішнього середовища в основних продуктах діяльності ВНЗ. Загальне керування якістю передбачає процесний підхід до діяльності ВНЗ, використовує ряд специфічних, досить складних, але дуже ефективних методів та інструментів управління якістю.

Таким чином, у науці є декілька концепцій організаційної ефективності, кожна має певну цінність при оцінці рівня організаційної ефективності вищого навчального закладу як окремої системи. Перша концептуальна група концентрує увагу навколо формулювання й реалізації цілей, друга – навколо питання про обмін ресурсами між системою й навколишнім середовищем, третя група – навколо результативності поведінки організації, четверта – є варіантом системної концепції ефективності. Із часом усі розглянуті концепції організаційної ефективності розвинулися далі. У світовій практиці були розроблені системи менеджменту на основі TQM, моделі ділової досконалості EFQM, ISO серії 9000. Як принципи TQM і моделі ділової досконалості EFQM, так і стандарти ISO серії 9000 мають свої переваги. Тому при розробленні інтегрованої системи забезпечення якості вищої освіти доцільно застосувати принципи TQM, моделі ділової досконалості EFQM і ISO серії 9000 у нерозривному взаємозв'язку.

У подальших дослідженнях ми розглянемо модель забезпечення якості вищої освіти, що побудована на основі інтеграції європейських стандартів освіти.

Список використаних джерел

1. Дубровін В. О. Оцінювання продукту організаційного проекту за моделлю ділової досконалості / В. О. Дубровін, І. П. Тавлуй // Управління проектами та розвиток виробництва : зб. наук. пр. – Луганськ : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2012. – № 2. – С. 87-92.
2. Колісніченко Н. М. Особливості самоорганізованої ринкової моделі вищої освіти / Н. М. Колісніченко // Актуальні проблеми державного управління : зб. наук. пр. Одеського регіонального інституту державного управління Української академії державного управління при Президенті України. – Одеса : ОРІДУ УАДУ, 2007. – Вип. 6. – С. 247 – 257.
3. Мусієнко І. І. Принципові відмінності системи освіти України від вимог європейського простору вищої освіти / І. І. Мусієнко // Наукові праці : наук.-метод. жур. Сер. : Державне управління. – Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2010. – Вип. 135. – Т. 147. – С. 28 – 31.
4. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. – К. : Ленвіт, 2006. – 36 с.
5. Хімичева Г. І. Методологія впровадження принципів TQM і вимог стандарту ДСТУ ISO 9001 у сферу вищої освіти / Г. І. Хімичева // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. пр. / Редкол. : О. Е. Коваленко (гол. ред.), С. П. Бочарова, М. І. Лазарев, Б. М. Арпентьев, А. Т. Ашерев, В. В. Бутко та ін. ; Укр. інж.-пед. акад. – Харків : УІПА, 2005. – №11. – С. 64-72.
6. Balicki M. Efektywność organizacyjna szkolnictwa (Wybrane problemy teorii i praktyki) / M. Balicki. – Białystok : Wydawnictwo Filii UW w Białymstoku, 1986. – 211 s.
7. McEwen, W.J. Organizational Goals and Environment: Goal Setting as an Interaction Process / J. D. Thompson, W. J. McEwen // American Sociological Review. – 1958. – Vol. 23, February. – P. 23 – 31.
8. Morrison K. Management Theories for Educational Change / K. Morrison. – London : Paul Chapman Publishing Ltd, 2007. – 242 p.

The article presents result of expert assessment intellectual ability of students agrotechnical colleges. Means of complex techniques (observation, conversation, expert assessment, testing) developed characteristics of students high, enough, secondary and primary level of intellectual development.

On the basis of testing assessment intellectual abilities tiered differentiation by students.

Keywords: *intelligence, intellectual abilities, students test, level, differentiation.*

УДК 371 (477)

Лебідь І. Ю.

ПРІОРИТЕТНІ ЗАВДАННЯ УПРАВЛІННЯ ПОЧАТКОВОЮ ОСВІТОЮ В 30-Х РОКАХ ХХ СТ.

У статті розглянуті питання особливості управління початковою освітою в 30-х роках ХХ ст. Для цього періоду актуальними виступали модернізація змісту початкової освіти, розроблення та апробація нових навчальних планів і програм на засадах розширення палітри основ наук. Особливу увагу в цей час було приділено підвищенню кваліфікації вчителів, зокрема, історії, географії, мови та літератури. Одним із найважливіших досягнень радянської школи на Україні було розширення мережі шкіл з українською мовою навчання.

Ключові слова: освітня система, початкова освіта, навчальні програми, політичний режим, державне управління.

30 грудня 1922 р. Україна увійшла до складу СРСР. Система освіти в УРСР розвивалася в умовах формування радянського суспільства, у рамках Конституції СРСР, згідно з якою система освіти в країні мала бути єдиною, забезпечувати загальноосвітню й професійну підготовку громадян, служити комуністичному вихованню, духовному і фізичному розвитку молоді, готувати її до праці і громадської діяльності

Вагомий внесок у розвиток історії педагогіки зроблено педагогами-сучасниками. Так, зокрема праця «Нариси історії українського шкільництва 1905-1933 рр.» за ред. О. Сухомлинської дає можливість усвідомити процеси розвитку системи освіти в Україні в перші десятиріччя ХХ століття. Школознавчий аспект проблеми управління школою в історичному плані частково розкрито в монографії М. Кондакова «Теоретические основы школоведения» (1982 р.). Автор стисло аналізує найбільш відомі школознавчі праці 17-30-х років, які видані в Москві (Н. Иорданский «Школоведение». – М., 1929 г.; М. Веселов, Д. Логинов «Организация работы в советской школе: Практическое школоведение» – М., 1935; А. А. Клепиков «Работа заведующего начальной школой». – М., 1939), у яких висвітлено теоретико-прикладні засади управління освітою, що мають важливе науково-практичне значення. Однак, неповною мірою розглянуто питання розвитку теорії управління початковою освітою в Україні.

Мета статті: полягає у дослідженні особливостей управління початковою освітою в Україні в 30-х роках.

Функціонування системи освіти й управління нею здійснювалося переважно на демократичних засадах, про що свідчать такі принципи як рівність усіх громадян у здобутті освіти незалежно від расової і національної належності, статі, ставлення до релігії, майнового і соціального стану; обов'язковість освіти для всіх дітей і підлітків; державно-громадський характер управління навчально-виховними закладами; свобода вибору мови навчання; безплатність всіх видів навчання; єдність системи народної освіти і наступність усіх типів навчальних закладів, що забезпечує можливість переходу від нижчих ступенів навчання до вищих; єдність навчання і комуністичного виховання; співробітництво школи, сім'ї і громадськості у вихованні дітей і молоді; зв'язок навчання і виховання з виробничою практикою; науковий, гуманістичний і високоморальний характер освіти і виховання; спільне навчання осіб обох статей; світський характер освіти [1, с. 6–8].

Наркомат освіти, який очолював М. О. Скрипник, відіграв вирішальну роль у національно-культурному будівництві в Україні наприкінці 20-х – на початку 30-х років. 13 серпня 1930 р. було прийнято постанову ВУЦВК «Про реорганізацію Народного Комісаріату Освіти», якою цьому відомству делегувалися функції керівництва не лише системою освіти,

а й культурно-освітньою, пропагандиською, науково-дослідною, видавничою, мистецькою, літературною діяльністю. У постанові наголошувалося на важливості керівництва процесами українізації в усіх цих галузях, «методичного керівництва» та українізації державного апарату. Нарком М. О. Скрипник став головною фігурою у здійсненні цього процесу в Україні.

Під час керівництва М. О. Скрипника Наркомосом було розпочато радикальні зміни в управлінській діяльності освітянського відомства та у підпорядкованих йому управлінських структурах на місцях. Зокрема, започатковано перехід до адміністративно-командної системи управління освітою та до її максимальної централізації, що повністю відповідало процесам, котрі відбувалися в суспільно-політичному житті України [2]. На М. О. Скрипника покладалося завдання створення й організації роботи інспектур народної освіти, які повинні «рішуче усувувати всі шкідливі чинники на шляху до комунізму» в діяльності закладів освіти [3, с. 149]. На посадах освітянських інспекторів у 1928 р. працювало 662 особи. Це була велика армія наглядців за школою, в першу чергу за політичною ситуацією в ній та за поведінкою вчителів. Нагляд за роботою вчителя здійснювали не лише інспектори Наркомосу України. 5 вересня 1931 р. ЦК ВКП(б) було прийнято рішення про формування у складі партійних комітетів інституту шкільних інструкторів. У 1931/1932 н.р. 33 таких інструктори почали працювати в Україні. Крім цього, вчителі постійно перебували під наглядом Робітничо-селянської Інспекції, що вже розпочала чистки учительських колективів. С. О. Сірополко наводить такий факт: «М. О. Скрипник дозволив собі один раз так висловитися про наслідки чистки учительського персоналу, яку провела Робітничо-селянська Інспекція: «Внаслідок цього ми не мали такого головоп'ятства, що є цілком неприпустимим. Наприклад, на Україні вичищали десятками вчителів, школи залишалися без проводу. Були випадки, що припиняли навчання у школі, бо маса вчителів була звільнена, а замінити не було ким» [4, с. 114–115]. Щоправда, нормативними документами на інспекторів було покладено обов'язок також інструктувати вчителів-практикантів. Однак, ознайомлення з відповідними документами свідчать, що в їхній діяльності переважала контрольна функція.

У цей період Комуністична партія в небувалих масштабах здійснювала культурну революцію. Проблема кадрів, які опанували нову техніку, набула першорядного значення. XVI з'їзд ВКП(б), який відбувся влітку 1930 р., звернув особливу увагу на питання культурної революції. У звіті ЦК партії з'їздові було відмічено низку досягнень в галузі культури і підкреслено, що ці досягнення не є достатніми, незважаючи на те, що відсоток письменності значно підвищився з 33% в 1916 р. до 62,6%. Але вирішальним кроком у справі культурної революції був перехід до обов'язкового початкового навчання.

Відповідно до постанови ЦК ВКП(б) від 25 липня 1930 р. і постанови ЦК і РНК СРСР від 14 серпня 1930 р. «Про загальне обов'язкове початкове навчання», а також постанови ЦК КП(б)У «Про запровадження обов'язкового загального початкового навчання на Україні» тільки в 1930 р. необхідно було забезпечити додатково до існуючого контингенту учнів понад 1,4 млн. дітей, із них 500 тис. підлітків віком 11 – 15 років, розширити мережу шкіл, відкрити в школах 7,8 тис. нових комплектів, підготувати вчительські кадри, забезпечити школи стабільними підручниками і навчальними програмами. Виконання цих завдань стояло в центрі уваги партійних і радянських органів, всієї громадськості [5].

Вже на перших роках здійснення обов'язкового початкового навчання було досягнуто значних успіхів. У рапорті Наркомосу УРСР ЦК ВКП(б) і ЦК КП(б)У від 5 вересня 1931 р. зазначалося, що директиву партії про запровадження загального обов'язкового навчання на території УРСР в основному виконано: діти віком 8 – 10 років охоплені початковою школою на 98,2% проти 75,2% минулого року, в тому числі: у містах – 99,8%; підлітки 11 – 15 років охоплені навчанням на 85% [6, с. 38].

Одним із найневідкладніших завдань було розроблення нових навчальних програм і планів для загальноосвітньої школи, які забезпечували б озброєння учнів системою наукових знань, сприяли б розвитку їх активності в навчальному процесі, набуттю практичних умінь.

Отже, в 30-х роках ХХ ст. приділялася належна увага розробці програм початкової і середньої школи, створенню оригінальних підручників. Починаючи з 1933 р., після постанови ЦК ВКП(б) «Про підручники для початкової і середньої школи» Наркомос України провів значну роботу щодо створення й видання стабільних підручників для учнів та методичних посібників для вчителів [7, с. 3–4]. Постановою засуджувалися спроби органів управління освітою та видавництвам замість стабільних підручників видавати «групові робочі бібліотеки», «робочі книги», «журнали-підручники». У підготовці цієї постанови активну участь брав Нарком освіти М. О. Скрипник. Знаючи, що підручників для шкіл не вистачає, він наполегливо дбав про збільшення загального тиражу і водночас жорстко вимагав від авторів та видавництв «усунути ідеологічні і педологічні хиби, надати їм більшої доступності для широких мас населення, уніфікувати підручники, уникати розбіжностей й тим здешевити їх» [8, с. 132]. Авторам було доведено завдання щодо підготовки стабільних підручників, які потрібно і можна використовувати в школах протягом декількох років.

Велика увага приділялася роботі учнів з підручниками, написанню творів і переказів, розв'язуванню задач і вправ, використанню наочних посібників. Учителі привчали дітей до самостійної роботи, поєднували колективні форми роботи з індивідуальними, організували допомогу тим,

хто не встигав у навчанні. Поліпшилось планування навчального процесу, організація систематичного повторення вивченого. З метою піднесення якості знань у школах запроваджувалися різні форми обліку роботи: поточний, індивідуальний, систематичний.

Першорядного значення набувало завдання формування нової людини – колективіста. А. С. Макаренко наголошував, що правильно виховувати особистість можна тільки в колективі, через колектив і для колективу. «Я тепер спостерігаю дуже багато шкіл – і тут, у Москві, і в Києві доводиться бувати, – і я не завжди бачу колектив учнів, – писав він. Іноді доводиться бачити колектив класний, але мені майже ніколи не доводилось бачити колектив школи». Тим часом «правильне радянське виховання повинно бути організоване шляхом створення єдиних, сильних, впливових колективів. Школа має бути єдиним колективом, в якому організовані всі виховні процеси, і окремих член цього колективу повинен почувати свою залежність від нього – від колективу, повинен бути відданий інтересам колективу, обстоювати ці інтереси і в першу чергу дорожити ними» [9, с. 163].

Видатний радянський педагог підкреслював: коли будуть такі шкільні колективи, тоді, безумовно, успішно будуть, розв'язані і питання підвищення якості навчально-виховної роботи, зменшення другорічництва. За умов вмілого керівництва з боку педагогів дитячий колектив стає одним з вирішальних виховних факторів. Це, звичайно, не виключає потреби індивідуального підходу до кожного з учнів. Необхідно поєднувати виховання в колективі, через колектив з педагогічно чуйним індивідуальним підходом. А. С. Макаренко обстоював в теорії і на практиці ту точку зору, що школа, вчитель не тільки навчає, а й виховує. Він вважав, що школа повинна боротися за комунізм з такою самою волею, з такою самою мужністю, з таким самим напруженням, як і все наше суспільство [10, с. 111].

Покращення навчально-методичного забезпечення та вдосконалення навчальних програм сприяло успішному виконанню заходів щодо здійснення загального обов'язкового початкового навчання. У 1933/34 н.р. передбачалося охопити в Україні навчанням у початкових школах майже в два рази більше дітей, ніж у 1929 р. Загальнообов'язкове початкове навчання запроваджувалося в Україні такими швидкими темпами, яких не знала і не могла знати жодна країна світу.

Велика увага приділялася роботі учнів з підручниками, написанню творів і переказів, розв'язуванню задач і вправ, використанню наочних посібників. Учителі привчали дітей до самостійної роботи, поєднували колективні форми роботи з індивідуальними, організували допомогу тим, хто не встигав у навчанні. Поліпшилось планування навчального процесу, організація систематичного повторення вивченого. З метою піднесення якості

знань у школах запроваджувалися різні форми обліку роботи: поточний, індивідуальний, систематичний [11].

У ці роки в Україні приділялася особлива увага шкільному будівництву. Якщо з 1929 до 1934 р. в Україні було збудовано і здано в експлуатацію 3117 нових шкільних будинків на 420 тис. учнівських місць, то лише за один 1936 р. споруджено 286 шкіл у містах і 582 школи в селах на 420 тис. учнівських місць [11]. Починаючи з другої п'ятирічки, асигнування на утримання шкіл зросли майже в 4 рази і дорівнювали у 1933 р. 351353 тис. крб., а в 1938 р. – 1420419 тис. крб. Порівняно з першою п'ятирічкою бюджет шкіл України збільшився у 23 рази. Одночасно із зростанням асигнувань на потреби школи змінювалася і внутрішня структура бюджету – збільшувалися кошти на будівництво шкіл, їх ремонт, навчальне устаткування. Зростали також фонди заробітної плати вчительського та обслуговуючого персоналу шкіл [12, с. 685–686].

Одним із вагомих досягнень радянської школи в Україні було розширення мережі шкіл з українською мовою навчання і забезпечення дітям інших національностей можливості вчитися в школах їх рідною мовою. Про це свідчать такі дані: у 1937/38 н.р. 82,4% дітей навчались у школах з українською мовою викладання, 14,2% – у школах з російською мовою викладання і 3,4% навчались іншими мовами .

Характеризуючи зрушення в житті радянської школи, Н. К. Крупська писала: «За останні роки зроблено особливо багато для того, щоб здійснити загальне навчання: воно здійснене в обсязі чотирирічки, а в деяких областях навіть в обсязі семирічки. За останній рік проведено велику роботу, конче потрібну для того, щоб підвищити якість навчання. Школи розкрупнюються, споруджено багато прекрасних будинків під школи, школам повернуто чимало приміщень, зроблено ремонт. Учні шкіл України забезпечуються зошитами, перами, олівцями, дошками, крейдою. Проведено велику роботу щодо розроблення стабільних підручників, відібрано кращі підручники і видано в мільйонах примірників. Систематично і стабільно проводилася підготовка вчителів. Партія, Ради піклуються про школу» [13, с. 480].

У резолюції XIV з'їзду КП(б)У (червень 1938 р.) підкреслювалося, що Радянська Україна перетворилася на республіку високої соціалістичної культури. У 1938/39 н.р. в республіці працювало 11120 початкових шкіл, 8180 семирічних, 2963 середніх загальноосвітніх школи, в яких навчалася понад 5 млн. учнів.

Новий етап у розвитку загальноосвітньої школи знаменували рішення XVIII з'їзду ВКП(б) (березень 1939 р.). Серед невідкладних завдань на третю п'ятирічку було проголошено: здійснення загального середнього навчання в місті, а на селі і в усіх національних республіках – загального семирічного навчання, розширення охоплення дітей десятирічним навчанням. Впроваджуючи в життя директиви XVIII з'їзду ВКП(б), XV з'їзд КП(б) У (травень 1940 р.) визнав за необхідне посилити увагу до роботи шкіл, накреслив заходи щодо повного охоплення середньою освітою на кінець третьої п'ятирічки дітей у містах і робітничих селищах та 7-річною освітою дітей на селі. Успішне виконання завдань третьої п'ятирічки забезпечило повсюдне зростання мережі початкових семирічних та середніх шкіл у республіці. У 1940-1941 н.р. в УРСР працювало 15310 початкових шкіл, в яких навчалася 1177448 учнів; 10957 семирічних шкіл, що охоплювали навчанням 2346314 учнів, тобто число семирічних шкіл за два роки зросло на 2777. Кількість середніх шкіл у 1940/1941 н.р. збільшилась проти 1932/33 н.р. майже у 18 разів [14, с. 10–12].

Внаслідок вжитих заходів партійних, державних і громадських органів управління освітою у 30-х роках поліпшилися всі ланки навчально-виховної роботи школи. Були затверджені нові навчальні плани та програми, створені нові стабільні підручники, урок став основною формою організації навчальної роботи, підвищилась роль учителя як керівника педагогічного процесу, велика увагу приділялась фізичному та естетичному вихованню учнів у процесі вивчення основ наук, у позакласній і позашкільній роботі. Передова частина вчительства і працівників органів народної освіти велику увагу приділяли системному

викладу навчального матеріалу на уроках, застосовували різні форми, методи, способи і прийоми навчання; вчителі початкових класів приділяли більше уваги засвоєнню учнями основ грамоти, письмової і усної мови; значно поживалася позакласна і позашкільна робота, а також робота дитячих позашкільних установ.

Отже, одним із пріоритетних завдань управління початковою освітою в Україні 30-х роках ХХ ст. була демократизація її функціонування на засадах: рівності всіх громадян у здобутті освіти; обов'язковості освіти для дітей віком 8-11 років; державно-громадського характеру управління; безплатності навчання; єдності навчання і виховання; співробітництва школи, сім'ї і громадкості; зв'язку навчання і виховання з виробничою практикою; гуманістичного характеру освіти і виховання; спільного навчання осіб обох статей; світського характеру освіти.

Список використаних джерел

1. Скуратівський Д. Освіта в системі соціалістичного будівництва / Д. Скуратівський // Виробнича думка: тиж. дод. до газ. «Народний учитель». – 1931. – 10 жовт. (№ 41). – С. 6-8.
2. Скрипник М. Чергові завдання народної освіти / М. Скрипник // Шлях освіти. – 1927. – № 10. – С. 4-7.
3. Собчинська М. М. Реформа школи в Українській Народній Республіці // Наукові праці історичного факультету [Кам'янець-Подільського державного педагогічного інституту]. Т. 1. – С. 149.
4. Сірополко С. Народня освіта на Советській Україні / С. Сірополко. – Варшава, 1934. – С. 114-115.
5. Про загальне обов'язкове початкове навчання. Постанова ЦК ВКП(б) від 25 липня 1930 // За загальне навчання: зб. директив та інструкцій. – Х.: Держ. вид-во України, 1930. – Вип. I. – 56 с.
6. Культурне будівництво в Україні : статистичний довідник. – Х.: Держ. вид-во України, 1936. – С. 38.
7. Про підручники для початкової та середньої школи : постанова ЦК КП(б)У від 11 берез. 1933 р. // Бюлетень Народного Комісаріату Освіти УСРР. – 1933. – № 13. – С. 3-4.
8. Про підручники: постанова Наркома НКО т. Скрипника від 10 січ. 1929р. // Бюлетень Народнього Комісаріату Освіти УСРР. – 1929. – № 10. – С. 132.
9. Макаренко А. С. Сочинения : в 7 т. / А. С. Макаренко. – М., 1960. – Т.5. – С. 163.
10. Макаренко А. С. Вибрані педагогічні твори / А. С. Макаренко. – К., 1950. – С. 111.
11. Історія української школи і педагогіки: навч. посіб. / за ред. О. О. Любара. – К. : Т-во «Знання», КОО, 2003. – 450 с. – (Вища освіта ХХІ століття).
12. Культурне будівництво в Українській РСР. – К. : Політвидав, 1959. – С. 685-686.
13. Крупская Н. К. Доклад на Пленуме III сессии ГУСа / Н. К. Крупская // Пед. соч. – Т. 2. – С. 480.
14. Бухало С. М. Підсумки 1939-1940 і основні завдання наступного 1940-1941 навчального року / С. М. Бухало // Ком. освіта. – 1940. – № 9. – С. 10-12.

The issue discussed in this article, is a feature of the management of primary education in the 30 years of the twentieth century. This period relevant content were upgrading primary education, development and testing of new curriculum based on the principles of science expand the palette. Particular attention was paid to that time for teachers, including history, geography, language and literature. One of the most important achievements of the Soviet school in Ukraine was to expand the network of schools with Ukrainian language.

Keywords: education system, primary education curriculum, the political regime, public administration.

УДК 378.147:37

Левченко Я.Е.

ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Статтю присвячено дослідженню проблеми формування рефлексивного компонента професійної спрямованості особистості майбутнього вчителя, що досягається спрямуванням студентів на набуття ними здібностей самооцінки особистісних знань і вмінь, необхідних для професійної діяльності, а також розвитком рефлексивного мислення, яке забезпечує вдосконалення цієї діяльності.

Ключові слова: особистість, рефлексивний компонент, педагогічна технологія, професійна спрямованість.

Кризові явища в усіх галузях життя, в тому числі й в освіті, впливають на сучасний стан професійної підготовки майбутнього вчителя, який характеризується низкою проблем, а головне суперечністю на рівні визначення цілей професійної підготовки майбутнього вчителя: між посиленням вимог до якісної підготовки майбутнього вчителя та незадовільним станом сформованості професійної спрямованості його особистості. Ефективність формування професійної спрямованості особистості майбутнього вчителя (ПСОМВ) можна суттєво підвищити, якщо звернути увагу на реальний стан технологічного забезпечення цього процесу. У майбутніх фахівців в галузі освіти має бути сформована готовність до застосування в навчальному процесі сучасних педагогічних технологій. Саме педагогічні технології навчання дають можливість реалізувати процес формування професійної спрямованості особистості майбутнього вчителя в умовах педагогічного ВНЗ.

Аналіз останніх досліджень з питань проблеми ПСОМВ засвідчує, що погляди науковців зосереджуються навколо таких питань:

- загально-педагогічні підходи до аналізу й висвітлення сучасних реформаційних процесів у галузі вищої освіти (А. Алексюк, В. Бондар, І. Бех, Н. Бібік, В. Буряк, Д. Дзвінчук, І. Зязюн, В. Лозова, Н. Ничкало, О. Савченко, А. Сбруєва, В. Семиченко та ін.);
- концепції українських учених щодо формування нової філософії освіти (А. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, М. Култаєва, В. Лутай, В. Огнев'юк, І. Прокопенко та ін.);
- наукові ідеї з питань розробки й використання педагогічних технологій у вищій школі, технологічних основ забезпечення готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності (В. Беспалько, С. Генкал, О. Гребенюк, В. Гузеев, В. Євдокимов, Т. Новикова, О. Пехота, І. Прокопенко, Г. П'ятакова, О. Савченко, Г. Селевко, С. Сисоева та ін.).

Проведений аналіз теоретичних напрацювань учених та власний досвід викладацької діяльності дозволяють стверджувати, що сьогодні важливого значення набуває технологічний підхід, котрий сприяє цілеспрямованому і динамічному процесу якісних змін у професійних та особистісних якостях, ефективному формуванню всіх структурних компонентів ПСОМВ, а саме: мотиваційного, емоційного, рефлексивного, когнітивного, діяльнісного.

Обґрунтування педагогічної технології формування професійної спрямованості особистості майбутнього вчителя визначило і схарактеризувало етапи її реалізації, серед яких виокремлення процесуального етапу технології обумовлено необхідністю формування рефлексивного і діяльнісного компонентів ПСОМВ [2, с. 311-325].

Мета статті – проаналізувати формування рефлексивного компонента професійної спрямованості особистості майбутнього вчителя в межах процесуального етапу педагогічної технології.

Рефлексивний компонент ПСОМВ визначається вміннями усвідомлювати свій образ «Я-професіонал», уявляти ідеал фахівця; добирати способи самомотивування до професійної спрямованості особистості, ставити і досягати мету самовдосконалення впродовж життя; розпізнавати власні потенційні можливості, проектувати розвиток власного потенціалу (складання плану особистісно-професійної самореалізації); усвідомлювати вимоги суспільства до професії вчителя, долати власні стереотипи і шаблони, адекватно оцінювати можливі й реальні результати дій.

Формування рефлексивного компонента ПСОМВ, насамперед, відбувалось у межах дисциплін психолого-педагогічного циклу. При цьому на заняттях створювалась невимушена атмосфера, яка сприяла проведенню студентами самоаналізу пересічних моментів навчально-професійної діяльності. Так, у межах дисципліни «Психологія» розвитку самоусвідомлення студентів як одиниць трудової професійної діяльності сприяв цикл занять «Я у світі професійної праці» (за методикою М. Пряжникова) [4], зміст якого виявлявся в комплексі психологічних технологій з активізації й розвитку професійної спрямованості особистості студента (самоаналіз, актуалізація професійних потреб, самооцінка особистих досягнень тощо) і реалізувався через проведення бланкової гри-жарту за темами «Моє ідеальне Я», «Я та реальне життя», «Я в майбутньому». У ході гри здійснювалась корекція спрямованості особистості на самореалізацію у професії, проводилась самооцінка низки важливих для професійної діяльності якостей. Упровадження циклу таких занять активізувало рефлексію особистісних професійних пріоритетів через переживання радощів і засмучень у програванні професійних ситуацій, а також внаслідок активізації мислення в ситуації вибору особистісного варіанту вирішення професійної проблеми.

Важливим елементом рефлексії людини є адекватність її самооцінки, формування якої відбувалось у межах викладання курсу «Загальна психологія» (тема «Самооцінка. Рівень домагань. «Я-концепція»). З лекційної інформації студенти дізнавались про роль самооцінки в діяльності людини, доходили висновку, що її адекватність залежить від збігу думок про себе і зовнішніх характеристик оточення та виявлення себе в наслідках діяльності. Для обґрунтованої професійної самореалізації необхідно, щоб професійні вимоги, уявлення про професію збігалися з можливостями людини, об'єктивними знаннями про себе. Знання своїх можливостей цілком залежать від успіхів, які людина виявляє в певній діяльності, тож чим успішною є діяльність, тим вищою виявляється самооцінка людини. Однак, не лише успіх є критерієм самооцінки. Англійський психолог У. Джемс запропонував таку формулу визначення самоповаги:

Самоповага = Успіх / Домагання.

Самоповага – це узагальнена самооцінка, ступінь прийняття або неприйняття себе як цілого. Домагання – це внутрішня переконаність особистості в своїх можливостях. При цьому людина може підвищувати самооцінку двома способами: або підвищувати рівень успіху, або знижувати домагання [1, с. 91].

Розуміння особливості своєї самооцінки дає поштовх до усвідомлення особистісної системи цінностей як життєвих орієнтирів людини. Виконуючи вправу «Мої цінності», студенти доходили висновку, що порушення системи цінностей завдає серйозної шкоди самооцінці; якщо людина зраджує свої переконання, її самооцінка різко знижується, оскільки відбувається те, що ми називаємо «муки совісті». Цінності визначають якість нашого життя, наповнюють його змістом, вони детермінують наші позитиви й негативи, спрямовують особистісну реалізацію. Однак, не завжди ортодоксальне наслідування цінностей є життєво виправданим. За допомогою вправ на визначення й усвідомлення ролі життєвих цінностей у студентів формувались уміння приймати рішення у ситуаціях неузгодження цінностей і життєвої дійсності. Студенти доходили висновку, що світ не завжди є ідеальною площиною для реалізації особистісних планів згідно з індивідуальними цінностями, що в педагогічній практиці доволі часто доводиться відмовлятися від однозначного сприйняття ситуації. Ця

істина підтверджувалась прикладами педагогічних ситуацій «брехня в ім'я спасіння», «інформування педагога або батьків задля безпеки життя вихованців» тощо. Таким чином, самооцінка тісно пов'язана з відповідністю особистої системи цінностей, а система цінностей, у свою чергу, визначає сенс особистого життя.

Усвідомлення студентами вимог суспільства до професії вчителя відбувалося упродовж циклу занять «Учитель III тисячоліття» (на основі модифікації досвіду Л. Мітіної) [3]. На початку занять проводилась дискусія, метою якої було надання студентам можливості зрозуміти вимоги до вчителя, котрі виявляються з боку батьків, учнів, системи вищої освіти, держави. У ході підготовки до дискусії студенти поділялись на групи, що уособлювали експертів кожного соціального інституту суспільства, діяльність яких залежить від рівня професійності вчителя. Після висловлювань експертів студенти обговорювали важливість і необхідність кожної з вимог і ухвалювали рішення: ця вимога може бути задоволена через формування необхідної якості вчителя або вона за змістом, етичністю не може задовольнятися педагогічною діяльністю. Наприклад, експертна група батьків вимагала від учителя зменшення кількості домашніх завдань для учнів. Студенти погоджувались із цією вимогою, оскільки визначали, що сучасна педагогіка містить достатню кількість методів роботи, які дозволяють оптимізувати навчальний час і навантаження для максимально ефективного засвоєння навчальної інформації учнями впродовж уроку. Водночас студенти відхиляли такі вимоги експертних груп, виконання яких могло принизити статус учителя, не входило до його прямих обов'язків (наприклад, організувати старшокласників на підтримку політичної акції). Таким чином, студенти усвідомлювали вимоги суспільства до особистості вчителя, до змісту його діяльності і навчалися критично підходити до виконання цих вимог у своїй майбутній професійній діяльності.

Особливо цікавими були вправи, спрямовані на рефлексію уявлень про себе як професіонала, зміну професійних стереотипів мислення, знаходження нестандартних способів вирішення проблем. Так, студенти розвішували таблиці із записами необхідних професійних якостей відповідно вимогам до вчителя у колонку «Очікування», а з неї переносили в колонку «Мій образ» ті якості, що, на їхню думку, є притаманними конкретно собі. Таким чином, майбутні вчителі усвідомлювали не лише зміст особистої професійної спрямованості (кількість якостей, орієнтованих на певний вид педагогічної діяльності), але й план-перспективу самовдосконалення у професії. Вправи «Ми з тобою схожі в тому, що ...» та «Хто я» сприяли виявленню щирості та взаєморозуміння, а також активності й готовності до змін [3]. Студенти виявляли схожі якості, які визначають професійну відповідність, таким чином, упевнюючись у своїй приналежності до вчительської спільноти, усвідомлювали реалістичність особистих рис характеру, порівнюючи своє бачення себе та бачення себе з боку кожної з авторитетних осіб.

Однією з функцій педагогічної комунікації є здатність переконувати колег, вихованців, їхніх батьків. Для цього слід навчати майбутніх учителів вести дискусію, тренувати в них здібності визначати головне, розуміти стратегічні цілі й визначати стосовно них тактичні кроки. Внаслідок рефлексивної діяльності майбутні вчителі набували досвіду, яким чином ефективно організовувати дискусію, як запобігти зіткнень у ній і схилити інших до своєї думки. Крім того, у процесі аналізу діяльності обговорювали важливі для вчителя питання лідерства, навичок ефективного спілкування, умінь самопрезентації й самоаналізу своєї поведінки. Слід зазначити, що в ході дискусії важливим було усунення взаємних звинувачень.

Отже, діяльність, спрямована на формування педагогічної рефлексії, сприяла тому, що потреба у здійсненні самооцінки з'явилась у студентів у процесі впровадження вправ, які формували в майбутніх учителів уміння усвідомлювати свій образ «Я-професіонал» і працювати над розвитком власного потенціалу, а також циклу занять «Учитель III тисячоліття», що давало можливість усвідомлення студентами сучасних вимог до педагога. Досягнення адекватності самооцінки відбувалось за рахунок ігрової діяльності, спрямованої на корекцію самооцінки, вправ, упровадження яких формувало усвідомлення системи цінностей.

Слід підкреслити, що умовою успіху в діяльності виступає активність. Для сучасного вчителя важливим чинником активності його діяльності є можливість виявляти креативність у ній, діяти не за шаблоном чи алгоритмом, а знаходити нестандартні вирішення педагогічних проблем. Креативність реалізується завдяки дивергентному мисленню, яке виявляється у вирішенні завдань із кількома правильними відповідями, визначаючи при цьому нестандартність і оригінальність думки людини. Дивергентне мислення передбачає наявність таких параметрів креативності: здатність до визначення й постановки проблеми; «швидкість думки» (кількість ідей, які виникають за одиницю часу); оригінальність, що виявляється у здатності продукувати ідеї, які відрізняються від загальноприйнятих поглядів, відповідати на подразники нестандартно; гнучкість – здатність продукувати різні ідеї, удосконалювати об'єкт, додаючи деталі; здатність до аналізу й синтезу. Педагогічну креативність визначаємо як синтез дидактичної, яка охоплює обсяг накопичених знань і традицій, здатність до творчості й комунікативної креативності, що спирається на діалог та імпровізацію.

Отже, для формування активності майбутніх учителів необхідно створювати умови для виявлення студентами творчого потенціалу, активізувати їхні креативні ресурси, зацікавити у виявленні ними творчості як у навчальному процесі, так і у практичній фаховій діяльності. Активним засобом розвитку креативності для майбутніх учителів обрали тренінгові форми роботи, які застосовувалися на заняттях із дисциплін: «Психологія», «Вікова і педагогічна психологія», «Основи педагогічної майстерності». Тренінг розглядаємо як інтерактивну технологію взаємодії викладача і студента, у якій визначаються такі риси: дотримання принципів групової роботи, наявність постійної групи, акцент на взаєминах між учасниками групи, що розвиваються й аналізуються в ситуації «тут і зараз», застосування активних методів роботи, спрямованість на психологічну взаємодопомогу учасникам, вербалізована рефлексія з приводу власної діяльності і почуттів, атмосфера безпеки, розкритості.

Для розвитку творчого мислення студентів, здатності емоційно сприймати події, поведінкової гнучкості, спостережливості, імпровізацій використовувались вправи на розвиток акторських здібностей: «Особиста привабливість у спілкуванні», «Записка», «Телефон», «Асоціації», «Професійні навички», гра «Музей фантастики». Внаслідок такої діяльності зростає активність студентів, об'єктивнішою стає їхня поведінка (здійснюється перехід від імпульсивних дій і висловлювань до їхньої об'єктивізації), виявляється творча позиція учасників, результатом збереження конфіденційності тренінгів простежується відвертість студентів, намагання бути самим собою. І, нарешті, основним результатом креативних тренінгів визначається дотримання принципу «Я-концепції», за якого увага учасників зосереджується на самопізнанні, самопостереженні, рефлексії особистих дій та мислення. Креативність неможлива без розвиненої уяви, тож у дослідженні використовувались вправи, метою яких була спрямованість студентів до концентрації уваги на процесі актуалізації здібності творчого вирішення проблеми, розвитку уяви, фантазії, що дозволяє використовувати ресурси фантазії й уяви для розуміння тих аспектів власної особистості, які раніше перебували поза свідомістю студента.

Таким чином, визначаємо, що впровадження практичних тренінгів (вправ, ігор, міні-вистав тощо) позитивно позначається на розвитку у студентів швидкості, гнучкості, точності, оригінальності мислення, розвиненості уяви, толерантності, почуття гумору. Тренінгові вправи сприяють активізації процесів самосвідомості, самодослідження майбутніх учителів, дозволяють засвоїти необхідні для педагогічної діяльності технології взаємодії з різними людьми через усвідомлення власних особистісних якостей.

Майбутні вчителі при формуванні активності спрямовувались до розвитку вольових зусиль у налагодженні стосунків з іншими людьми, які залежать від учителя: дітьми, їхніми батьками, колегами тощо. У бесідах обговорювались питання ступеня відповідальності вчителя не лише за свої дії, але й за результат спільної діяльності. У процесі обговорення аналізувалася роль таких висловлювань, як «не можу», «не хочу», результатом чого став висновок, що професія вчителя вимагає від людини постійного аналізу свого небажання

прийняти відповідальне рішення або діяти в суб'єктивному стані «не хочу». Студенти мали навчитись постійно проводити рефлексію стану «не можу» (не можу – що мені заважає, у якій мірі можу, які додаткові ресурси допоможуть змозги в кожній окремій ситуації). При цьому формувалась здатність визначати шляхи вирішення проблеми, готовність діяти в умовах нової, визначеної для себе за допомогою рефлексії суб'єктивної реальності. Сформованість активності майбутніх учителів свідчить, передусім, про бажання виявляти творчість у професії, а будь-який акт творчості пов'язаний із самостійністю прийняття нестандартного рішення. Однак, часто нове народжується на основі аналізу чужого досвіду, тож майбутніх учителів спрямовували на розвиток якостей, які дозволяють ґрунтовно підходити до підготовки будь-якої форми педагогічної діяльності: зосередженості, точності, цілеспрямованості тощо. Так, у процесі підготовки до практики студенти мали оволодіти методами і прийомами підготовки виховного заходу за визначеною темою для аудиторії школярів різного віку. Таке завдання мало розвивати уміння не лише виявляти креативність, але й користуватися досвідом інших учителів-практиків, урахувувати вік і фізіологічну готовність школярів, добираючи в досягненні мети виховного заходу відповідні засоби впливу на шкільну аудиторію. Отже, формування активності здійснювалось на підґрунті сформованості всіх інших компонентів ПСОМВ, і тому рівень її сформованості залежить від рівня мотивації студента до навчання й майбутньої професійної діяльності, ступеню задоволеності (позитивних емоцій) діяльністю, уміння проводити рефлексію системи власних цінностей, особистісних ресурсів і рівня оволодіння програмою навчальної психолого-педагогічної, методичної й фахової підготовки.

Таким чином, формування рефлексивного компонента професійної спрямованості особистості майбутнього вчителя досягається спрямуванням студентів на набуття ними здібностей самооцінки особистісних знань і вмінь, необхідних для професійної діяльності, а також розвитком рефлексивного мислення, яке забезпечує вдосконалення цієї діяльності.

В подальшому за доцільне вважаємо проведення лонгітюдного експерименту, що дозволить продемонструвати динаміку сформованості кожного з компонентів професійної спрямованості особистості майбутнього вчителя впродовж навчання в педагогічному університеті згідно з поетапним упровадженням педагогічної технології.

Список використаних джерел

1. Джемс Уильям Психология /Уильям Джемс; [под ред. Л. А. Петровской]. – М. : Педагогика, 1991. – 368 с. – (Классики мировой психологии).
2. Левченко Я. Е. Формування професійної спрямованості особистості майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти): монографія / Я. Е. Левченко. – Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2012. – 416 с.
3. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / [Л. М. Митина, Ю. А. Кореляков, Г. В. Шавырина и др.; под ред. Л.М. Митиной]. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 336 с.
4. Пряжников Н. С. Ценностно-нравственные активизирующие опросники профессионального и личностного самоопределения / Н. С. Пряжников. – М. : Изд-во «Ин-т практ. психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 64 с.

The readiness of using of the modern pedagogical technologies by future teachers must have been formed. Exactly implementing of pedagogical technologies gives us the opportunity to realize the process of forming professional orientation of future teacher's personality.

The article investigates the problem of forming reflexive component of professional orientation of future teacher's personality in the process of the acquisition of abilities by students to self-evaluate the personal knowledge and skills which are necessary for their professional activity, and also development of the reflexive mentality, which provides the perfection of this activity.

Keywords: *personality, reflexive component, pedagogical technology, professional orientation.*

УДК 159.9.072.5:37.012

Леонтьєва І. В.

РОЗРОБЛЕННЯ О. ЛАЗУРСЬКИМ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ УРОКІВ ЯК ВНЕСОК У ВІТЧИЗНЯНУ ПЕДАГОГІЧНУ ПСИХОЛОГІЮ

У статті проаналізовано поняття «експериментальний урок» в обґрунтуванні вітчизняного психолога О. Лазурського (1874-1917) та розроблену ним оригінальну методика його проведення як особливого підвиду методу природного експерименту, що спрямовувався на психолого-педагогічне дослідження школяра в процесі навчальної діяльності. Висвітлено реалізацію О. Лазурським мети вдосконалення з допомогою цього методу дослідження і особистості, і діяльності, в якій вона виявлялася і впливу, який ця діяльність чинить на розвиток дитини. Показано встановлені вченим індивідуальні вияви школярів на кожному з експериментальних уроків, можливості експериментальних уроків щодо вивчення та розвитку особистості дітей.

Ключові слова: О. Ф. Лазурський; експериментальний урок, метод природного експерименту; методологія психолого-педагогічного дослідження; цілісна характеристика особистості школяра.

Вивчення особливостей особистості учнів з метою планування та здійснення ефективного навчання відповідно до їхніх індивідуальних особливостей (відчуттів, сприймань, мислення, пам'яті, уяви, особливостей інтересів, нахилів, здібностей, темпераменту, характеру) дає змогу досягти оптимального педагогічного впливу на учня, «створює найбільш сприятливі можливості для розвитку пізнавальних сил, активності, нахилів і обдарувань кожної дитини, передбачає пристосування форм і методів педагогічного впливу до індивідуальних особливостей задля забезпечення запроєктованого рівня розвитку особистості, керівництва розвитком дитини на основі глибокого знання її особистості та умов життя» [1, с. 332]. Тому можливості розробленого ще на початку ХХ ст. О. Лазурським методу природного експерименту, як оригінального й ефективного способу вивчення особистості й експрес-діагностики характеру школяра, що не обмежувався лише дослідженням індивідуальних особливостей дитини в реальних, життєвих обставинах, але й поширювався на її навчальну діяльність, потребують ретельного аналізу й актуалізації.

Ідея використовувати шкільні заняття з метою вивчення вихованця виникла у О. Лазурського в ході спостережень за ними у процесі розроблення ним характерологічної концепції, чим учений займався, починаючи з 1904 р. Помітивши, що під час виконання певних звичайних справ виявляються ті чи інші індивідуальні характеристики особистості, учений припустив, що можна «примусити піддослідного виконувати таку ж роботу за таких же умов [тобто у звичних умовах – прим. І.Л.] й цим доволно викликати бажані індивідуальні вияви, при цьому активно втручаючись в перебіг процесу, цільовим чином направляючи його. Убачаючи у природному експерименті засіб вияву умов більш доцільного виховання дитини в процесі шкільного навчання, учений писав: «Ми досліджуємо особистість самим життям [у процесі навчання – прим. І.Л.], й тому для дослідження стають доступними усі впливи як особистості на середовище, так і середовища на особистість. Функціонально-характерологічні аналізи окремих навчальних предметів дають змогу нам оцінити кожний з них для розвитку здібностей учня, такі аналізи нададуть можливості для всебічного розвитку особистості дитини й розвантажать школу від надмірної кількості матеріалу» [2, с. 184]. Наголосимо, із якими наведені думки не втратили актуальності і безсумнівно вмотивовують глибокий аналіз спадщини вченого.

Аби здійснити задумане, дослідникам треба було зібрати величезну кількість матеріалу, доступного для спостережень вчителями школи, добираючи ті аспекти, що варто було експериментувати, тому навколо О. Лазурського восени 1909 р. утворився гурток з осіб, переважно співробітників Психологічної лабораторії Психоневрологічного інституту (м. С.-Петербург),

який розпочав дослідження з розроблення спеціальних прийомів застосування методу природного експерименту в умовах школи [5, с.V]. Олександр Лазурський був упевнений, що вивчення вихованця на уроці, під час вивчення або репродукування ним конкретного навчального матеріалу надасть досліднику об'єктивно цінний матеріал про учня.

Розвиваючи ідею щодо використання методу природного експерименту в педагогічних умовах й з педагогічною метою, учений зазначав, що «необхідно, насамперед дібрати ті ігри, ті способи читання, ті прийоми гімнастики, ті умови й правила рухливих ігор, за яких можливим ставало б отримання даних, найхарактерніших для визначення індивідуальних відмінностей [школярів]. Якщо це зробити, то спостерігач зможе, дібравши ту чи іншу дію, виконувану дитиною у буденних обставинах, застосувати її у якості експерименту, тобто з метою викликання у досліджуваного тих чи інших виявів» [3, с. 9]. Побудова експерименту, основу якого становила навчальна діяльність [О. Лазурський зазначав, що «при цьому, для суто педагогічних цілей можна з великим успіхом використовувати шкільні уроки й творчі роботи дітей» – прим. І.Л.], робила такий дослід непомітним для учня.

Перші результати дослідження були оприлюднені наприкінці 1910 р. на I з'їзді з експериментальної педагогіки (м. С.-Петербург), де О. Лазурський вперше виступив з ідеєю використання у школі методу природного експерименту у вигляді окремих прийомів, названих «експериментальні уроки» [4, с. 143]. У доповіді Олександр Федорович зазначав, що під час експериментального уроку як «найбільш оптимального матеріалу для вивчення дітей шкільного віку», актуалізується ціла група психічних переживань дитини, специфічна для кожного навчального предмета: під час гімнастики, наприклад, задіяна рухливо-вольова сфера; при вивченні арифметики – систематичність та послідовність мислення в абстрактній й конкретній формах тощо [4, с. 147]. Розтлумачуючи запропонований термін, учений пояснював, що має на увазі такі навчальні уроки, «в яких, на підставі попередніх спостережень й аналізу так згруповані найбільш яскраві в характерологічному відношенні елементи певного навчального предмету, що відповідні їм індивідуальні особливості учнів виявляються дуже чітко» [2, с. 2, 23].

Дослідження проводилися з весни 1907 р. по осінь 1910 р з дітьми 8-9 років, які були учнями двох старших відділень підготовчої школи Товариства дошкільного виховання й Виборзького комерційного училища [4, с. 24]. «За умов дуже сприятливих», бо класи у школі були невеликі – по 8-12 осіб, дослідник мав можливість приділяти більше уваги кожній конкретній дитині, частіше спонукати її виявляти себе, але для більшого успіху вирішили зосередити увагу на дітях найбільш типових за своїм «душевним складом». Записи систематичних спостережень вели відносно лише 4-5 учнів у кожному класі. За спогадами однієї з колег-дослідниць Олександра Федоровича – К. Кенігсберг-Коварської іншим сприятливим моментом для дослідження слугував факт «постійної присутності на уроках у цій школі сторонніх осіб: родичів дітей, учнів з інших навчальних закладів, що приїжджали з провінції тощо [оскільки школа вважалася зразковою, її часто відвідували сторонні особи – прим. І.Л.]. Тому діти ставилися до нашої присутності на уроках як до явища буденного, не соромилися, а часто навіть просто не помічали» [Там само].

Істотно зазначити, що кінцевою метою дослідження було визначено «вироблення певних, найбільш доцільних прийомів вивчення індивідуальних виявів дитячої індивідуальності на уроках рідної (російської) мови, арифметики, природознавства, а згодом ще й малювання, ручної праці та гімнастики» [Там само]. Дослідження розпочалося з вивчення тих типів уроків й тих методів їх викладання, які використовувалися вчителями школи, бо «залежно від того чи іншого методу так чи інакше учні виявляли себе» [Там само, с. 82].

Подальша робота з вироблення елементів алгоритму здійснення природного експерименту передбачала проведення психологічного аналізу кожного уроку й окремих його частин. Дослідники на чолі з О. Лазурським вирішили з'ясувати, які саме специфічні особливості дитячої індивідуальності можуть виявитися на кожному з зазначених вище уроків, й проаналізувати з точки зору психології кожний такий специфічний вияв особистості учня. Збирання матері-

алів для складання загальних характеристик учнів охоплювало «загальну душевну будову дитини – її темперамент, вольову й емоційну сферу, сферу морального й соціального почуттів та інтелектуальні інтереси». Ці відомості доповнювалися даними про спадковість та сімейні обставини життя учня, для чого було опитано педагогічний персонал школи під час спільного аналізу матеріалів спостережень [Там само].

На кожному уроці дослідники мали виявляти і фіксувати у записах по можливості кожний специфічний вияв дитини з наступним їх психологічним аналізом та причино-наслідкових зв'язків між виявом й певним психічним процесом. «Зрозуміло, – пояснював О. Лазурський, – що психологічний аналіз цих виявів ми здійснювали не навмання, а в тісному зв'язку з загальною характеристикою дітей, яка часто нам допомагала розібратися у таких явищах, що могли бути результатом взаємодії тих чи інших причин» [Там само, с. 25].

Встановивши, на що вказує кожен з характерних виявів дітей й на яких саме уроках та за допомогою яких прийомів у кожному конкретному випадку можливо ці позитивні вияви довільно викликати, дослідники впритул підійшли до вирішення питання, яке становило кінцеву мету дослідження – створення такого уроку, на якому було б зібрано усе те, що спонукало б до вияву найяскравіших індивідуальних особливостей дітей; уроку, який міг би відіграти у школі роль природного експерименту й тим самим бути названим експериментальним» [Там само]. Спроба дослідити методом природного експерименту можливості різноманітних шкільних уроків для розвитку тих чи інших фізичних або психічних функцій особистості, мала за кінцеву мету визначити який саме навчальний матеріал є «найнеобхіднішим для життя, з одного боку, й цінним у виховному сенсі, з іншого» [4, с. 163]. Зауважимо, що поставлені питання і нині залишаються нагальними і нерозв'язаними остаточно, однак Олександр Лазурський з колегами у свій час наблизилися до їх розв'язання, а тому варто ретельно проаналізувати їх напрацювання.

Матеріалом для такої оцінки змісту шкільної освіти стали розроблені експериментаторами програми індивідуальних виявів особистості на уроках російської (рідної) мови, арифметики, природознавства, фізики, малювання, ручної праці, гімнастики й рухливих ігор та експериментальні уроки з цих навчальних предметів. Спостережувані індивідуальні вияви учнів на кожному зі згадуваних уроків були ретельно проаналізовані у «характерологічному (функціональному)» сенсі, а отриманні данні порівнювалися із загальними характеристиками учнів: «Складені початково з метою характерологічного дослідження особистості, наші психологічні програми окремих уроків дали нам багатий емпіричний матеріал для оцінки психолого-педагогічної цінності різноманітних навчальних предметів залежно від збуджуваних ними в тій чи іншій мірі психічних функцій» [Там само].

Колега й послідовниця Олександра Федоровича К. Коварська у статті «До питання про психолого-педагогічне значення різноманітних шкільних предметів (1916 р.) наголошувала, що «більш точне й глибоке усвідомлення порівняльно-педагогічного значення окремих навчальних предметів сприятиме більш раціональній побудові навчальних планів на основі правильної взаємозалежності окремих галузей шкільного знання. У вирішенні цього завдання ми вбачаємо головне призначення наших досліджень» [Там само]. Зазначимо, що експериментальні уроки мали бінарну мету: вони, з одного боку, слугували засобом вивчення індивідуальних особливостей учнів, з іншого – були інструментом цілеспрямованого їх розвитку.

Складаючи під безпосереднім керівництвом О. Лазурського плани експериментальних уроків, його колеги орієнтувалися на «психологічні програми окремих уроків», які мали допомогти краще зрозуміти й оцінити вияви індивідуальності учня, його внутрішнього світу, особливостей сприймання, пам'яті, мислення на уроці. Учений розробив процедури проведення експериментального уроку та сформулював дефініцію поняття «експериментальний урок». За Олександром Лазурським, це такий урок, під час якого «дитина при найбільшій економії часу виявляла б себе по-можливості з усіх сторін, які досліджуються на певному уроці» [Там само, с. 52].

Учений особливо наголошував, що експериментальний урок має проводитися у вільному класі або незайнятому шкільному приміщенні, по-можливості ізольованому від сторонніх осіб та звуків одночасно з 3-4 дітьми. Маємо уточнити, що перед проведенням власне природно-експериментального дослідження експериментатори протягом двох тижнів здійснювали цілеспрямоване психолого-педагогічне спостереження за всіма учнями одночасно під час уроків задля виділення найбільш «яскравих за душевним складом» дітей. Свою вимогу щодо кількості досліджуваних учнів Олександр Федорович пояснював так: «Це робиться, по-перше, з метою економії часу; по-друге, для створення таких умов, за яких діти відчували б себе найвільніше й природно, і, як наслідок, виявляли свою особистість, не відчуваючи себе центром, на який спрямований допитливий погляд експериментатора; а по-третє, спостерігаючи одночасно за чотирма дітьми експериментатор отримує можливість порівнювати їх, виділяти характерні риси кожного» [Там само, с.120]. Іншою умовою проведення експериментального заняття була одночасність роботи з усіма учнями. Загалом, увесь дослід був розрахований на 4 години, враховуючи дві перерви по 15 і 25 хвилин відповідно.

Експериментальний урок містив систему із 10 завдань. Перше завдання (вивчити і виправити) було спрямоване на дослідження пам'яті: перевірялася здатність запам'ятовування і міцність збереження матеріалу в пам'яті. Потім розв'язували арифметичну задачу (досліджувався процес мислення), писали твір (досліджувалися творчі здібності учнів), описували, наприклад, опудало (досліджувалися спостережливість, багатство і точність зовнішніх сприйнять). Оскільки ці завдання здійснювались одночасно, то на практиці двоє дітей писали твір, одна дитина описувала опудало, інша розв'язувала з експериментатором задачу. Після перерви займалися малюванням, аналізом і обговоренням прочитаного оповідання, природознавством. За малюнком дослідники визначали точність і повноту сприйняття дитини під час копіювання нею запропонованого зображення, а також про багатство та оригінальність художньої фантазії під час малювання на вільну тему. Під час розбору прочитаного оповідання перевіряли інтелектуальний розвиток дитини: сприймання, розуміння життєвих стосунків, переживань людей, мотивів їхніх вчинків. Можна було також спостерігати й інші характерні для дитини вияви, зокрема, спрямованість інтересів, особливості моральних суджень, встановити їх глибину, багатство мови. Відповіді на питання природознавчого характеру дозволяли оцінити спостережливість учня щодо явищ зовнішнього світу, його кмітливості, здатність до здогадування під час пояснення цих явищ. Після другої перерви відбувалися заняття з гімнастики і ручної праці.

Спостерігаючи за дитиною під час цих уроків, експериментатори робили висновки про фізичний розвиток учнів, про координацію рухів, м'язову силу, витривалість, а також продовжували визначати її темперамент, характерні риси вдачі – наявність або відсутність працьовитості, акуратності, цілеспрямованості дій.

У підсумку дослідники визначали комплекс психічних функцій дітей. Серед тих функцій, які найбільше цікавили дослідників, були «зосередженість або відволікання уваги, спостережливість (бідність й багатство сприймань), здатність до опису представників тваринного світу та явищ природи, особливості запам'ятовування та збереження інформації, багатство уяви, здатність до творчості, систематичність і послідовність мислення, процес розуміння явищ природи і відносин людей, зв'язність мовлення, легкість поєднання словесних образів, самовпевненість, естетичні почуття, збудливість і сила внутрішніх почуттів, зовнішня афективність, координація рухів, м'язова сила, систематичність складних дій» [4, с. 154-155]. Ще однією умовою ефективного проведення дослідження була вимога здійснювати його удвох: «Один експериментує, а інший спостерігає й занотує результати, іноді допомагає (дає пояснення учням, розвіює сумніви та непорозуміння тощо)» [4, с. 121]. Як підкреслювала колега Олександра Лазурського Л. Філософова, дослідження індивідуальних виявів учнів під час експериментальних уроків мало заздалегідь визначений усталений порядок, який не рекомендувалося порушувати без поважних причин [4, с.123].

Згідно з процедурою проведення експериментального уроку, належало вести протокол, де описувалася поведінка досліджуваного (з віднесенням спостережуваного індивідуального вияву учня до одного з трьох рівнів (ступенів) – низького, середнього, високого (1918)), причому не лише опосередкована дослідом, але й поза ним. Таким чином у результаті плано-мірних записів накопичувався важливий, а головне доволі достовірний матеріал, що дозволяв досить впевнено оцінювати індивідуальні вияви дитини та їх рівень.

Продовжуючи дослідження психологічного значення окремих навчальних предметів для визначення й подальшого розвитку психічних функцій учнів, О. Лазурський відзначав, що уроки з різних навчальних предметів створюють різні за рівнем сприятливості умови, на уроках з деяких предметів створюються сприятливіші умови для розкриття й розвитку лише деяких психічних функцій: «Уроки з різних навчальних предметів відіграватимуть різну роль у вияві індивідуальної психіки дитини. Так, програма виявів на уроках рідної (російської) мови чітко вказує на можливість отримати цінний матеріал для знайомства з сферою сприймання, пам'яті, мислення індивідуума, зі сферою його емоційних, моральних переживань, зі сферою його творчої діяльності; між тим, як така сама програма на уроках арифметики висвітлює переважно зовсім іншу сферу розумової діяльності учня. Охоплюючи набагато вужчу сферу особистості, ця програма схарактеризовує її, натомість, з більшою повнотою» [Там само, с. 30]. Результатом тривалої роботи щодо виявлення сфери й форм застосування нового методу вивчення індивідуальних особливостей особистості школярів стало розроблення методики шкільного експериментального дня (за О. Лазурським – «зведена методика») [4, с. 2]. Розкриваючи на сторінках книги «Природний експеримент і його шкільне застосування» сутність цієї нової «зведеної методики», вчений підкреслював, що «вона має дещо інше завдання – всебічне вивчення кількох цікавих вихователю-досліднику дітей за допомогою цілої низки різноманітних вправ, дібраних з різних шкільних уроків й занять» [Там само].

Олександр Лазурський рекомендував вчителям-експериментаторам проводити експериментальні уроки відповідно до заздалегідь складеного плану, ретельно продумувати всі умови проведення експериментування, прогнозувати можливий результат залежно від типу дітей. За його задумом, експериментальні уроки не мають виходити за рамки шкільної програми, порушувати звичайний перебіг шкільного життя, мають наближатися за своїм характером до звичайного уроку. Далеко не всі теми, включені до шкільної програми, на думку ученого, можна було використовувати для розроблення й проведення експериментального уроку. Експериментальний урок, на думку О. Лазурського, повинен торкатися, по можливості, всіх сторін душевної діяльності дитини, які можуть виявитися на уроках з певного предмета. Тому для експериментального уроку не буде корисною тема, в якій багато одноманітного матеріалу. Так само не варто брати теми, для розкриття якої вчителю доводиться багато пояснювати або повідомляти багато відомостей, а, тим більше, брати важкі теми, бо доведеться занадто довго зупинятися на поясненні [Там само, с. 67].

Таким чином, найсуттєвішою ознакою й відмінною особливістю експериментальних уроків та шкільних експериментальних днів, розроблених Олександром Федоровичем зі співробітниками, була їх спрямованість не стільки на передачу знань, скільки на створення умов для розкриття й розвитку індивідуальних особливостей учнів в умовах шкільного навчання.

Науково-методологічну й практичну значущість таких підвидів методу природного експерименту як експериментальний урок та експериментальний шкільний день важко переоцінити. Їх перевагами порівняно з методами спостереження та лабораторного експерименту були: вищий рівень вірогідності даних, легкість практичного здійснення й висока ефективність, а головне – можливість широко застосовуватися іншими дослідниками, в першу чергу для системного вивчення психічних функцій й особистості школярів.

Складно перебільшити значення творчої спадщини О. Лазурського. Погоджуємося з думкою російських дослідниць І. Левченко та С. Забрамної, що матеріали психологічних спостережень і складені ученим характеристики школярів безумовно посприяли становленню вітчизняної педагогіки на нових засадах, а самі експериментальні уроки виявилися «значним науковим досягненням у вивченні школярів» [6, с. 9].

Список використаних джерел

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Лазурский А.Ф. Естественный эксперимент и его школьное применение / Под ред. А.Ф. Лазурского. - Пг., 1918. – 190 с.
3. Лазурский А.Ф. Школьные характеристики. - Изд. 2-е, испр. и доп.-СПб., 1913. – 214 с.
4. Лазурский А.Ф. О естественном эксперименте // Труды I Всероссийского съезда по педагогической психологии в Санкт-Петербурге с 26 по 31 декабря 1910 г. - СПб., 1911а. – С. 142-152.
5. Надольская М. Памяти А. Ф. Лазурского // Естественный эксперимент и его школьное применение / Под ред. А.Ф. Лазурского. - Пг., 1918. - С. III-VIII.
6. Психолого-педагогическая диагностика М. : Академия, 3-е изд., стер.учебное пособие, 2006 г., 320 стр. / Под ред. И.Ю.Левченко, и С.Д.Забрамной.

Analysis of the concept of “experimental lesson” as a reasonable O. Lazurskii special kind of reception natural experiment method to psycho-pedagogical research student in the learning activities. Deals that A. Lazurskii using this method not only sought to explore singled personality, but also an activity in which it was detected and the impact that this activity is exerted on child development. Solved found psychologically grounded individual scientists manifestations students at each of the experimental classes and, in this connection, the possibility of experimental lessons on learning and personality development of students. Is argued that the scientist thought various lessons (arithmetic, Russian (native) language, natural science, painting and manual work gymnastics) most appropriate as material for study of school children due to their ability to actualize the goals of child psychological feelings that are specific to everyone a school subject. Deals with the possibility of experimental lessons in elementary school.

Keywords: *experimental lesson method natural experiment; methodology of psychological and pedagogical research; A.F.Lazurskiy; complete description of the individual student.*

УДК 347.639:159.9

Москва С.

ПСИХОСОЦІАЛЬНІ НАСЛІДКИ ЄВРОСИРІТСТВА

У статті розглядаються особливості явища євросирітства та його психосоціальні наслідки для сім'ї і суспільства в цілому. Проблема функціонування родин, члени яких перебувають на заробітках, є досить багатоаспектною та надзвичайно складною. Безсумнівно, міграція одного з членів сім'ї змінює структуру та спосіб реалізації її основних функцій. Результати досліджень наслідків еміграції вказують на безперечний негативний вплив виїзду батьків за кордон на функціонування сім'ї, перш за все на дітей. Саме політика уряду, разом з діяльністю місцевої влада, могла б розв'язати проблему євросирітства або ж радикальним чином зменшити величину заробітчанської міграції.

Ключові слова: *євросирітство, психосоціальні наслідки, функціонування сім'ї, еміграція.*

Сім'я трактується як головний елемент, що впливає на функціонування та розвиток дитини. Форма родини має фундаментальне значення як для тих людей, які її створюють, так і для суспільства в цілому.

Сьогодні спостерігається загроза існуванню сім'ї, яка спровокована еміграцією. Однією з таких небезпек є занедбання дітей мігруючими батьками. Ця проблема має загальновізнаний характер та називається євросирітством.

Цей термін все частіше вживається, не зважаючи на те, що ця назва ще не широко відома в суспільстві. Євросирітством психологи називають явище, коли батьки, виїжджаючи за кордон, залишають своїх дітей, які позбавлені постійного контакту, навіть з одним з батьків, і відчують себе сиротами (Biuletyn Informacyjny Rzecznika Praw Dziecka 2008, с. 2-4).

Євросирітство – це підвид «суспільного сирітства» (стан, що характеризує суспільне положення і ситуацію дітей, які виховуються за межами родини в зв'язку з іншими, ніж смерть батьків, причинами). Євросиротою є дитина, яка виховується без одного з батьків, який перебуває за кордоном з метою заробітку (S. Kozak 2007, с. 108-109).

Родини, в яких батьки мігрують за кордон, вважаються тимчасово неповними родинами. З точки зору на відсутність батьків, В. Данєлевич вирізняє три типи родин:

- тимчасово неповні сім'ї через виїзди батьків за кордон;
- тимчасово неповні сім'ї внаслідок заробітків за кордоном одночасно обома батьками;
- тимчасово неповні сім'ї внаслідок розлучення через міграцію (Olearczyk 2007, с. 108-109).

Євросирітство – це явище, яке має світовий масштаб і є не лише проблемою Польщі. Ще декілька років тому ніхто не звертав уваги на це явище, адже такі випадки були одиничними. Багатьох спеціалістів – психологів, педагогів, соціологів, педіатрів – цікавлять наслідки такого явища для родини, і передусім для малолітніх дітей. Факт євросирітства стосується не тільки бідних родин, але й дітей, які походять з заможних родин. Між іншим, наслідки розлуки й відчуття самотності для усіх дітей, незважаючи на матеріальний бік, є надзвичайно болісним.

В Польщі євросирітство – це вельми велика проблема, що відзначено державними інституціями. До судів, прокуратури та закладів соціальної допомоги потрапляє щораз більше справ дітей, залишених батьками, які виїхали на роботу за кордон. Помітними стають серйозні соціальні наслідки еміграції. Все більше справ залишених дітей надходять до сімейних судів, які, зазвичай, повинні вирішити чи помістити дитину до опікунсько-виховного закладу, чи в прийомну родину. Однак, в більшості випадків, суди шукають шляхи для того, щоб в подальшому про дитину піклувалась її біологічна родина.

З досліджень, проведених в сфері євросирітства, бачимо, що в 2009 році в 110 тисячах польських сімей діти виховувались без одного з батьків, які виїхали за кордон. Еміграція принаймні одного з батьків відзначалась між 25,9% і 29,3% школярів у віці від 9 до 18 років.

А уряд Польщі й досі не знає як боротися з явищем євросирітства на своїх теренах. Уповноважений уряду у справах сім'ї не здійснює будь-яких ефективних дій, Міністерство Праці приготувало лише доповідь про дітей, які в результаті виїзду батьків потрапили до дитячих будинків, Міністерство освіти тільки створює програму протидії наслідкам євросирітства в школах (S. Kozak 2007, с. 116).

Багатоаспектною та надзвичайно складною проблемою є функціонування родин, члени яких перебувають на заробітках. Безсумнівно, міграція одного з членів сім'ї змінює структуру та спосіб реалізації її основних функцій.

Гіпотетично, перебування за кордоном має бути короткотривале, тому спочатку, за рішенням суду, опіка над дитиною не призначатиметься. Проте, як правило, строк перебування за кордоном не настільки короткотривалий як хотілося б. Наслідками відсутності належного піклування батьків, зазвичай, є послаблення дисципліни та зниження батьківського контролю. Крім того, процес виховання ускладнюється й тим що, коли батьки приїжджають на якийсь час, в них прокидається почуття провини за свою відсутність, яке вони компенсують дитині, «дозволяючи усе» замість того, щоб виховувати (S. Kozak 2007, с. 115).

«Покинуті» діти болісно переживають розлуку з батьками, очікують на телефонні дзвінки, сумують. Через деякий час батьки налагоджують контакт, надсилають гроші, час від часу приїжджають до рідної країни, телефонують. Однак діти потребують їх любові, постійної присутності, а не лише на свята. Діти, позбавлені можливості здійснення своїх очікувань, стають нестерпними для опікунів, якими дуже часто є дідусі та бабусі. Через клопоти з вихованням у дітей починаються проблеми з навчанням. Дідусям й бабусям надзвичайно важко впоратись з дитячими проблемами. Безвідповідальність та безтурботність батьків призводить до змін в психіці дитини.

Швидкі темпи сучасного життя призводять до того, що навіть кількамісячний виїзд за кордон одного з батьків істотно впливає на погіршення комунікації з власною дитиною. Іноді батьки не здатні досягти рівня розвитку своєї дитини, тому й налагодити емоційний зв'язок

дуже важко. Часто діти, позбавлені близькості з батьками, замикаються в собі. В такий період привабливішою для дитини стає група ровесників. Батьки не контролюють те, з ким спілкується дитина, чи добре навчається і коли повертається додому. Коли дитина зростає без контролю батьків, з часом вона може «прогулювати» уроки або втікати з дому (D. Waloszek 1997, с. 301).

Суттєвою проблемою, пов'язаною з залишенням дітей, є труднощі у встановленні контактів, порушення у розвитку їх особистості, що пов'язано з незрілістю їхнього інтелекту. Молодші діти можуть «горнутися» до будь-якого дорослого (тобто виявляти так звану «чуттєву гнучкість»).

Про наслідки євросирітства часто повідомляють ЗМІ, говорячи про те, що діти відсутні на уроках без поважних причин, запізнюються до школи. Знижується мотивація до навчання, погіршуються оцінки та старанність у виконанні домашнього завдання. Діти проводять більше часу за межами дому. Поведінку дітей не можна узагальнити, тому що причини і наслідки євросирітства надзвичайно різноманітні, однак схожі на ознаки суспільного непристосування (S. Kozak 2007, с. 119).

Типовою поведінкою євросиріт можуть бути: агресія, низька самооцінка, порушена психіка, недовір'я, труднощі в налагодженні контактів з ровесниками – і це лише деякі наслідки та результати залишення дітей. Збільшилась кількість «прогульників», діти не вчаться, пропускають уроки, агресивно поведуться у відношенні до вчителів, педагогів, однокласників та однокласниць, не розуміють, що з ними сталось, тримають в собі негативні емоції, часом вибухають заради хвилиної реакції.

Протягом дорослішання діти стають клопотом для своїх опікунів, не мають стимулу вчитись, мають проблеми в школі як зі своєю поведінкою, так і з навчанням. Для дорослої людини два роки відсутності це небагато, для дитини ж це ціле життя. Дитинство неможна наздогнати. Батьки – найперше оточення, з яким пов'язана дитина. В ньому вона функціонує, формує свій розвиток та зв'язки з іншими людьми. Еміграція батьків – це час «зубожіння» світу дитини.

Педагоги вказують на наступні негативні наслідки відсутності батьків: погіршення оцінок та відсутність виконання домашнього завдання, зниження мотивації до навчання, відвідуваності, прогули, погіршення дисципліни, погана поведінка, емоційні проблеми, порушені контакти з ровесниками, надто високий рівень дратівливості, проблеми з концентрацією уваги. Визначаючи відчуття, що викликані виїздом батьків, більше 10 % педагогів серед них назвали самотність, смуток, печаль та боязкість. Шкільні педагоги попереджають, що виїзди батьків за кордон мають багато негативних наслідків.

Доктор Марія Колянкевич звертає увагу на те, що якщо мова йде про розлуку з батьками, то важливим є момент її настання. У підлітковому віці, переживання такої дитини менш болісні, ніж тоді, коли батьки залишають кількарічне дитя. Дитина пристосовується до ситуації, коли батько чи мати знаходяться далеко й рідко приїжджають додому, а коли, через кілька років, повертаються додому, то вони майже чужі для своєї дитини. Тоді дуже нелегко подолати різноманітні проблеми дитини, наприклад: перехідний вік, втрата довіри до батьків (M. Lachowska 2010, с. 47).

Проблемою є повернення батька чи матері додому в тому відношенні, що батьки мусять пристосовуватись до нової реальності, яка пов'язана з «відшкодуванням» дитині тривалої відсутності батьків. В такому випадку слід «відбудовувати» родинні відносини та зв'язки. Один з батьків по-новому повинен «відкрити» для себе свою дитину та помітити зміни її особистості. Часто після довгої відсутності, батьки повинні по-іншому розмовляти з дитиною, ніж перед виїздом, тому що молода людина є вже достатньо дорослою і минулий спосіб міжособистісних відносин мусить змінитись. Батьки не завжди розуміють наслідки розлуки для своїх дітей.

Результати досліджень наслідків еміграції вказують на безперечний негативний вплив виїзду батьків за кордон на функціонування сім'ї, перш за все на дітей, як і тоді, коли вони виїздять разом з батьками і повинні в іншій державі адаптуватися до нових умов життя, інших шкільних вимог, їм не вистачає однолітків, з якими вони могли б провести дозвілля, не можуть порозумітись з ровесниками через мовний бар'єр, а також тоді, коли вони залишаються в країні самі або ж з одним з батьків.

Євросирітство – це наслідок багаторічної помилкової політики Польщі, яка не може забезпечити багатьом польським родинам належних умов праці та відповідний рівень заробітної плати.

Тисячі поляків заради гідного життя згоджуються на працю за межами країни. Велика кількість людей, які виїхали за кордон, залишили на Батьківщині неповнолітніх дітей. Немає нічого дивного в тому, що в ЗМІ євросирітство визначається як «чорна сторона» заробітчанської еміграції і з впевненістю можна стверджувати, що дане явище є надзвичайно серйозною проблемою сьогодення. Місцева влада, без підтримки уряду, не може самостійно розв'язати ані проблему євросирітства, ані радикальним чином зменшити величину заробітчанської міграції. Реальний сценарій перемоги над цим явищем – це пом'якшення його негативних наслідків. Також необхідно вжити усіх заходів, які могли б ефективно допомогти мінімізувати наслідки євросирітства.

Список використаних джерел

1. Biuletyn Informacyjny Rzecznika Praw Dziecka nr 1-2, Warszawa 2008.
2. Kozak S., Patologia eurosieroctwa w Polsce. Skutki migracji zarobkowej dla dzieci i ich rodziny, Kraków 2007.
3. Lachowska M., Eurosieroctwo jak patologia i jego negatywne konsekwencje, [w:] B. Kałdon, I Kurlak, Współczesne zagrożenia psychospołecznego funkcjonowania człowieka. Ostrowiec Świętokrzyski 2010
4. Waloszek D., Organizacja funkcjonowania indywidualnego w rodzinie, [w:] H. Cudak (red.), Rodzina polska u progu XXI wieku, Łowicz 1997

The article deals with the features of the euroorphanhood phenomenon and its psycho-social consequences for family and society on the whole. Problem of the families functioning, whose members are on earnings, is multivariable and extremely complicated. Undoubtedly, migration of one of the family members changes the structure and method of its basic functions realization. The results of researches of emigration consequences specify on indisputable negative influence of parents departure abroad on family functioning, first of all on children. Namely politics of government, together with activity of local authorities, would solve the problem of euroorphanhood or else radically decrease the size of people migration for earnings.

Keywords: euroorphanhood, psycho-social consequences, functioning of family, emigration.

УДК 378.147(410):81'243

Никитюк С.І.

ЗАСВОЄННЯ ПОЗИТИВНОГО ДОСВІДУ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ У СИСТЕМІ ЗАОЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У статті визначено перспективи засвоєння позитивного досвіду британської системи заочної освіти вчителів іноземних мов. У результаті вивчення літературних джерел автор свідчить про посилення інтересу до проблем становлення і розвитку ЗО у Великій Британії та визначає її переваги: навчаючись заочно, студент може вибрати ту кількість часу для проходження курсу, яка його влаштовує; заочна форма освіти відкриває дорогу до фахового і культурного зростання тим людям, які з різних причин не могли отримати освіту на денних відділеннях; заочна форма за розумної і правильної організації справи виявляється досить ефективним засобом здешевлення освіти; високий рівень сформованості навичок самостійної роботи у спеціалістів перетворює їх на мобільних та конкурентоспроможних громадян суспільства. Протягом останніх десятиріч з'явилась тенденція вдосконалення заочної освіти засобами інформаційних технологій (ІТ).

Ключові слова: заочна підготовка у Великій Британії, іноземні мови, перспективи, сучасні зміни, становлення.

Питання розвитку заочної (ЗО) і дистанційної освіти (ДО) іноземних мов (ІМ) не є новим. З огляду на те, що ці форми успішно розвиваються у Великій Британії, ми намагатимемося

визначити чинники засвоєння позитивного досвіду британської системи заочної освіти вчителів іноземних мов.

Велика Британія, як і більшість зарубіжних країн, пристосовується до швидких змін у суспільстві та намагається інтегрувати ЗО із ДО, щоб готувати гідних громадян для цього суспільства. Середньорічні темпи зростання кількості студентів-заочників у Великій Британії 10,8%, а студентів очних відділень – лише більше 3%. Частка тих, хто навчався, в відсотках від зайнятого населення у віці 20-64 років у Великій Британії становить 65 [4].

Серед учених, які вивчали питання підготовки вчителів ІМ у вищій освіті України, назвемо А.В. Василюк, Н.Г. Ничкало, В.Г. Редька, А.А. Сбруєву, С.І. Синенко. На системі ЗО України зосередили свої дослідження О. Василенко, В. Зубко, Т.І. Кобзарєва, К.В. Корсак, О. Малінко, Т. Росич, П.І. Сердюков.

Вивчення літературних джерел свідчить про посилення інтересу до проблем становлення і розвитку ЗО у Великій Британії. Різні аспекти професійно-педагогічної підготовки вчителів іноземних мов ІМ у цій країні досліджували Г.О. Андрєєва, І.П. Задорожна, Ю.В. Кіщенко, О.Ю. Кузнецова, В.В. Лапчинська, Н.В. Федорова, Р.М. Яцишин, А.В. Парінов, С.І. Синенко.

Російські вчені Зімаков І., Мельник Б. та Сьоміна Н. [1] свідчать, що ЗО постійно викликає до себе підвищений інтерес. Та й оцінка його ніколи не була однозначною: від визнання до повного заперечення. Заочне навчання у світі розглядається як висока технологія, що дає повноцінну освіту. Його ефективність полягає у поєднанні великих тиражів високоякісних методичних матеріалів і гнучкості інтересів студента. Динаміка сучасного життя призводить до активного розвитку різних форм освіти, в тому числі без відриву від основної роботи. Економічні процеси підвищують її значущість. Заочна форма, створена свого часу як доповнення до денної, швидко набрала силу, перетворилась у важливий рушій підготовки кадрів вищої кваліфікації. При цьому слід відзначити, що багаторічний досвід заочної системи навчання у всіх провідних країнах (США, Велика Британія, Франція, Японія та інші) переконливо підтверджує, що така підготовка спеціалістів має право на існування і в майбутньому.

Позаяк складається здорова конкуренція, певний ринок освітніх послуг, що, безумовно, стимулює поліпшення якості навчального процесу. Нині студенти можуть вибирати, – якій формі навчання віддати перевагу. Звичайно, цей вибір передусім залежить й від матеріального статку родини [4].

Вже протягом 80-ти років ЗО виконує освітні потреби тисяч людей, які не змогли чи не мали бажання у свій час завершити денне навчання. Серед них: випускники ВНЗ, які були не в змозі закінчити стаціонарну програму, але хочуть завершити навчання для отримання ступеня; професіонали, які мають бажання оновити і розширити свої знання і вміння; випускники коледжів, які намагаються вдосконалити свою освіту, перейшовши на її вищий щабель; випускники вищої школи, які вирішили перекваліфікуватись чи вивчити додаткові курси; та просто люди, які цікавляться вивченням різних курсів для збагачення особистих знань [5].

У 90-х роках минулого і початку XXI століття заочна форма навчання почала набирати все більшої актуальності. Особливо це помітно у зарубіжних країнах, які у цій галузі забезпечують високу продуктивність освітнього процесу та вийшли на передові рубежі розвитку інформаційних технологій. Зокрема, досить ефективна ця система педагогічної освіти у Великій Британії, яка виникла саме у цій країні як соціальне явище і наразі активно впроваджується, зберігаючи давні традиції. Наприклад, середньорічні темпи зростання чисельності студентів-заочників у Великій Британії склали 10,8%, а студентів очних відділень – лише більше 2%. В Україні третина всіх студентів педагогічних вищих навчальних закладів навчається на заочних відділеннях, і ця кількість має тенденцію до постійного зростання [2].

Заочна освіта визнається зараз такою формою, яка може задовольнити потреби в отриманні освіти більшої частини тих, хто бажає, у порівнянні з традиційними формами освіти. Ось декілька її переваг:

1. Навчаючись заочно, студент може вибрати ту кількість часу для проходження курсу, яка його влаштує. Крім того, в деяких коледжах початок курсу навчання може встановлюватися довільно, фіксуються лише екзамени і час складання контрольних робіт, що також створює певні зручності для тих, хто навчається [5].
2. Заочна форма освіти дає змогу краще вдосконалюватись у вибраній сфері діяльності; відкриває дорогу до фахового і культурного зростання тим людям, які з різних причин не могли отримати освіту на денних відділеннях.
3. Заочна форма за розумної і правильної організації справи виявляється досить ефективним засобом здешевлення освіти.
4. Високий рівень сформованості навичок самостійної роботи у спеціалістів перетворює їх на мобільних та конкурентоспроможних громадян суспільства.

Протягом останніх десятиріч з'явилась тенденція вдосконалення заочної освіти засобами інформаційних технологій (ІТ).

Заочні навчальні заклади надають значної уваги розробці найефективніших комбінацій комунікативних засобів, що дозволяють в найбільш доступній і прозорій формі довести навчальний матеріал до кожного студента. Серед них можна назвати супутниковий зв'язок, аудіовізуальне обладнання, що дозволить проводити заочні наради через систему електронної пошти, кабельне телебачення, відео-, CD диски. Усе це відкриває для ЗО нечувані можливості – звичайно за наявності відповідних засобів і необхідного програмного забезпечення. Викладач у системі заочної освіти залишається лише предметником, укладачем навчального матеріалу, який навчає з використанням допоміжних засобів, у контакті з спеціалістами з організації і перевірки знань тих, хто навчається.

Студенти заочної форми навчання впродовж вивчення ІМ з допомогою ІТ мають змогу:

- відповідати на питання та запити, пов'язані зі змістом навчального курсу;
- давати поради з метою їхньої орієнтації;
- допомагати долати труднощі у розумінні будь-якої дисципліни;
- пересилати завдання і контрольні роботи;
- обговорювати з тьютором проекти та дослідження;
- об'єднуватись у групи за інтересами та потребами;
- сприяти спільному розробленню проектів, організовувати групи взаємодопомоги.

Не можна твердити про педагогічну цінність ІТ, та всі вони дедалі більше та ефективніше завойовують галузь освіти, зокрема заочної (при вивченні ІМ).

Саме проникнення ІТ у всі сфери діяльності дало можливість організувати доступні для всього студентського загалу курси і програми масової освіти, використовуючи гнучкі формули розповсюдження знань.

Це дає змогу зробити певні висновки щодо особливостей розвитку заочної системи підготовки вчителів іноземних мов у Великій Британії у сучасних умовах:

- загальноєвропейські інтеграційні процеси в останнє десятиріччя впливають на підготовку вчителів у Великій Британії. Простежується доцентрова тенденція розвитку англійської педагогічної освіти, зокрема заочної, як у межах країни, так і в межах Європейського Співтовариства;
- забезпечення освіти впродовж життя;
- збільшення питомої ваги самостійної роботи в структурі професійного становлення вчителя;
- формування умов для самореалізації студента – формування власного стилю та методики майбутнього професіонала;
- активізація процесів наближення змісту професійної підготовки вчителів до змісту їхньої професійної діяльності та забезпечення перманентності професійного росту вчителем;
- заочна освіта Великої Британії спрямована на підготовку фахівця широкого профілю;

- залучення досвідчених шкільних учителів до партнерства у справі підготовки майбутніх педагогів стимулюватиме їх професійний розвиток, сприятиме посиленню професіоналізму. Ефективна організація системи ЗО відкриває реальні резервні шляхи для удосконалення рівня володіння студентами іноземною мовою як важливим засобом спілкування. За умови ефективної організації, у майбутньому ЗО не лише конкуруватиме з традиційним університетом, а й в деяких випадках випереджатиме його.
- Заочна система освіти допоможе особистості розвиватися впродовж всього життя людини, а не короткого проміжку часу, заохочуючи поліваріантність мислення, стимулюючи безперервний професійний розвиток і творчу діяльність. У перспективі заочна форма освіти повинна стати постійним супутником людини, необхідною умовою її всебічного і гармонійного просування, що сприятиме появі нових досліджень, створення нових типів нетрадиційних навчальних закладів з переважно заочною формою навчання: відкритих університетів;
- студентський контингент подорослішав; поява у нього потреби у демократичному доступі до навчання;
- розвиток комунікаційних технологій, засобів зв'язку, а й, відповідно, нових вимог до спеціаліста, що змушує людей з вищою освітою або перекваліфіковуватися або отримувати інший фах, повністю відмінний від попереднього;
- зростання можливостей, а почасти необхідність кар'єри, збільшення тривалості вільного часу за рахунок зменшення робочого дня, прагнення покращити якість життя, індивідуальне вдосконалення і розвиток;
- матеріальний рівень населення, віддаленість місця проживання від навчальних закладів, темпоральні можливості його систематичного відвідування, певна залежність від місця роботи, яке слугує абітурієнту важливим матеріальним засобом існування і життєдіяльності, тощо.

Економічні процеси підвищують значущість заочної форми, створеної свого часу як доповнення до денної. Так, ЗО швидко набрала силу, перетворилась у важливий рушій підготовки кадрів вищої кваліфікації, отримала загальне визнання та новий імпульс свого розвитку через інтеграцію з інформаційними технологіями [3].

Очевидним є той факт, що освіта дорослих набуває особливого значення на сучасному етапі розвитку суспільства і починає займати чільне місце й в галузі вивчення ІМ.

Підготовка висококваліфікованого вчителя ІМ є актуальною проблемою для сучасної педагогічної теорії та практики у Великій Британії.

Питання підготовки вчителів ІМ у Великій Британії тісно поєднані з політикою держави в галузі педагогічної освіти. Хоча, поряд із загальними тенденціями розвитку й організації цієї галузі, у підготовці вчителів ІМ простежуються своєрідні особливості, пов'язані зі специфікою навчальної дисципліни, її місцем у навчальній програмі, ставленням у суспільстві до володіння іноземними мовами тощо [2].

Утворення Європейського Союзу зробило професію вчителя іноземної мови однією з нагальних у наш час. Це пов'язано з необхідністю розв'язання численних проблем, що виникають у зв'язку з європейською багатомовністю та різноманітністю культур [5, 6].

У Великій Британії вчителі ІМ посідають дещо особливе місце: більше у школі немає вчителів, які не провели б частину свого навчання за кордоном (згідно з правилами програм підготовки вчителів ІМ, зараз майже всі вчителі мови проходять таке стажування). Таким чином, вони володіють і можуть поділитися своїм досвідом, якого не мають інші вчителі, і зробити країну більш відкритою, наблизити учнів до інших європейських країн [5].

Зміни ринкових орієнтирів в освіті висунули пріоритетність формування професійних навичок учителів. Із цієї точки зору розглядалася доцільність навчання іноземних мов у Великій Британії. У підготовці вчителів ІМ виокремилися тенденції оновлення змісту заочної

підготовки, її пріоритетність й розширення, усвідомлення й аналіз майбутніми і працюючими вчителями власного педагогічного досвіду.

Підготовка вчителів ІМ в умовах освіти без відриву від професійної діяльності має, на наш погляд, більшою мірою, ніж для інших форм навчання, орієнтуватися на усвідомлення студентами успішності виконання ними навчальної діяльності, а, звідси, успіху в оволодінні ІМ, що є наразі головним завданням оптимізації процесу навчання.

Функціональна спрямованість цього процесу пов'язана з добром автентичного навчального матеріалу та його тематичною організацією: викладач вказує на відмінні ознаки мовної одиниці, демонструє способи її використання у мовленні та вводить у систему вправ, яка спрямована на формування відповідної мовленнєвої навички. У Великій Британії окреслилася тенденція до переходу від фронтальних і групових форм та методів навчання до індивідуально-групових: тьюторським заняттям, роботи з невеликими групами (3-6 чоловік), творчих семінарів, стажування за кордоном, рольові ігри, диспути, самостійна робота.

Аналіз документів і джерел з Інтернету [7] свідчить, що у Великій Британії у кінці ХХ століття, коли там розпочали готувати вчителів ІМ заочно, не існувало чіткої державної політики щодо цієї галузі, але розвиток і формування такої відбувалися досить інтенсивно з допомогою:

- пошуку ефективних методів і форм, технологій і засобів навчання ІМ;
- визначення мети, завдань, характеру навчання ІМ на кожному освітньому рівні;
- введення і розширення деяких курсів навчання ІМ на здобуття ВО.

Як було визначено із джерел [1-7], у Великій Британії переважає заочно-дистанційне навчання (розумне використання позитивних характеристик обох названих форм), велике значення у якому відіграють тьюторіали, сандвіч-курси (можна порівняти з вітчизняною активною педагогічною практикою студентів), самостійна робота, на яку виділено 1/3 усього навчального часу, результати напрацювань якої перевіряються на тьюторіалах, та стажування студентів-мовників за кордоном у країнах, мови яких вивчають.

Як висновок, можна визначити перспективи **засвоєння** позитивного досвіду заочної форми навчання іноземних мов Великої Британії для аналогічної української галузі освіти:

- у центрі усього – той, хто навчається;
- обслуговування більшої кількості студентів, ніж в очній формі та здешевлення освіти;
- робота з тими, хто має високу мотивацію до навчання-перекваліфікації;
- взаємодія тих, хто навчається, та викладачів (у тому числі у системі on-line);
- введення гнучкого графіку навчання і можливість вибору дисципліни для вивчення;
- модернізація заочної форми навчання (доповнення дистанційною освітою), що дасть змогу створити природне іншомовне середовище, відкрити доступ до банківських даних, бібліотек світу.

Подальше вивчення цієї проблеми можливе та перспективне й стане у нагоді для вітчизняної підготовки фахівців-мовників у системі заочної освіти.

Список використаних джерел

1. Зимаков И. Заочное образование в современной России / И. Зимаков, Б. Мельник, Н. Семина // Высшее образование в России. – 1995. – №1. – С. 73-79.
2. Корсак К.В. Заочна і дистанційна освіта: історичні аспекти / К.В. Корсак // Дайджест-школа-парк. – 2001. – №3/4. – С. 91-96.
3. Петерс О. Заочное обучение – революционная концепция / Отто Петерс // Современная высшая школа. – 1989. – №3 (67). – С. 147.
4. Развитие высшего образования в Великобритании // Экономика образования. – 2001. – №5. – С. 81-84.
5. Разумова О.Б. Организация, формы и методы обучения учителей без отрыва от профессиональной деятельности в Великобритании / О.Б. Разумова, П.Н. Османова // Проблемы высшей школы за рубежом: Межвузов. сб. науч. тр. М. : МГЗПИ, 1990. – С. 8-12.

6. Шляхи реформування заочної (дистанційної) освіти: Всеукраїнська наук. - метод. конф. 11 жовтня 2000 р. – Київ-Львів, 2000. – 66 с.
7. Підготовка вчителів іноземних мов у Великій Британії. – Режим доступу: <http://www.europa-pages.com>

The article deals with the mastering prospects of the best British practices in the part-time educational system for foreign language teachers. As a results of researching of the resources the author shows the increasing of the interest to the problem of settling and development of British the part-time educational system and defines its merits as follows: being part-time students they can choose the time for the whole degree courses; the part-time educational system opens the way for occupational and cultural promotion for those who couldn't manage to study in the full-time tuition; the part-time educational system happens to be cheaper; a high level of the specialists self-instruction skills gives an opportunity for them to be mobile and competitive citizens of the community. The trend of improving of the part-time educational system with the help of modern technologies is observed.

Keywords: *part-time educational system of Great Britain, foreign languages, prospects, modern changes, settling.*

УДК 37.091.2

Піддячий М. І.

НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ: СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНЕ СПРЯМУВАННЯ

У статті обгрунтовано актуальність створення умов для підвищення соціально-професійного рівня старшокласників; формування життєво-трудоових компетентностей, які дозволять орієнтуватися та функціонувати в умовах швидкозмінного середовища; проектування навчально-виховного процесу сприятливого для оволодіння соціальним досвідом у межах регіонального середовища. Її мета зорієнтувати систему загальної середньої освіти на особистісні ціннісні орієнтації у процесі планування та здійснення соціально-професійно спрямованого навчально-виховного процесу профільної школи та сприяння усуненню протиріч у системі загальної середньої освіти. Наступним етапом підвищення соціально-професійного рівня старшокласників є розробка змісту навчально-виховних заходів профільної школи.

Ключові слова: *динаміка; духовність; здібності; компетентність; комплекс; наступність; нахили; продуктивність; профорієнтація; розвиток; самовизначення; свідомість; соціалізація.*

Розвиток старшокласників загальноосвітніх навчально-виховних закладів обумовлений формуванням особистісних цінностей та якостей факторами зовнішнього впливу у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії на етапах вікового розвитку в умовах соціального та освітнього середовищ. На сучасному етапі головними причинами недостатньої динаміки розвитку особистості є відсутність: ситуації в суспільстві, сприятливої для соціально-професійного розвитку; збалансованого освітнього середовища та відсутність в достатній кількості підготовлених до продуктивної взаємодії педагогів; ресурсів для розширення ключових діяльностей старшокласників у процесі розбудови регіонального освітнього середовища тощо.

Органи місцевого самоврядування мають створювати сприятливі умови старшокласникам для задоволення їх запитів у напрямку: розвитку навчально-пізнавальних і професійних інтересів, нахилів, здібностей і потреб; забезпечення наступності між загальною середньою та професійною освітою, отримання професії; професійній орієнтації і самовизначення, соціалізації незалежно від місця проживання та стану здоров'я; здійснення психолого-педагогічної діагностики щодо визначення готовності до прийняття самостійних рішень, пов'язаних з

професійним становленням; сприяння у розвитку творчої самостійності, формуванні системи уявлень, ціннісних орієнтацій, дослідницьких умінь і навичок, які забезпечать можливість успішно самореалізуватися; продовження всебічного розвитку як цілісної особистості, її здібностей і обдарувань, духовності й культури, формування громадянина України, здатного до свідомого суспільного та соціально-професійного вибору.

Філософські, психолого-педагогічні та соціально-економічні засади розвитку особистості в умовах соціального та освітнього середовищ, підвищення соціально-професійного рівня особистості напрацьовані як українськими, так і зарубіжними науковцями, що є підґрунтям для аналізу та роздумів. Окремо взяті зазначені компоненти на різних етапах розвитку особистості із врахуванням ступеня розвитку суспільства та середовища представили у своїх доробках: А. Н. Аверсанов, Б. Г. Ананьєв, П. Бергер, А. Бергсон, Н. А. Бердяєв, В. І. Бондар, І. Д. Бех, П. П. Блонський, В. І. Бондар, Л. Б. Бочева, В. І. Герасимчук, Ю. З. Гильбух, С. У. Гончаренко, Ф. А. В. Дістервег, В. М. Іванов, І. А. Зязюн, Л. М. Калініна, В. Г. Кремень, З. П. Ковязина, Я. А. Коменський, А. І. Кузьмінський, А. С. Макаренко, Ю. І. Мальований, В. І. Маслов, Н. Г. Никифорова, Н. Г. Ничкало, В. В. Олійник, Й. Г. Песталоцці, А. П. Самодрин, Г. С. Скородо, В. І. Скрипка, В. О. Сухомлинський, Г. В. Терещук, Т. М. Титаренко, К. Д. Ушинський, Г. Г. Філіпчук, О. Т. Шпак, М. Д. Ярмаченко та ін.

У процесі взаємодії старшокласників з організаторами та виконавцями навчально-виховного процесу має враховуватися, що для їх життя і діяльності важливий як внутрішній об'єм засвоєного змісту запропонованого для вивчення матеріалу з метою розвитку, так і можливість та здатність його продуктивного використання у запропонованих умовах. Це спонукає вчених, у співпраці з освітньою практикою, спроектувати продуктивне навчально-виховне середовище, спрямоване на формування цінностей, якостей та рівнів компетентностей на етапах вікового розвитку з метою підвищення соціально-професійного рівня старшокласників. Зазначимо, що така взаємодія в запропонованих умовах має допомогти розвивати когнітивну (знання), операційно-технологічну (уміння), мотиваційну (емоційну), етичну, соціальну і поведінкову складові компетентностей особистості старшокласника.

Диференціювання змісту навчально-виховних заходів має орієнтуватися на старшокласників з метою забезпечення умов для якісної освіти у відповідності з їхніми індивідуальними нахилами, можливостями, здібностями і потребами, співвіднесеними із законами розвитку суспільства та ринку праці. Це дасть змогу функціонувати в життєвому середовищі, сприятливому для оволодіння соціальним досвідом, навичками життя й трудової діяльності у межах реального соціально-професійного та економічного середовищ.

Сучасний етап розвитку суспільств вимагає від особистості старшокласника таких складових компетентностей, які характеризуючи його за мірою сформованості психологічного досвіду дозволять включатися в продуктивну діяльність. Забезпечити цей процес є одним із завдань для педагогів, психологів та інших фахівців відповідних суспільних інституцій у процесі реалізації концепції профільного навчання в старшій школі.

На етапі організації навчально-виховного процесу профільної школи соціально-професійного спрямування має аналізуватися вітчизняний і зарубіжний досвід.

В Україні професійно зорієнтоване навчання відбувалося ще в ХІХ – на початку ХХ століття у: класичних гімназіях, які готували для вступу до університетів; училищах, де готували до навчання у технічних інститутах; професійних школах: середніх (технічних, медичних, педагогічних, комерційних, мистецьких, духовних, сільськогосподарських), початкових (ремісничих і промислово-технічних, сільськогосподарських, педагогічних, духовних, торгово-промислових, медичних, мистецьких).

Характерним для 20-х років ХХ століття була підготовка до майбутньої трудової діяльності, яка здійснювалася професійними школами різних типів (індустріально-технічні, сільськогосподарські, соціально-економічні, медичні, мистецькі, ремісничо-промислові, будівельні, транспортні).

У 1930-х роках профільне навчання реалізовувалося школами фабрично-заводського учнівства та школами сільської молоді для підлітків.

Наприкінці 50-х запровадили навчання обдарованих дітей у спеціалізованих школах з поглибленим вивченням окремих предметів (фізики, математики, музики, художньої творчості, іноземних мов та ін.), створили систему професійно-технічної освіти, було розгорнуто трудове і професійне навчання у міжшкільних навчально-виробничих комбінатах (60-80-ті роки ХХ ст.). У цей період у школах започаткували роботу класи з поглибленим вивченням окремих предметів, було введено факультативи.

80-ті та 90-ті роки характеризувалися поглибленим вивченням окремих предметів у нових типах освітніх закладів (гімназіях, ліцеях, колежах), що орієнтували на подальше навчання у ВНЗ.

Вивчаючи зарубіжний досвід приходимо до висновку, що недоцільно механічно запозичувати зарубіжну практику функціонування профільної школи, оскільки в розвинених країнах вона створювалась з «допустимим» урахуванням інтересів всіх учасників «еволюційно» сформованого на протязі багатьох років життєвого простору (особистості, суспільства, регіонів, держави, інфраструктури тощо).

Поетапна розробка, апробація та впровадження рамкових основ освіти всіх рівнів в Україні продовжується. Цей процес спонукає розробку та реалізацію стратегії поступу особистості, суспільства та держави на сучасному та перспективному етапах розвитку. Її реалізація дозволить згармонізувати суспільні відносини та розвивати соціально-економічну сферу у частині формування продуктивних сил, спрямованих на обслуговування особистісного та суспільного життєвого простору.

Закономірно, що у процесі реалізації освітніх проектів фахівці, які досліджують формування доданої вартості в системі неперервної освіти, виділяють зазначений показник окремо для системи загальної середньої освіти. Тому регіональні управління освітньою системою у реформаторському процесі мають спрямовувати зусилля і доступні ресурси на формування у педагогічних колективів: соціально-професійної зрілості; підвищення рівня компетентностей; здатності об'єктивно оцінювати національну культурно-історичну спадщину та найкращі напрацювання людства на теренах цивілізованого світового співтовариства; інтересу до процесу входження в Європейський і світовий полікультурний і соціально-економічний простір зі своїми перевагами, які стануть складовими загальнолюдських цінностей світового рівня тощо. За такого підходу потребує узгодження підвищення кваліфікації керівника загальноосвітнього навчального закладу з суспільними, соціально-економічними потребами регіонального й державного характеру та виокремленням ціннісних пріоритетів [1, с. 18; 4, с. 15] у відповідності до основних критеріїв сучасних світових характеристик цивілізованого суспільства розвинених країн світу.

Профільна школа в Україні має вибудовуватися із урахуванням культурологічного підґрунтя, існуючих суспільних відносин, соціально-економічного становища, ментальності. У зазначеному контексті перспективною для особистості, суспільства, регіонів та держави є організація профільного навчання, за якої загальноосвітній навчальний заклад є учасником моделі регіонального та державного розвитку. В ній йому відводиться певна роль у вихованні особистості, налаштуванні згармонізованих суспільних відносин, розбудові соціально-економічного середовища у взаємодії з представниками сформованої інфраструктури та налагодженні партнерських стосунків з професійними й вищими навчальними закладами, чи, навіть, входження до структури «Навчального та навчально-науково-виробничого комплексу».

З метою підвищення соціально-професійного рівня особистості в заданих умовах розробляється комплексна науково обґрунтована система змісту неперервної освіти й технологій (форм, методів, засобів), спрямування її в систему існуючих та перспективних соціальних і професійних відносин [5, с. 24], у контексті синергетичного підходу, з метою вирішення

лінійних та нелінійних завдань, формування рівнів компетентностей на різних етапах розвитку із врахуванням вікових особливостей, які дають можливість функціонувати в умовах швидкозмінного середовища, в особистісному і суспільному відношенні, відповідно до соціального статусу пов'язаного з професійною освітньою приналежністю.

У цьому процесі мають вирішуватися проблеми методологічного характеру, визначатися організаційно-педагогічні умови та окреслюватися механізми реалізації профільного навчання у старшій школі.

Одним із напрямів модернізації та удосконалення системи загальної середньої освіти є профільне навчання, яке передбачає планомірне оновлення школи старшого ступеня і має найбільшою мірою враховувати інтереси, нахили і здібності, можливості особистості учня у контексті соціального та професійного самовизначення і відповідності вимогам сучасного ринку праці. Зазначений підхід до організації освіти старшокласників не лише найповніше реалізує принцип особистісно орієнтованого навчання, а й дає змогу створити найоптимальніші умови для їхнього професійного самовизначення та соціально-професійної самореалізації.

Підґрунтям для наступного етапу розвитку учнів є поглиблення знань, умінь і навичок. Разом з тим, слід зауважити, що на всіх етапах згармонізованого розвитку їм мають створюватися умови для формування когнітивної (знання), операційно-технологічної (уміння), мотиваційної (емоційна), етичної (ціннісна орієнтація), соціальної (із суспільного погляду; у суспільному відношенні) та поведінкової складових. Їх формування на етапах вікового розвитку потребує організованості, абстрактного мислення, саморефлексії, визначення власної позиції, самооцінки, критичного мислення тощо.

Сучасний етап розвитку суспільств характеризується тим, що особистість представляється за складовими компетентностей, які характеризуючи її за цінностями, якостями, психологічним досвідом дають змогу кваліфіковано включатись у діяльність. Такий підхід передбачає їх певну ієрархію: найважливіші, основні, ключові, багатofункціональні, надпредметні і багатовимірні.

Пріоритетність ключових компетентностей базується на певних принципах та має ієрархічний характер в залежності від процесів, які відбуваються в суспільстві та державі. При взаємодії маємо враховувати, що вони основані на якостях особистості і проявляються в певних способах поведінки, які спираються на психологічні функції старшокласника, мають широкий практичний контекст, наділені високим ступенем універсалізації. В процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії враховується, що диференціювання освіти орієнтується на конкретні навчальні досягнення, рівень сформованості яких дає змогу функціонувати в навчальному і життєвому середовищах [16, с. 172], що сприяє оволодінню соціальним досвідом на етапах вікового розвитку [13, с. 54], навичками життя й трудової діяльності у межах регіонального соціально-економічного середовища.

Засобом підвищення освітнього рівня є навчально-методичний комплекс, оскільки він носій змісту і засіб забезпечення розвитку особистості старшокласника. Комплекс для профільної школи виконує функцію дидактико-методичного характеру в напрямі компетентісно спрямованого навчального процесу в запропонованих умовах. Його універсальність має забезпечити вивчення старшокласниками змісту освіти в умовах реально організованих різних видів пізнавальної діяльності за диференційованим принципом.

Необхідність розроблення комплексної науково обґрунтованої системи спонукає педагогічну науку та практику до тісної взаємодії у напрямі розроблення навчально-методичного комплексу з метою підвищення соціально-професійного рівня старшокласників в запропонованих умовах. Слід підкреслити, що це зумовлюється такими чинниками: на основі автентичних знань забезпечується поступ цивілізованого суспільства; технології, які сприяють доступу до цінної інформації, динамічно змінюються, як правило вони надійніші і швидші; запропонований зміст підвищення кваліфікації, який базуються на принципах формування в керівників базових і спеціальних знань, на момент їх впровадження часто не відповідає сучасним вимогам; керівник потребує формування рівнів компетентностей, які допоможуть

йому впоратись із сучасними і майбутніми викликами «знанневого» суспільства; традиційні освітні проекти базуються на вивченні фактологічного матеріалу, удосконаленні частини знань і потребують заміни на нові, в яких наголос робиться на розвиток навичок мислення, формування креативності, налагодження міжособистісних відносин тощо.

В умовах профільного навчання маємо навчити старшокласників аналізувати динаміку тенденції стремління особистості, суспільства та держави до європейських та світових «прогресивних союзів», що в означеній частині, може в майбутньому поетапно забезпечувати виконання частини завдань наближення до самодостатніх ідейно і духовно інтегрованих суспільств [3, с. 17].

Реструктуризація світових суспільних відносин та соціально-економічних процесів вимагає періодичного оновлення змісту, методів і форм профільного навчання [14, с. 343] та забезпечення умов для його диференціювання. Динаміка демократичних процесів і деформації навколо демократизації, зростання числа країн з ринковою економікою, все гостріше порушує питання морально-духовних цінностей особистості та підвищення її соціально-професійного рівня (базові й спеціальні знання і вміння). Загострюється проблема підбору навчального матеріалу для розширення діапазону компетентностей старшокласника. Саме тому, нова доба потребує розвитку психолого-педагогічного знання з урахуванням загальної системи людинознавства [8, с. 286] та створення сучасних наукових теорій і методик соціально-професійного розвитку особистості. Цілісна систем профільного навчання має підтримуватися психолого-педагогічною наукою з прогресивними поглядами, яка охоплювала б усі ланки державної і громадської освіти та самоосвіти, сприяла розвитку неперервної освіти та здійснювала супровід соціально-професійної траєкторії особистості.

У сучасних умовах суспільного та соціально-економічного розвитку державна і регіональна система загальної середньої освіти має орієнтуватися в ключових питаннях освітньої реформи школи, спрямованої на уточнення і коригування навчально-виховних заходів соціально-професійного спрямування: в централізації й диференціації змісту навчальних програм [11, с. 46], які містять базові й спеціальні складові, з послідовністю викладення того, що повинен знати і вміти учень; визначенні мети досягнень, до яких прагнуть учні та визначенні критеріїв і показників, які допоможуть зорієнтуватися особистості в їх рівнях; в періодичному моніторингу освітнього змісту з метою виявлення відповідності бажаному результату, а також його прогнозуванню та запобіганню критичним ситуаціям; в упорядкуванні оцінювальних критеріїв, пов'язаних із засвоєнням інваріантної і варіативної складових змісту освіти, стандартами освітніх галузей і показниками, які забезпечують концентрацію уваги педагогів на результатах навчання; у зміщенні акцентів критеріїв і показників основної і старшої школи для підвищення якості навчально-виховного процесу засобами планування, стимулювання, фінансування, моніторингу, підручникотворення, а також відзначення успіхів та акцентуванні уваги на виявлених недоліках тощо. Такий підхід зумовлюється дедалі частішими процесами і явищами природи, з якими людство не зустрічалося у своєму повсякденному житті. Тому обов'язковою умовою вирішення поставлених завдань стає відкриття природних явищ і процесів, пізнання їх сутності та спектру дій. У зазначеному контексті суспільство потребує, щоб наука забезпечувала процес випереджального розвитку техніки, технологій та виробництва [10, с. 86].

У зв'язку з цим, зауважимо, що створити науково обґрунтовану, чітко визначену соціально-професійно спрямовану систему профільного навчання в умовах особистісно орієнтованого, компетентнісного та діяльнісного підходів на довготривалий термін, який за визначеними критеріями та показниками влаштує всі зацікавлені сторони, в принципі, неможливо. У міжнародному освітньому просторі практикується використання різних видів (приспосованих до місцевих умов) складників освітньої системи, акценти в яких розставляються з урахуванням як особистісних характеристик старшокласників [2, с. 122; 12, с. 154], так і регіональних та національних чинників.

Разом з тим, підвищення рейтингу профільного загальноосвітнього навчального закладу залежить від якості державної і регіональної складових навчально-методичного комплексу. Розробка соціально-професійно орієнтованої моделі у співпраці теоретиків та практиків розглядається як інструмент динамічного розвитку профільної школи [7; с. 11]. Отримавши можливість реформування навчально-методичного комплексу, учасники процесу мають свідомо ініціювати творчий процес, що в результаті покращує мікроклімат і командну результативність на шляху отримання якісного освітнього результату [9; с. 187]. Цей процес допомагає у створенні не лише якіснішого комплексу, а й надихає педагогічних працівників до креативних дій в процесі організації і проведення навчально-виховних заходів, що в свою чергу дозволяє на новому рівні зрозуміти сутність освітніх проблем [14; с. 28] і окреслити напрями побудови перспективної моделі творчої профільної школи.

Водночас, «модератори» профільної школи мають розумітися на процесі забезпечення стабільного розвитку національного й регіонального освітнього та полікультурного простору, що є одним із завдань управлінсько-громадської структури державного рівня. Спрямовуються її зусилля на задоволення потреб щоденного життя загальноосвітньої школи в межах національної та міжнародної суспільної і соціально-економічної політики, а також розробку технологій усунення недоліків, які виникають у процесі її функціонування.

Наукового супроводу потребує створення прогресивних програм розвитку соціально-професійно орієнтованої профільної школи. Місцеві органи влади мають стимулювати розробку і реалізацію цих програм з орієнтиром на побудову регіональної соціально-професійно спрямованої освітньої системи; забезпечення динаміки педагогічної майстерності на новому рівні особистісного і суспільного розвитку; поглиблення, розвиток і взаємозв'язок освітніх галузей затверджених державними освітніми актами.

Запорукою успіху соціально-професійно орієнтованої профільної школи є висококваліфіковані та мотивовані управлінці та педагоги. Вони формуються поетапно, їх соціально-професійний статус, соціальні виплати і гарантії мають бути високими. Важливо сформувати у них здатність до самостійного аналізу і розв'язання проблем на етапі перегляду власної управлінської та педагогічної діяльності, за допомогою освітньої науки і системи післядипломної педагогічної освіти.

Практика використання пристосованих до місцевих умов складових різних варіантів соціально-професійно орієнтованих моделей профільного навчання, акценти в яких розставляються з урахуванням національних і регіональних особливостей, зможе максимально задовольнити освітні запити учасників процесу. У цьому процесі має бути особистісний і колективний поступ на шляху створення державної профільної освітньої системи, її періодичного коригування, урівноваження протиріч та протилежностей [6; с. 498] залежно від динаміки та характеру змін і напрямів розвитку, а також пошук у сучасних умовах оптимальних шляхів поступу особистісного, суспільного та соціально-економічного характеру.

Розроблення супроводу для сучасної профільної школи соціально-професійного спрямування має відбутися поетапно в умовах тісної взаємодії освітньої науки та практики. А саме: розкриття внутрішніх суперечностей соціально-педагогічних явищ, дослідження шляхів та засобів їх подолання; розроблення концепції підвищення соціально-професійного рівня в умовах профільного навчання; розроблення навчально-методичного комплексу, його експериментальна перевірка з наступним впровадження в практику профільної школи; підтримка та системні замовлення Міністерства освіти і науки України навчальних комплексів та спрощену процедуру введення їх в зміст профільного навчання; внесення доповнень та змін до існуючих нормативно-правових актів та змістового наповнення в системі загальної середньої освіти.

Зміни, що відбуваються у суспільстві та регіональних освітніх середовищах спонукають педагогічну науку у взаємодії з освітньою практикою до розробки соціально-професійно орієнтованого навчально-виховного процесу профільної школи, спрямованої на вивчення

наявного та перспективного світоустрою за певними законами, закономірностями та принципами розвитку особистості, суспільства, держави та світу. Це має сприяти формуванню компетентностей старшокласників, які зменшать ризики їх життя в умовах швидкозмінних соціальних, економічних та професійних систем.

Очевидно, що шлях вирішення цієї проблеми знаходиться в площинах зміни суспільної ситуації та розробленню науково обґрунтованого, соціально-професійно орієнтованих навчально-виховних заходів та комплексів для профільного навчання старшокласників. Це дозволить спрямувати старшокласника на шлях продуктивної соціально-професійної взаємодії з метою формування їх життєво-трудова компетентностей, потрібних для гармонізації особистості, що сприятиме стабілізації суспільних відносин, розвитку соціально-економічного середовища та зменшенню соціальної напруги.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Виховання особистості: сходження до духовності: наук. видання / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2006. – 272 с.
2. Бондар В. І. Теорія і технологія управління процесом навчання у школі / В. І. Бондар. – К. : Школяр, 2000. – 191 с.
3. Герасимчук В. І. Соціально-орієнтований ринок праці і проблеми його становлення / Володимир Іванович Герасимчук; Україн. ін-т. соц. досліджень. – К., 2000. – 32 с.
4. Гончаренко С. У. Гуманізація загальної середньої освіти: проект концепції / С. У. Гончаренко, Ю. І. Мальований. – К. : АПН України, 1994. – 36 с.
5. Гончаренко С. У. Дидактична концепція змісту освіти. // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. / Ін-т. педагогіки і психології проф. освіти АПН України, Вінниц. держ. пед. ун-т імені Михайла Коцюбинського. – К. ; Вінниця, 2002. – Вип. 2, ч. 1. – С. 22 – 26.
6. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: монографія [Текст] / І. А. Зязюн. – К. ; Черкаси : ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. – 608 с.
7. Иванов В. М. Педагогические условия социализации: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.05. – Социальная педагогика / В. М. Иванов. – К., 1998. – 20 с.
8. Кремень В. Г. Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму: монографія / В. Г. Кремень, В. В. Ільїн; Національна академія педагогічних наук України. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 368 с.
9. Макаренко А. С. Школа жизни, труда, воспитания: учеб. кн. по истории, теории и практике воспитания. Ч. 1: Деловые и личные письма, статьи 1921 – 1928 гг. / А. С. Макаренко; сост. и коммент. А. А. Фролов, Е. Ю. Иллалдинова. – Н. Новгород: Волго-Вятская академия гос. службы, 2007. – 361 с.
10. Никифорова Н. Г. Поликультурные основы проектирования регионального компонента в современной школе / Н. Г. Никифорова // Известия Международной Славянской Академии образования им. Я. А. Коменского. – 2006. № 4. – С. 85-92.
11. Педагогическое наследие: Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. / [сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский]. – М. : Педагогика, 1987. – 413 с.
12. Сковорода Г. С. Полное собрание сочинений: [у 2-х т.]. – К. : Наук. думка, 1973. Т.1. – 1973. – 532 с.
13. Сухомлинський В. О. : Вибрані твори в 5 т. – К. : Рад. шк., 1976. Т. 5. – 1976. – 639 с.
14. Теоретичні та методичні засади розвитку педагогічної освіти: педагогічна майстерність, творчість, технології: зб. наук. пр. / за ред. Н. Г. Ничкало. – Х. : НТУ “ХПІ”, 2007. – 644 с.
15. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: структурно-генетичний підхід: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук: спец. 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Т. М. Титаренко. – К., 1994. – 48 с.
16. Ушинський К. Д. Необхідність ремісничих шкіл у столиці / К. Д. Ушинський // Вибрані педагогічні твори: у 2-х т. / за ред. О. І. Піскунова. – К., 1983. – Т.2. – С. 155-190.

In the article the urgency of creation of conditions for improvement of the socio-professional level of the senior pupils; formation of the vital and labour competencies that will enable navigate and operate in a rapidly changing environment; design of the educational process favorable for mastering social experience in the framework of the regional environment. Her goal is to Orient the system of General secondary education on the personal value orientation in the planning and implementation of socio-professionally oriented educational process of profile school and promote elimination of the contradictions in the system of General secondary education. The next step in improving the socio-professional-level high school students is the development of the content of teaching and educational measures specialized school.

Keywords: dynamics; spirituality; ability; competence; complex; continuity; inclinations; performance; vocational guidance; development; self-determination; consciousness; socialization.

УДК 364-322

Пьонтковська К.

ВОЛОНТЕРСТВО ЯК БАГАТОАСПЕКТНЕ СУСПІЛЬНЕ ЯВИЩЕ В ГУМАНІСТИЧНІЙ СУСПІЛЬНІЙ ДЕМОКРАТІЇ

У статті висвітлюються ознаки волонтерства і прояви волонтерської діяльності в сьогоденнішньому демократичному суспільстві. Масштаб, в якому існує волонтерство і функціонують волонтери, охоплює суспільно-освітній, як і психологічний вимір, а навіть духовний. Ми живемо в оточенні своїх родин, знайомих, співпрацівників, де кожен виконує визначену суспільну «роль». Функціонування в громадській, професійній чи особистій сферах вимагає від нас вміння соціального співіснування. Саме тому, будь-які прояви поведінки, реакції і погляди залежать від того, в який спосіб впливають на нас особи, з якими ми живемо. Отже вміння поводити себе в просуспільний спосіб приносить людині задоволення, відчуття справдження бажань і життєву радість. Через міжособистісні контакти ми можемо віднайти для себе відповідне місце в суспільстві, реалізувати свої цілі і прагнення, а навіть заспокоїти життєві потреби. Здатність співпрацювати з іншими людьми з метою здійснення спільної діяльності благодійного характеру є тим, на що опирається наша цивілізація. Отже людина, як творча і конструктивно мисляча істота, будуючи суспільні імперії і місцеві спільноти, в яких ми існуємо, мусила прийняти таке ключове вміння як допомога.

Ключові слова: волонтерство, просуспільна діяльність, благодійність, форми допомоги, суспільна підтримка.

*Аби існувати, потрібно брати участь
(Антуан де Сент-Екзюпері)*

З давніх часів серед людських спільнот, спостерігаються індивіди, які в значній мірі не здатні задовольнити потреби оточуючого їх світу, як в соціальній та економічній, так і в духовній сферах. Кожне суспільство по-своєму давало раду таким особистостям. Найчастіше, їх виключали з суспільного життя, рідше допомагали та підтримували. Однак з плином часу заходи, спрямовані на надання допомоги стали переважати, перетворюючись на найбільш бажану форму вирішення міжособистісних проблем. Допомога сьогодні – це надзвичайно важливий елемент суспільного життя, без якого людина не змогла б існувати.

Ідея волонтерства розповсюджена в усьому світі, від найближчого оточення людини, аж до країн далеких континентів. Сфера волонтерства надзвичайно широка, необмежена: від надання допомоги бідним, хворим, нужденним, до освіти і суспільного стимулу, завершуючи бізнесовою економікою країни. Заходи з надання допомоги надаються як людям різного віку, так і з різним матеріальним положенням (Rogulska A., 2010). Волонтерство – специфічна сфера діяльності, яку вважають кузнею характерів, і одночасно з цим місцем розвитку та саморе-

алізації, одна з найшляхетніших рис людини, що має надзвичайну цінність. Волонтерство – своєрідний виклик людяності, завдяки якому людина може думати й про інших окрім себе. Однак це не стосується звичайного проведення дозвілля, так званого «марнування часу». Про необхідність залучення волонтерів свідчить чийсь приклад, потреба в чомусь, або ж особисте нещастя, яке спіткало іншу людину (Dziewięcka S., 2012). Усе це містить в собі акти служіння та любові – цінності, які ховаються в кожному з нас.

Динаміка суспільних змін та пов'язаний з ними розвиток нашої цивілізації, призводять до того, що людина наражається на величезну кількість небезпечних наслідків таких процесів. Незважаючи на те, що світ новітніх технологій надає нам доступ до необмежених можливостей, людина залишається сама на себе на шляху дослідження оточуючої реальності. Нерідко це трапляється через хвилю страждань, самотності, життєвих труднощів, і навіть виключення з соціуму. В такій ситуації потрібна допомога та підтримка з боку держави, її інституцій чи інших місцевих органів влади. Завдяки цьому має будуватись світ, який є сенсом життя кожної людини-громадянина. Таку дійсність формують волонтери через надання різних форм допомоги та суспільної підтримки, створюючи тим самим основу неурядової сфери. Волонтерський рух генерує діяльність, метою якої є розв'язання суспільних проблем, надання добровільної і безоплатної роботи нужденним. Надання допомоги може набувати різноманітних форм від організованої діяльності до несподіваної допомоги й підтримки, чи моментальної інтервенції під час катаклізмів, війн, чи гуманітарних місій (Rogulska A., 2010). Мова йде про застосування так званої норми суспільної відповідальності, яка говорить про надання допомоги тим індивідам, чия доля залежить винятково від суспільства. Сюди належать економічно, фізично та психічно слабкі люди: хворі, діти, інваліди та убогі (Kaniós A., 2008).

В соціальному вимірі, волонтерство є надзвичайно шляхетним способом пом'якшення соціальної несправедливості, хоча іноді, на жаль, неефективним. Однак, без сумніву, суспільна діяльність волонтерів робить так, що навіть невеликі фінансові кошти, які отримуються від держави, використовуються дуже ефективно. Волонтерство породжує гуманітарні відносини: безкорисливості і добра, навіть серед тих людей, які постраждали від злиднів чи інших нещасть. Через такі ситуації, волонтери стають особливо вразливими, що не дозволяє їм стояти осторонь несправедливості сучасного світу. Надзвичайно цінним є також освітній вплив волонтерства, який виконує роль засобу громадської освіти, є формою навчання для усіх бажаючих (Kola A., Wasilewska-Ostrowska K., 2012).

Залучення до суспільно-благодійної організації популяризує прийняття активної участі у формуванні суспільства емпатичних, креативних, мужніх і, передусім, відповідальних людей. В структурі неурядових організацій, волонтерство є неодмінною умовою формування й існування істинного громадянського суспільства в демократичній країні (Chrappek J., 2012). Волонтери – дуже важлива сполучна ланка між державними інституціями і суспільством в цілому. Їх робота – це добровільна діяльність, яку безперервно здійснює громадянське суспільство. Волонтерство – один з найефективніших способів вирішення суспільних й соціальних проблем. Цей рух сприяє розвитку суспільства, суспільного капіталу, що є ключовим моментом існування усієї спільноти (Вејма А., 2012). Завдяки зміцненню волонтерських ідей відбувається повернення до колишніх зв'язків в суспільстві, які знищують соціологічні бар'єри в нашому суспільстві. Волонтерська діяльність має бути невід'ємним елементом суспільного життя, де доля кожної людини тісно пов'язана з долею інших в даній спільноті (Olubiński A., 2005).

На додаток до волонтерської діяльності у соціальній сфері, волонтери отримують і навички міжособистісної комунікації, надання послуг, здійснення освітньої діяльності, відповідальності і прийняття правильних рішень. Завдяки волонтерам індивіди мають можливість пізнати свої слабкі та сильні сторони, поглибити знання в певних сферах, і через це волонтерство є важливим складовим елементом біографії молодого людини. Волонтери пробуджують до творчості, формують особистісний розвиток, відкривають людей для інших, що дозволяє позбавитись егоїстичних мотивів. Волонтерство – важливий елемент підтримання здоров'я та

психофізичного стану, це явище впливає на якість та стиль життя і тим самим змушує волонтерів відчувати себе корисними і потрібними. Своєрідним феноменом волонтерства є те, що воно уможливує розвиток особистих захоплень та зацікавлень, незалежно від віку людей, залучених до цієї добровільної діяльності. Більш того, волонтерство сприяє появі нових друзів, і при цьому також відкриттю інших культур, звичаїв та традицій (Bukalska D., 2012). Діяльність на користь інших сильно впливає на вдосконалення особистості волонтерів, дозволяє радіти кожній миті і бути задоволеними собою. Волонтерство – своєрідний біполярний механізм, заснований на тому, що з одного боку – це суспільна норма, яка передбачає надання допомоги нужденним, а з іншого – завдяки йому людина «преміюється». Це один з головних чинників, який впливає на формування позитивної самооцінки (Danielak-Chomać M., Dobrowolska B., Rogulska A., 2012).

Іноді благодійна суспільна діяльність може бути формою втечі від складних особистих та життєвих проблем, набувати функцій захисного механізму, який дозволяє забути про власні проблеми і поринути з головою у надання допомоги та служіння нужденним, що може бути специфічною формою терапії для деяких груп волонтерів (Kotlarska-Michalska A., 2005). Такі завдання перед волонтерським рухом ставить теорія суспільного обміну. Такий підхід, вважається творчим визначенням сутності і механізму волонтерської благодійної поведінки (Kanios A., 2008). Залучення до такого виду суспільної діяльності дарує сенс життя, витісняє внутрішню порожнечу, зміцнює психічне здоров'я людини, а, отже, і підтримує життєві сили та захищає від усіх хвороб цивілізації (Kamiński T., 2004). Конструктивні міжособистісні відносини забезпечують задоволення і відчуття безпеки в процесі саморозвитку. Через роботу на користь інших, співпереживання і співчуття, волонтерство є втіленням творчих цінностей найвищого порядку. Переживання людських страждань, їх болю чи самотності, допомагає відкритись у відповідь на розуміння емоцій інших. В зв'язку з цим, волонтери вважаються шляхом до відкриття сенсу людського життя. Явище волонтерства, як особливий стиль життя, просочується майже в усі сфери існування людини. Створюючи психічний комфорт, волонтерський рух сприяє утриманню належного стану здоров'я. Кожна людина піддається впливу різноманітних стресів, які можуть стати причиною хвороб як фізичних, так і психічних. Незважаючи на це, більшість волонтерів підтримують гарну фізичну форму та психічний стан, що відбувається завдяки соціальним зв'язкам, належності до певно групи, і внаслідок цього формується відчуття безпеки (Kaczyńska W., 2010). Це формує розвиток поведінки, спрямованої на піклування, створення власної гідності та позитивної самооцінки.

Волонтери краще себе почувають, легше дистанціюються від проблем, частіше відчують позитивні емоції, а також вміло дають раду стресу. Через це, волонтерство – це джерело позитивних емоцій, яке мінімізує негатив у функціонуванні людини.

Волонтерство – це той фактор, який дозволяє зберігати здоров'я та фізичний комфорт, формуючи захист від хвороб чи поганого самопочуття. Результатом волонтерської діяльності є популяризація здорового способу життя та профілактика стану здоров'я. Це явище слугує й джерелом позитивних емоцій, контролює поведінку та вияв агресії, пробуджує емпатію у людей, які перебувають на порозі виключення з соціуму (Stawiarska P., 2011).

Зрілі форми поведінки призводять до формування сенсу життя. Це вимагає певного внеску, прагнень та залучення людини до світу цінностей. Духовний світ людини вимагає «контакту» з власною свідомістю та авторефлексією. В духовній сфері індивід здатен протидіяти властивим для людської природи психічним та фізичним обмеженням. Однак, важко говорити про сенс життя і при цьому не зважати на значення соціуму для людини. Будь-які суспільні групи та ситуації змінюють людину, формуючи як індивідуальний сенс життя, так і суспільний (Kostek M., 2012). Через оцінювання своєї суспільної діяльності людина здійснює пошук мети свого існування. Залучення до волонтерства - це результат різних процесів, які в такий спосіб уможливають віднайдення сенсу життя. Завдяки зв'язкам, які здійснюються в соціумі, волонтер самореалізується. Волонтерство прищеплює людині духовність та переконання в багатоаспектному розвитку, навчає позитивному сприйняттю оточуючого світу

через помічання і пробудження природних аспектів духовності, привносить радість в життя за допомогою позитивного досвіду. Воно допомагає споглядати страждання заради бачення того, що людина не боїться проблем та важких ситуацій (Stawiarska P., 2011).

Волонтерство спричинює те, що людина, повністю поринаючи у «надання допомоги», переступає через себе. На думку волонтерів, слід пропагувати величні, людські вчинки, часто непомітні та надзвичайно прості. Ця велика, цінна робота, яку здійснюють волонтери, змінює усіх тих, хто знаходяться в межах їх багатомірної діяльності. Такі звичайні ознаки волонтерства як: взаємна привітність, співчуття, готовність надати допомогу, а також щира розмова, призводять до того, що найвища цінність, якою є добро, фактично народжується серед нас (Bp. Chrapek J., 2012).

Добровільне здійснення волонтерської діяльності, на різних рівнях пов'язує між собою функціонування важливих сфер життя, а саме державної, громадської та приватної. Тому всі державні інституції, органи та товариства мають дбати про безперервний розвиток волонтерства, використовуючи для цього усі можливі засоби та ресурси. Волонтерство – це не тільки філантропія у відношенні до страждаючих та нужденних, воно – зміст життя людини, яка усвідомила те, що вона є дарунком для інших. В сучасній кризі цивілізації волонтерство, як основа зрілої демократії, чудово виконує суспільно-виховну функцію.

Список використаних джерел

1. Bejma A., Rola wolontariatu w społeczeństwie obywatelskim, [w:] Wolontariat szansą rozwoju społecznego, red. nauk., A. M. Kola, K. Wasilewska- Ostrowska, Wyd. Nauk. „AKAPIT”, Toruń 2012.
2. Bp. Chrapek J. Dzielmy się miłością, <http://mateusz.pl/czytelnia/jch-wolontariat.htm>
3. Bukalska D., Wolontariat pracowniczy a społeczność lokalna. Wyzwania i korzyści, [w:] Wolontariat szansą rozwoju społecznego, red. nauk., A. M. Kola, K. Wasilewska- Ostrowska, Wyd. Nauk. „AKAPIT”, Toruń 2012
4. Danielak – Chomać M., Dobrowolska B., Rogulska A., Wolontariat w teorii i praktyce, Wyd. Fundacja na Rzecz Dzieci i Młodzieży „Szansa”, Siedlce 2012.
5. Dziewięcka C., Wolontariat jako czynnik sprzyjający postępowi na drodze humanizacji. O innym obliczu wolontariatu, który może nie tylko zmienić na lepsze życie konkretnego człowieka, ale i dokonać zmiany w myśleniu całej społeczności, [w:] Wolontariat szansą rozwoju społecznego, red. nauk. A. M. Kola, K. Wasilewska-Ostrowska, Wyd. Edukacyjne „Akapit”, Toruń 2012.
6. Kaczyńska W., O etyce służb społecznych, Uniwersytet Warszawski, Instytut Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji, Warszawa 2010.
7. Kamiński T., Praca socjalna i charytatywna, Wyd. Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2004.
8. Kanios A., Społeczne kompetencje studentów do pracy w wolontariacie, Wyd. Uniwersytetu Marii Curie- Skłodowskiej, Lublin 2008.
9. Kola A., Wasilewska- Ostrowska K., Wolontariat szansą rozwoju społecznego- rekomendacje dla pracy socjalnej, Wyd. Naukowe, AKAPIT, Toruń 2012.
10. Kostek M., Wolontariat w hospicjum impulsem do zmiany w człowieku? Towarzystwo
11. Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, Lublin 2012.
13. Kotlarska- Michalska A., Dobrowolność w działaniu jako forma zachowań prospołecznych, [w:] Wolontariat w obszarze humanistycznych wyzwań opiekuńczych, red. nauk., B.Kromolnicka, Wyd. Naukowe, AKAPIT, Toruń 2005.
14. Kromolnicka B., Wolontariat w obszarze humanistycznych wyzwań opiekuńczych, Wyd. Edukacyjne AKAPIT, Toruń 2005.
15. Olubiński A., Humanistyczno- edukacyjne wartości wolontariatu w przygotowaniu do pracy socjalnej, [w:] Wolontariat w obszarze humanistycznych wyzwań opiekuńczych, red. nauk., B. Kromolnicka, Wyd. Edukacyjne AKAPIT, Toruń, 2005.

16. Rogulska A., Wolontariat- działania na rzecz jednostki i społeczeństwa, [w:] Wolontariat w teorii i praktyce, red. nauk. M. Danielak- Chomać , B. Dobrowolska, A. Rogulska, Fundacja na Rzecz Dzieci i Młodzieży, „SZANSA”, Siedlce 2010.
17. Stawiarska P., Wolontariat hospicyjny; perspektywa interdyscyplinarna, wyd. Difin S. A, Warszawa 2011.

The article deals with signs volunteering and manifestations of the volunteer activity in today's democratic society. A scale in which volunteering exists and volunteers function embraces both socially-educational and psychological dimension, as well as spiritual. We live in the surroundings of our families, acquaintances, fellow-workers, where everyone carries out a certain public "role". Functioning in the public, professional or personal spheres requires from us an ability of social coexistence. For this reason, any displays of behavior, reactions and ideas depend on the way persons, with whom we live, influence us. Thus the ability to conduct oneself within public activity brings pleasure, feeling of realization of desires and vital gladness to a person. Through interpersonal contacts we can find for oneself an appropriate place in society, to realize the aims and aspirations, and even to satisfy the necessities of life. The ability to cooperate with other people for the purpose of realization of common charitable activity is what our civilization based on. Therefore a man, as a creative and structurally intellectual creature, while building public empires and local communities, in which we exist, had to accept such a key ability as helping.

Keywords: *volunteering, social activity, charity, forms of helping, public support.*

УДК 37(477)(091)«18»:37.035.6

Садова І.І.

ІДЕЯ НАРОДНОСТІ У ПЕДАГОГІЧНІЙ КОНЦЕПЦІЇ КОСТЯНТИНА УШИНСЬКОГО

У статті аналізується педагогічна спадщина Костянтина Ушинського, її цінність в умовах реформування системи освіти в Україні, розкрито сутність ідеї використання рідної мови в навчально-виховному процесі, як носія національних цінностей українського народу.

Ключові слова: *національна школа, народна освіта, рідна мова, початкова школа.*

Початок ХХІ століття ознаменувався утвердженням державного суверенітету України, відродженням культури українського народу, освіти і духовності. З огляду на минуле, слід відзначити, що на теренах України з'явилася можливість об'єктивно оцінити нашу минувшину, в тому числі переосмислення педагогічних надбань багатьох учених педагогів, зокрема освітянської спадщини Костянтина Ушинського. Тому сучасне читання творів великого ученого є особливо актуальним. З другого боку важливим є питання про втілення життя сучасної політики в галузі освіти, яке відокремлене в державній національній програмі "Освіта" (Україна ХХІ ст.), законах України "Про освіту", "Про загальну середню освіту", "Про вищу освіту", де в основу пріоритетних принципів розвитку системи освіти в Україні поставлено гуманізацію, демократизацію і євроінтеграцію. Істинне розв'язання означених завдань великою мірою залежить від знання нашої педагогічної спадщини. Серед педагогів минулого першої величини є постать К. Ушинського. Адже його педагогічна спадщина увійшла в золотий гранд світової і української педагогічної думки.

Центральною ідеєю педагогічної спадщини К. Ушинського була ідея народності і рідного слова, яка впливала з основ загальнодемократичного духу ХІХ століття. Педагог перший сформував ідею народності і використання слова як основи навчання і виховання підростаючих поколінь. К. Ушинський наполягав на тому, щоб освіта ґрунтувалася на ідеї любові до своєї Батьківщини і свого народу, прищепленні почуття національної гідності у поєднанні з пошаною до інших народів. У школах навчання повинно проводитись рідною мовою, незалежно від

того, чи народ великий, чи малий, чи має свою державність, чи не має, чи це народ з давніми історичними традиціями, чи ні. Хіба не актуальні ці ідеї педагога у нашому житті та освіті?

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми показує, що багатогранну педагогічну спадщину К. Ушинського досліджували чимало науковців і практиків різних галузей людських знань. Це, насамперед, дисертаційні роботи таких авторів, як І. Волошанська, Н. Калита, В. Пікінер, В. Довбня та ін. Систематизацією та виданням оригінальних педагогічних праць К. Ушинського займалися О. Острогорський, В. Чернишов. Слід визначити дослідників педагогічної спадщини Ушинського, які розвивали і розвивають його вчення у сучасних умовах а саме: М. Антоненць, С. Горобенко, Д. Луцик, А. Міт'яєв, Б. Мітюров, О. Мороз, О. Савченко, М. Скрипник, Д. Федоренко, П. Щербань і багато інших.

Мета статті полягає в тому, щоб показати національний дух, національне підґрунтя ідеї народності, виховання і навчання дітей рідною мовою, яка не втратила актуальності і в наші дні.

Педагогічна діяльність К. Ушинського – яскрава сторінка в історії школи і педагогіки. Його діяльність – взірць палкого прагнення зробити максимум можливого для розвитку народної освіти, втілення в шкільну практику найдосконаліших шляхів і засобів навчання та виховання дітей. Усе своє життя великий педагог прагнув зробити духовним надбанням людей усі ті цінності, які створив народ протягом століть. Він був глибоко переконаним, що постійне духовне спілкування з людьми – необхідна умова успішного виховання і навчання молодого покоління в українській національній школі. Ушинського слід вважати творцем народної, національної школи в Україні.

К. Ушинський походив з українського дворянського роду і переважну частину свого життя прожив у Новгороді-Сіверському на Чернігівщині. Тепле ставлення Ушинського до українського народу сприяло широкій популярності його педагогічних ідей в Україні. Не випадково у приватному листі до відомого педагога і свого приятеля Л. Модзалевського від 9 грудня 1863 р. Костянтин Дмитрович називає себе українцем [1, с. 12]. Крім того, досить важливий факт підтвердження, що Ушинський – український педагог, є те, що, упорядковуючи посібники для російської народної школи, він звертається за фактичними матеріалами до культурної скарбниці українського народу. В “Рідному слові” педагог писав: “Мені, можна, закинуть те, що я вніс у російську читанку кілька українських святкових звичаїв і навіть висловів...” [7, с. 124]. Видатний педагог, як відомо, і похований у Києві, у Видубицькому монастирі. Ми сміливо можемо вважати К. Ушинського основоположником педагогічної науки українського народу.

Олександра Мороз відзначає, що “центральною ідеєю педагогічної спадщини Ушинського була ідея народності, яка впливала з основ загальнодемократичного руху XIX століть” [5, с. 3]. “Ідея народності школи розкривається перш за все, у навчанні дітей кожного народу рідною мовою. Головним елементом розвитку національної культури за К. Ушинським, є рідна мова”, – пише Олександра Мороз [5, с. 4].

Рідна мова, на думку Ушинського, – це дивний педагог. Він каже, що “будучи найповнішим і найвірнішим літописом свого духовного багатовікового життя народу, мова в той же час є найбільшим народним наставником, який навчав народ тоді, коли не було ні книг, ні шкіл, і продовжує навчати його кінця народної історії” [6, с. 123].

В основі ідеї народності виховання лежить думка, що кожний народ має право і мусить мати школу з викладанням предметів рідною мовою, побудовану на народних традиціях. Педагог вказує, що не існує загальної системи виховання для всіх народів, у кожного народу своя особлива національна система виховання. “Виховання, створене самим народом і засноване на народних основах, має ту виховну силу, якої немає в найкращих системах, заснованих на абстрактних, відірваних від життя, або запозичених в іншого народу ідей” [6, с. 123].

Як гімн рідній мові звучать слова Костянтина Дмитровича Ушинського: “У мові одухотворюється і весь народ і вся його батьківщина... Мова є найживіший, найбагатший і найміцніший зв'язок, що з'єднує віджилі, живучі та майбутні покоління народу в одне велике, історичне живе ціле. Вона не тільки виявляє собою життєвість народу, але є якраз саме життя. Коли

зникає народна мова, – народу нема більше!.. Поки жива мова народна в устах народу, до того часу живий і народ. І нема насильства більш нестерпного, як те, що хоче відібрати в народі спадщину, створену незчисленими поколіннями його віджилих предків. Відберіть у народу все – і він все може повернути, але відберіть мову і він ніколи більше вже не створить її, нову батьківщину навіть – може створити народ, але мови – ніколи: вимерла мова в устах народу – вимер і народ” [6, с. 123].

У книзі “Рідне слово” К. Ушинський стверджує, що народним наставником у вихованні є мова – кращий цвіт усього духовного життя народу, що ніколи не в’яне... А відтак, “усе, що бачили, все, що зазнали, що пережили та передумали ці незчисленні покоління предків, передається легко й без великих зусиль дитині, яка тільки-но відкриває очі на світ Божий, і дитина, навчившись рідної мови, вступає вже в життя з безмежними силами. Не тільки умовних звуків вчиться дитина, вивчаючи рідну мову, а п’є духовне життя і силу...” [7, с. 124].

На думку Б. Мітюрова, зовсім не байдуже для духовного розвитку дитини, якою мовою вона розмовляє в дитинстві. Оскільки ми визнаємо, що на душу дитини та напрями її розвитку впливає навколишня природа, люди, які її оточують, і навіть картина, що висить на стіні в її кімнаті, іграшки, що ними вона грається, то ми маємо визнати і вплив такого пройнятого своєрідним характером явища, як рідна мова – перший тлумач і природи, і життя, і ставлення до людей. Рідне слово – це та атмосфера, що обіймає душу і через яку дитина все бачить, розуміє й почуває [3, с. 49]. З цього стає зрозуміло, що мова народу, будучи найповнішим відображенням батьківщини й духовного життя народу, є разом з тим для дитини кращим тлумаченням природи й життя .

Бачення К.Ушинським значення рідного слова, народної мови для розвитку духовного життя людини є актуальним не лише для педагогічної науки, а й для мовознавства та етнопсихології. Своїми роздумами про вивчення дитиною рідної мови та її місця в формуванні духовності особистості Ушинський випередив дослідження мовознавців ХХ ст. На думку Б. Мітюрова, мова певної людської спільноти є творінням цього соціуму, знаряддям мислення та спілкування, способом пізнання світу. Таким чином, існування відмінних мовних систем зумовлює і пізнання світу по-різному. Отож, у мові сконцентровано історичний шлях нації, її духовний розвиток, колективне національне світосприйняття [3, с. 50].

Ушинський відстоював право українських дітей мати школу, засновану на народних традиціях, на рідній мові. В особистому архіві К. Ушинського збереглась копія клопотання, яке він порушив незадовго до смерті перед попечителем Київської шкільної округи про дозвіл проводити навчання в Богданській сільській школі українською мовою. Критикуючи політику русифікації, яку проводив російський уряд в Україні, Ушинський зазначав, що навчання в школі російською мовою не має успіху, бо дитина “переходить з дому, мов з раю в пекло, і з якої вона біжить додому, мов із темного пекла, де все темне, чорне, незрозуміле” [8, с. 102].

Він рішуче виступав на захист мов національних меншин, яка виганялась самодержавством з національних шкіл і вимагав, щоб навчання здійснювалася рідною мовою.

Вічним і незабутнім заповітом К.Ушинського для всіх освітян залишається ідея народного, національного виховання. “Загальної системи народного виховання для всіх народів немає не тільки на практиці, а й у теорії... У кожного народу своя особлива національна система виховання...” [8, с. 102]. Саме ця ідея цілісно єднає всі найвизначніші праці педагога. Проте найзавершеношого науково-теоретичного розвитку ідея народного, національного виховання знайшла у творах: “Три елементи школи”, “Питання про народні школи”, “Про моральний елемент у суспільному вихованні”, “Про користь педагогічної літератури” та у навчальних книгах Костянтина Дмитровича.

Педагог застерігав від необачного механічного перенесення систем виховання й навчання одного народу для іншого, оскільки вони розвивалися за різних умов і в різні історичні епохи. “Коли б, наприклад, хто-небудь побажав виховувати азіатські сучасні народи за тією ж системою, що й новоевропейські, не звертаючи уваги ні на історію, яку прожив кожен народ, ні

на релігію, ні на державний устрій, то, звичайно, таке виховання не досягло б ніякого щасливого результату”, – цитує Ушинський думку німецького педагога Дістервега у праці “Про народність у громадському вихованні” [8, с. 82]. І далі продовжує власні роздуми: “... саме основи виховання і мета його, а отже, і його головний напрям, різні в кожного народу і визначаються народним характером, тим часом як окремі педагогічні деталі можуть вільно переходити, і часто переходять від одного народу до іншого. Чому не користуватися педагогічним досвідом іншої держави? Однак це користування не шкідливе лише тоді, коли основи громадської освіти твердо закладені самим народом. Можна і треба запозичити знаряддя, засоби винахідництва, але не можна запозичити чужого характеру і тієї системи, в якій виявляється характер” [8, с. 89].

Основним джерелом виховання, стверджує К. Ушинський, є народність, оскільки немає жодної людини, яка б не плекала любові до Батьківщини, і саме ця любов дає вихованню надійний ключ до серця людини, могутню опору для боротьби з її негативними природними, особистими, сімейними та родовими нахилами. Отож “виховання, коли воно не хоче бути безсильним, повинно бути народним” [8, с. 99].

Ніхто не має права судити про достоїнства і вади народу лише на підставі власних понять про якість людини, втискуючи ідею народності у вузькі рамки особистого ідеалу. Адже, як би не була розвинена окрема людина, вона завжди стоїть нижче свого народу. “Історія переконує нас на кожному кроці, що поняття наші про достоїнства і вади не можна застосовувати до цілих народностей, і часто те, що здається нам вадою у народі, є зворотною і необхідною стороною його достоїнств, умовою його діяльності в історії” [8, с. 101].

Ідеалом довершеності, перед яким схиляються всі народності, є, за переконанням Костянтина Дмитровича, тільки один ідеал, який дає нам християнство. Завдання виховання полягає в тому, щоб прищепити кожному вічні істини християнства, оскільки “воно дає життя і вказує вищу мету всякого виховання, воно ж і повинно служити для виховання кожного християнського народу джерелом усякого світла і всякої істини” [8, с. 102]. Довершену ідею християнства несе людина, сутність якої здебільшого недосконала. Проте християнство – це “невгасимий світоч, що йде вічно, як вогняний стовп у пустині, попереду людини і народів; за ним повинен прямувати розвиток усякої народності і всяке справжнє виховання, що йде разом з народністю” [8, с. 102].

Таким чином, на думку Б. Мітюрова, виховання йде тим шляхом, який прокладає сам народ та його визначні люди і, діючи заодно з іншими громадськими силами, виховання допомагає йти цим шляхом окремим особам та новим поколінням. Усвідомлення народної ідеї виховання відбувається тим швидше й повніше, чим більше займається ним громадська думка і наука, чим частіше ці питання стають доступними для всіх [3, с. 50].

Костянтин Дмитрович підкреслює надзвичайно цінну роль початкової освіти для розвитку дитини. Серцевиною, зерном, кінцевою метою занять у початковій школі мають стати не самі знання, а ті ідеї, що розвиваються в розумі дитини у процесі засвоєння цих знань. Читання та розповіді мають повідомляти учневі лише позитивні знання, що дають йому ідею. Існуюча в початковій школі практика численних розповідей, тлумачень, повідомлень, які змінюють одне одного, не дають систематичних знань, а тим паче не формують систематично розвиненої ідеї. Високо оцінював педагог духовний розвиток дитини засобами слова, як усного, так і друкованого. Він надавав великого значення книзі, читанню, визначав їх роль в самоосвітній роботі молоді [2].

Отже, чинником ефективності світоглядного становлення школярів, за Ушинським, є використання форм і методів виховання, що максимально стимулюють самоствердження учнів, свободу їхнього морального вияву відповідно до власного світоглядного досвіду. Умовами застосування означених форм і методів виховання є цілеспрямоване створення емоційно забарвлених ситуацій, що виховують, спілкування вихователя і вихованців, активізація моральних дій учнів [3, с. 51].

Надзвичайно важливим є один із висновків педагога: засобами формування світогляду дитини є такі естетичні фактори, як рідна мова, культурно-історичні традиції, адже у них

народна мудрість концентрується в образно-емоційних узагальненнях, забезпечуючи вплив на особистість школяра.

Особливої уваги заслуговує думка К. Ушинського, яка бере початок у гуманній народній педагогіці, про необхідність учителя глибоко вірити в дитячу природу, про виховання у дітей віри в себе. Він говорив: “Ми будемо дуже близькими до істини, якщо скажемо, що немає безнадійних дітей, і їх не буде, якщо ми самі шляхом нерозумних навіювань не заберемо у них віри і надії на виправлення” [6, с.123]. Головну, відповідальну роль в усьому шкільному житті покликаний відіграти вчитель. Авторитет учителя – в любові й повазі дітей до нього, у діяльній любові вчителя до дітей, у його бездоганній поведінці, добросовісності, доброти. Виховний вплив на учнів справляють його любов до своєї справи, справедливність, людське ставлення до інших, вміння вчителя вкладати у свою почесну роботу розум, душу і творчість.

Педагогічна спадщина Ушинського – золотий фонд нащадкам. У статті ми прагнули дослідити окремі аспекти його спадщини у царині педагогіки. Адже він багато вніс у теорію навчання і виховання, зокрема розробив такі дидактичні принципи, як свідоме засвоєння знань, наочність у навчанні, міцність, доступність знань. Але найголовніше, що він один з перших педагогів в Україні обґрунтував принцип народності у вихованні і використання рідної мови навчання у цьому контексті. Ідея народності Костянтина Ушинського базувалась на народності школи і навчання рідною мовою. На його думку, кожний народ має право і повинен мати свою школу зі своєю мовою, побудоване на народних традиціях. Принцип народності виховання лежав в основі вчення К. Ушинського про рідну мову, як центральний предмет освіти.

Думка Ушинського про рідну мову ще за його життя набули дієвої суспільної сили, знайшовши свій вияв у широкому національному русі за народну школу з навчанням рідною мовою. Водночас, на основі вивчення педагогічної спадщини Костянтина Ушинського, з певністю можна ухвалити, що він був творцем народної національної школи в Україні. Він ніколи не цурався свого народу, своєї Батьківщини – України. Сьогодні все прогресивне, доцільне у творах великого українського педагога Ушинського повинно бути глибоко вивчене і використане у будівництві Української національної системи освіти.

Список використаних джерел

1. Горобенко С. Ідея народності в українській педагогіці: погляд у минуле на зламі тисячоліть / С. Горобенко // Початкова школа. – 1999. – № 7. – С. 12-13.
2. Калита Н.І. К.Д. Ушинський про зміст виховного ідеалу / Н.І. Калита // Наукові записки : [збірник наукових праць] / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова ; укл. Л. Л. Макаренко. – Серія педагогічні та історичні науки, випуск LXXXIII (83). – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – С. 93-103
3. Мітюрів Б. Рідне слово і народне виховання в педагогічній спадщині К.Д. Ушинського / Б. Мітюрів, М. Антоненко, М. Скрипник // Початкова школа. – 1997. – № 3. – С. 49-51.
4. Модзалевский Л.Н. О народности воспитания по Ушинскому. “Памяти К.Д.Ушинского” / Л.Н. Модзалевский. М. : СПб., 1869. – С. 162.
5. Мороз О. Педагог, який прагнув порятунку нації / О. Мороз // Основа. – квітень. – 1994. – С. 3-4.
6. Ушинський К. Д. Рідне слово / К.Д. Ушинський. Твори: У двох томах. – Т.1. – С. 123-127.
7. Ушинський К. Д. Рідне слово / К.Д. Ушинський. Твори: У двох томах. – Т.2. – М. : Педагогика, 1988. – С. 124.
8. Ушинський К.Д. Про народність у громадському вихованні / К.Д. Ушинський. Вибрані педагогічні твори: У 2 т. – Т.1. – К.: Рад шк., 1983. – С. 82-102.

In the article a pedagogical inheritance is analysed Constantine Ushinskogo, its value in the conditions of reformation of the system of education in Ukraine, essence of idea of the use of the mother tongue is exposed in to educational-educate process, as a transmitter of national values of the Ukrainian people.

Keywords: national school, folk education, the mother tongue, initial school.

УДК 37.012

Стражнікова І.В.

РОЗВИТОК КУЛЬТУРНО-ОСВІТНИХ І ПЕДАГОГІЧНИХ ТОВАРИСТВ У ЗАХІДНОМУ РЕГІОНІ УКРАЇНИ (історіографічний контекст)

У статті розкриваються погляди науковців щодо діяльності різнопрофільних товариств Західного регіону України. Показані витоки і передумови виникнення культурно-освітніх та педагогічних товариств, роль і місце у розгортанні національного руху, діяльність за різних історичних періодів; вивчення їх ролі у розвитку системи національної освіти та навчання і виховання зростаючого покоління; висвітлюється боротьба товариств за поширення української мови, їх видавничу працю, аналізуються висунені проекти щодо відкриття українських вищих навчальних закладів тощо.

Ключові слова: товариства, Західний регіон України, діяльність, освіта, виховання, історія, розвиток.

Виникнення і діяльність українських громадських організацій на західноукраїнських землях – унікальне явище в історії національної культури, освіти, педагогіки. Про їхній розвиток, передусім у хронологічному відрізку другої половини XIX – 30-х рр. XX ст., нагромадився величезний пласт різнопрофільної наукової літератури. Дефініція “культурно-освітні товариства” доволі умовна, бо до них подекуди зараховують усі організації, для яких культурно-освітні і суспільно-виховні завдання були пріоритетними. Не додають прозорості у даному питанні і трактування авторитетних педагогічних словників, де поняття “освітне товариство” визначається як “громадські організації, які проводили культурно-освітню роботу серед населення України в другій половині XIX – на початку XX ст.”

За роки державної незалежності захищено та вийшло друком близько трьох десятків дисертацій і монографій, з’явилися сотні статей про становлення і суспільну діяльність, зокрема “Просвіти”. Зважаючи на історичні реалії, цілком виправданою є ситуація, що більшість з них присвячена функціонуванню товариства в окремих регіонах за певних періодів: роботи з історії розвитку “Просвіти” у Наддніпрянщині та Поділлі на початку XX ст. й за доби Української революції 1917-1921 рр. (Л. Євселевський [4], С. Масюк [7], О. Цапко [14] та ін.). Вони засвідчують підходи й напрацювання та дозволяють порівнювати доробок учених різних регіонів з даної проблеми.

Частина наукового доробку про розвиток і діяльність “Просвіти” на західноукраїнських землях підготовлена в ракурсі досліджень з історії України. Він також потребує історіографічного аналізу у площині історико-педагогічної науки, адже розкриває етапи ідейно-організаційного становлення та напрями, зміст, форми, засоби просвітницької діяльності товариства. Його доцільно розглянути за окремими регіонами.

Найбільше уваги науковці приділили діяльності “Просвіти” в Галичині, де після виникнення у 1868 р. товариство здійснило визначний поступ й поширилося іншими етнічними теренами. Нарощування знань з даної проблеми важко узгодити з хронологією появи окремих праць, бо вони мають різний науковий рівень та присвячені окремим аспектам його діяльності. Перший спалах наукового інтересу до цієї проблеми спричинило відзначення 125-річчя “Просвіти”, коли спираючись на доробок міжвоєнного періоду та українського зарубіжжя, вітчизняні науковці почали поглиблено вивчати цей феномен на основі архівних джерел і матеріалів преси.

Із середини 1990-х рр. поглиблюється диференціація наукових досліджень з історії “Просвіти”, що знайшло прояв в активізації різноматематичних регіональних досліджень.

Активізувалося вивчення ролі “Просвіти” у розвитку системи національної освіти та навчання і виховання зростаючого покоління. Зміст та здобутки культурно-освітньої праці “Просвіти” на локальному рівні ілюструють наукові, науково-популярні, краєзнавчі дослідження про її розвиток на Прикарпатті, Дрогобиччині, Делятинщині, Тисмениччині, Кам’яниччині; публікації про філії і читальні товариства, приміром, у Бережанах, Борщеві, Городку, Станіславі, Любені Великому і Суходолах, на Львівщині та ін. Акумулюючи безліч деталей, вони розширюють уявлення на рівні історії повсякденності про умови і характер її ведення, приміром, про т. зв. голосні (колективні) читання, про роботу самоосвітніх гуртків, форми і методи проведення курсів для неписьменних, улаштування лекцій, театральних вистав тощо.

Дослідження з історії “Просвіти” на Волині розширюють уявлення про розвиток шкільництва й освіти в краї за міжвоєнного періоду. У книзі Б. Савчука [9] показано її боротьбу за збереження української мови у навчанні, діяльність з відкриття й утримання народних шкіл та гімназій у Рівному. При філіях і читальнях товариства діяли організації “Пласту”, “Сокола”, спортивні гуртки, а також секції дошкільного і позашкільного виховання, до розвитку яких спричинився А. Животко. Учителі-просвітяни навчали дітей і дорослих грамоті у громадах, де не вдалося відкрити початкові школи. Взнявши на себе функції галицької “Рідної школи”, волинська “Просвіта” фактично перетворилася на “освітньо-педагогічну інституцію”, що проводила різнобічну навчально-виховну роботу. Окреслене коло проблем знайшло поглиблене висвітлення у дисертації М.Філіпович [12] та у збірнику наукових праць [8], де історичне минуле пов’язується із сучасним розвитком товариства.

Робота П. Федака [13] розкриває культурно-освітню працю “Просвіти” на Закарпатті за міжвоєнного періоду через призму розгортання громадсько-політичного руху. З таких позицій висвітлюється боротьба товариства за поширення української мови, його видавничу працю, зокрема випуск дитячої літератури, аналізуються висунені ним проекти щодо відкриття українських вищих навчальних закладів, а також праця з розвитку музейництва, бібліотечної справи, пісенної творчості тощо.

У схожому ракурсі розглядається діяльність товариства “Руська бесіда” на Буковині в 1869-1940 рр., яка представляється як певний аналог “Просвіти”. Показуючи його внесок у розвиток початкової, середньої, вищої освіти в краї, С. Добржанський у своїй дисертаційній роботі [3] стверджує, буцімто, саме “Руська бесіда” домоглася того, що напередодні Першої світової війни у кожному буковинському селі діяла україномовна початкова школа. До його заслуг зараховуються і відкриття за австрійської доби українських гімназій у Кіцмані та Вижниці та створення кафедри української мови і літератури у Чернівецькому університеті.

Поряд зі здобутками фахових істориків у вивченні освітньо-виховної роботи “Просвіти” наприкінці XIX - 30-х рр. XX ст. у Західному регіоні України свій внесок у дослідження даної проблеми зробили й історики педагогіки. Чи не єдине профільне педагогічне дисертаційне дослідження О. Яцини [15] про культурно-освітню діяльність “Просвіти” на Закарпатті у 1920-1939 рр. засвідчує помітні теоретико-змістові відмінності між дослідженнями у цих двох галузях знань, що повинно стимулювати поглибленого вивчення даної проблематики у ракурсі історико-педагогічної науки. Дослідниця доводить, що товариство стало важливим компонентом освітньо-педагогічного процесу та вагомим чинником розвитку національної педагогіки в краї. Це концептуальне положення обґрунтовується через показ діяльності учителів-просвітян з розробки теорії і практики навчання і виховання зростаючого покоління та дорослого населення; різнобічної позашкільної педагогічно-просвітницької роботи товариства; праці з підвищення фахового рівня учителів та підтримки їхнього громадського руху тощо.

Утім, гадаємо, така “педагогізація” феномену “Просвіти” й намагання представити її як “цілісну освітньо-виховну інституцію”, що проводила цілеспрямовану “педагогічно-просвітницьку роботу”, подекуди, виглядає штучною й не завжди адекватно відображає справжню

сутність товариства. А загалом такий підхід є продуктивним, бо він розкриває нові грані й увиразнює його роль у формуванні національної системи освіти на регіональному рівні.

Аналіз наукового доробку про становлення і розвиток національних педагогічних товариств у західному регіоні України в останній третині XIX - 30-х рр. XX ст. дозволяє поділити їх на чотири групи. Перша – це масові інституції, що гуртували представників різних соціальних верств задля розв'язання широкого комплексу освітніх, виховних й інших культурних потреб українства (Українське педагогічне товариство (з 1923 р. “Рідна школа”), що існувало у 1881-1939 рр. у Галичині, буковинське товариство “Українська школа” й намагалися поширити свою діяльність на інші західноукраїнські терени). До другої групи зараховуємо асоціації, що гуртували широке громадянство задля вирішення окремих освітніх та виховних завдань: Українське крайове товариство охорони дітей і опіки над молоддю, Українська захоронка, Товариство вакаційних осель та ін. Третю групу складають професійні об'єднання учителів (“Взаємна поміч українських вчителів”, “Учительська громада”, “Вільна організація українських учителів Буковини”, Товариство учителів вищих шкіл ім. Г.Сковороди та ін.). Четверта група – це локальні інституції, які опікувалися місцевими навчальними закладами та сприяли місцевій молоді в одержанні освіти. Попри певну умовність такої градації вона надається для аналізу наукової літератури з даної проблеми.

Перші наукові розвідки, що висвітлювали історію “Рідної школи” та інших педагогічних товариств в розрізі сентенції розкриття “білих плям історії”, сприяли популяризації цієї проблематики у науковому середовищі. Перехід до її поглибленого комплексного вивчення знаменували спеціальні дослідження другої половини 90-х рр. XX ст. Помітним явищем у пострадянській історико-педагогічній науці стала дисертація Д. Герцюка [2]. З'ясовуючи ідеологічне та організаційне становлення цих інституцій, вчений розглядає їх не лише як складову громадсько-педагогічного руху за національну школу, але й як компонент загального процесу самоорганізації української нації. За його думкою об'єднання учителів справили всеохоплюючий вплив на розвиток освітньо-шкільного життя західного українства, чим руйнували монополію в освітній сфері австрійських державних структур. При цьому вони були тісно пов'язані з культурно-освітнім рухом Наддніпрянщини.

Дисертація Г. Білавич започаткувала поглиблене комплексне дослідження феномену товариства “Рідна школа”. Цей доробок розкриває процес формування “цілісної системи освітніх закладів” УПТ (дошкілля, народні і фахові школи, гімназії, ліцеї, учительські семінарії), зміст їх навчально-виховної роботи, функціонування його позашкільних виховних інституцій та широку громадсько-просвітницьку роботу. У баченні Г. Білавич така діяльність проводилася всупереч асиміляторській політиці Польщі та мала виразну українознавчу і національно-патріотичну спрямованість [1, с. 73-159].

На початку XXI ст. нарощування знань про розвиток західноукраїнських педагогічних товариств наприкінці XIX - 30-х рр. XX ст. увиразнюють три основні “тематичні вектори”: 1) поглиблене вивчення окремих напрямів їх діяльності та осмислення ролі і місця в українському суспільному русі; 2) актуалізація їхнього досвіду в сучасних умовах; 3) персоніфікація їх функціонування. На тлі загального доробку сучасних вітчизняних науковців вирізняємо новаторські розвідки про добродійну і благодійницьку діяльність, пов'язану з “Рідною школою” та окремими діячами [11]. Цілком виправдано ця проблема розглядається з двох позицій, позаяк УПТ виступало як її “об'єкт” (на користь якого склали пожертви), так і її “суб'єкт”, який зі свого боку допомагав молоді здобувати освіту.

Сукупний доробок Р. Ковалюка [5], О. Луцького [6], Б. Савчука [9], Г. Стефанюк [10] інших науковців дає достатньо чітке уявлення про розвиток українських громадських організацій в Галичині і на Волині за доби Другої світової війни. Вони відтворили складний суперечливий процес трансформації діючих за польської влади культурно-освітніх, педагогічних, учительських, мистецьких, молодіжних, студентських організацій в нові інституції, які зберігаючи первісні завдання прилаштовувалися до умов “нового порядку”. Цей доробок актуалізує осмис-

лення даної проблеми з позицій історико-педагогічної науки, що дозволило б сформуванню якісно нового пласту уявлень про світоглядні орієнтири та ідейні переконання дітей і молоді, які одержали можливість пізнавати національні традиції й цінності та водночас піддавалася гострим репресіям з боку нацистського режиму.

За останні роки активізувалося наукове вивчення сучасного досвіду співпраці “Рідної школи” та інших громадських організацій західного регіону України з освітніми закладами у напрямі удосконалення навчально-виховного процесу шкільної молоді та її залучення до різних форм науково-євристичної роботи [11 та ін.].

В історіографії вітчизняної педагогіки маємо небагато прикладів, коли окремі культурно-освітні події, зокрема громадські, наукові форуми, викликали таку різнобічну тривалу зацікавленість з боку науковців, як Перший – педагогічний конгрес, що відбувся 1935 р. у Львові заходами “Рідної школи” та учительських організацій. Цій події присвячена низка інформативно-аналітичних публікацій, які в загальних рисах розкривають генезу, перебіг та головні ухвали і значення конгресу в історії національної освіти і культури. Відтак, осмислення концептуальних постулатів Першого педагогічного конгресу було перенесено у площину з’ясування їхнього впливу на подальший розвиток теорії і практики національної освіти і виховання. Важливим стимулом для цього стало відродження практики проведення таких форумів (3-4 листопада 2004 р. у Львові відбувся Другий Український педагогічний конгрес).

Таким чином, низка наукових і суспільних чинників зумовила нагромадження значного масиву різнопрофільної літератури про розвиток громадсько-педагогічних ініціатив на західноукраїнських землях. Дисонансом універсалізму цієї проблеми, що охоплює питання історії, теорії і практики навчання й виховання, стала нерозробленість науково-методологічних засад її вивчення. Науковий доробок про розвиток “Просвіти” засвідчив високий ступінь дослідженості становлення та змісту освітньої і просвітницької діяльності товариства, однак при цьому воно подекуди не виправдано представляється як “освітньо-виховна” чи “педагогічно-просвітницька” інституція. Значна фактографічна база про діяльність різноманітних педагогічних товариств дала науковцям підстави для поглибленого осмислення окремих аспектів їх діяльності.

Список використаних джерел

1. Білавич Г. Товариство “Рідна школа” (1881-1939 рр.) / Г. Білавич, Б. Савчук. – Лілея-НВ : Івано-Франківськ, 1999. - 203 с.
2. Герцюк Д. Д. Учительський рух на західноукраїнських землях (друга половина XIX – початок XX століття): дис...к. п. н.: 13.00.01 / Д. Д. Герцюк. – Львів, 1995. – 255 с.
3. Добржанський С.О. Товариство “Руська бесіда” на Буковині: організація, ідейні засади, культурно-просвітня діяльність: Автореф. дис...к. і. н.: 07.00.01 / С.О.Добржанський. – Івано-Франківськ, 2008. – 20 с.
4. Євселевський Л. “Просвіта” в Наддніпрянській Україні / Л.Євселевський, С.Фарина. - К., 1993. - 123 с.
5. Ковалюк Р. Український студентський рух на західних землях XIX - XX ст. / Р.Ковалюк. - Львів: Інститут українознавства ім. І.Крип’якевича НАН України, 2001. - 420 с.
6. Луцький О. Українське культурне життя Галичини під час німецької окупації 1941-1944 рр. / О.Луцький // Україна: культурна спадщина, національна свідомість, державність. - Львів, 1997. - Вип. 3-4. - С. 194-225.
7. Масюк С.О. Діяльність Товариств “Просвіти” в Україні (березень 1917 – 1920 рр.): Автореф. дис... к. і. н.: 07.00.01 / С. О. Масюк. - К., 1997. - 25 с.
8. “Просвіта” на Волині: минуле і сучасне: зб. наук. ст., докум. і матер / За ред. В.К.Барана. - Луцьк: ВДУ ім. Лесі Українки, 2001. - 198 с.
9. Савчук Б. Волинська “Просвіта” / Б. Савчук. - Рівне: Ліста, 1996. – 147 с.

10. Стефанюк Г.В. Шкільництво в Західній Україні під час німецької окупації (1941-1944 рр.): дис... к. і. н.: 07.00.01 / Г.В.Стефанюк. - Івано-Франківськ, 2004. - 215 с.
11. Товариство "Рідна школа": історія і сучасність: Наук. альманах. - Ч. 6 / Упор. і наук. ред. Д.Герцюк, П.Сікорський. - Львів: Вид-во Львів. край. т-ва "Рідна школа", 2011. - С. 50-60, 61-74, 128-132, 133-136, 177-187.
12. Філіпович М. Луцька "Просвіта" (1918-1935 роки): Автореф. дис...к. і. н.: 07.00.01 / М. Філіпович. - Луцьк, 2002. - 20 с.
13. Федака П. Нариси історії товариства "Просвіта" Карпатської Русі-України (1920-1939) / П.Федака. - Ужгород: Просвіта, 1991. - 49 с.
14. Цапко О.М. Діяльність товариства "Просвіта" на Україні (1891-1914): Автореф. дис... к. і. н.: 07.00.01/ О.М. Цапко. - К., 1998. - 19 с.
15. Яцина О.Ф. Педагогічна й культурно-освітня діяльність товариства "Просвіта" на Закарпатті (1920-1939 рр.): Автореф. дис...к. п. н.: 13.00.01 / О.Ф.Яцина. - Івано-Франківськ, 2009. - 20 с.

The looks of the research workers in relation to activity of various types societies of the Western region of Ukraine open up in the article. Shown sources and pre-conditions of origin of cultural-educational and pedagogical societies, role and place in the development of national motion, activity at different historical periods; a study of their role is in development of the system of national community and studies and education of growing generation; the fight of societies for distribution of Ukrainian is illuminated, them publishing labour, the pulled out projects in relation to opening of Ukrainian higher educational establishments are analysed and others like that.

Keywords: societies, Western region of Ukraine, activity, education, upbringing, history, development.

УДК: 378

Шеверун Н. В.

ЯКІСТЬ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ З ВИКОРИСТАННЯМ ДИСТАНЦІЙНИХ КУРСІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ПОЛЬЩІ

У статті розглянуто особливості забезпечення якості іншомовної підготовки студентів з використанням дистанційних курсів у вищих навчальних закладах Польщі. Розкрито моделі навчання та різновиди курсів дистанційного навчання іноземних мов, які використовуються в сучасному освітньому середовищі Польщі. З'ясовано вплив дистанційних курсів на підвищення якості іншомовної підготовки студентів.

Ключові слова: навчання іноземних мов, дистанційні курси, вищий навчальний заклад, Польща.

Розвиток новітніх інформаційних технологій зумовлюють необхідність реформування системи освіти з метою підвищення рівня її якості, доступності та ефективності. Виведення вищої освіти на якісно новий рівень і поліпшення якості підготовки висококваліфікованих фахівців неможливе без комп'ютеризації навчального процесу, впровадження Інтернет-технологій і створення корпоративних мереж у вищих навчальних закладах. Це, в свою чергу, призводить до суттєвих змін у традиційній дидактиці, одним із результатів чого є поява нової форми розповсюдження та здобуття знань – дистанційного навчання. Сьогодні розроблено чимало мультимедійних продуктів та матеріалів для дистанційного вивчення різних дисциплін. У навчання іншомовної мовленнєвої діяльності концепцію дистанційної освіти тільки-но впроваджують, однак відомо вже чимало комп'ютеризованих програм

для оволодіння англійською, французькою, німецькою, італійською, іспанською мовами та дистанційних курсів з цих дисциплін. У зв'язку з розвитком міжнародного співробітництва особливо актуальною сьогодні є потреба розробки дистанційних курсів з вивчення іноземних мов, які б забезпечили студентам доступ до основних навчальних ресурсів, зокрема до мовного матеріалу, країнознавчої інформації, та сприяли зацікавленню мовою і культурою зарубіжних країн.

Перспективним напрямом у викладанні іноземних мов є використання комбінованого навчання (*blended learning*), тобто поєднання в різній пропорції дистанційного з традиційним денним або заочним навчанням, виходячи із можливостей освітнього закладу, студентів, викладачів, наявності потужних ліній зв'язку, а також вартості доступу до Інтернету тощо.

Питання впровадження дистанційних курсів у процес навчання іноземних мов посилили інтерес багатьох вітчизняних дослідників (О. Сорока, П. Сердюк, Н. Мочуліна, Б. Шуневич) до цієї проблеми. Незважаючи на значний інтерес українських вчених до використання дистанційного навчання у процесі викладання іноземних мов, досвід зарубіжних країн у цьому контексті не був предметом наукових досліджень.

Метою статті є обґрунтування досвіду забезпечення якості іншомовної підготовки студентів з використанням дистанційних курсів у вищих навчальних закладах Польщі.

Вищі навчальні заклади Польщі ввели можливість отримання знань дистанційно на початку XXI ст., проте використання новітніх технологій у навчанні іноземних мов було започатковано значно пізніше. Пропозиція мовних курсів передбачає: традиційні мовні заняття, заняття з використанням нових інформаційних технологій, додаткові заняття, а також дистанційні заняття через мережу Інтернет. Польський науковець М. Шверк (М. Świerk) виділяє три основні компоненти моделі навчання іноземних мов, які використовуються в сучасному освітньому середовищі:

- очне навчання (*face-to-face*) – традиційний формат аудиторних занять викладач – студент;
- самостійне навчання (*self-study learning*) – передбачає самостійну роботу студентів; пошук матеріалів за допомогою ресурсної карти, локальної та глобальної мереж;
- он-лайн навчання (*online collaborative learning*) – робота студентів та викладачів у режимі он-лайн, наприклад, за допомогою Інтернет-конференцій, скайп або вікі тощо [9, с. 44-48].

Заняття, які передбачають використання нових інформаційних технологій, є по суті традиційними заняттями, в процесі яких викладач та студенти використовують електронні навчальні засоби та мережу Інтернет. Ця форма мовних занять надалі домінує у вищих навчальних закладах Польщі, проте останнім часом все більше з'являються змішані заняття, частина яких відбувається на освітніх віртуальних платформах. Традиційний компонент зазвичай складає 30-50% від загальних годин курсу. Мовні Інтернет-курси на сьогоднішній день не є популярними. Це пов'язано, перш за все, з прив'язуванням учасників курсів до традиційних методів навчання, а також з думкою, що мову неможливо вивчити без безпосереднього контакту з викладачем та групою [9, с. 58-63].

Головними перевагами денної форми навчання для студента є можливість безпосередньо спілкуватися з досвідченими викладачами, відомими вченими та фахівцями, послідовно вивчати навчальний матеріал протягом семестру, ритмічно виконувати контрольні завдання тощо. Але традиційні види навчальних занять не можуть забезпечити повною мірою вивчення студентом навчальної дисципліни, бо не враховують його індивідуальні психологічні особливості сприйняття та темпи засвоєння матеріалу. Особливістю традиційного навчання є введення в освітній процес обмеженої кількості інформації у вигляді лінійного тексту, яка не встигає оновлюватись. За відсутності комплексу електронних матеріалів з дисципліни (конспектів лекцій, методичних рекомендацій до виконання практичних, наборів тестових завдань тощо) обмежуються можливості самостійної роботи студентів, проведення ними самоконтролю засвоєння навчального матеріалу. Проведення викладачем консультацій

за встановленим заздалегідь графіком не може задовольнити потребу студента отримати допомогу в потрібний для нього час [5, с. 18–20].

Правильно організовані дистанційні курси надають студентам свободу вибору часу для засвоєння курсу та можливість проведення навчання незалежно від часу навчання кожного конкретного студента; вільний доступ до різноманітних джерел інформації – електронних бібліотек, мультимедійних підручників, дистанційних курсів з дисципліни, довідкових матеріалів (словників, енциклопедій та ін.); використання широкого вибору навчальних матеріалів, що постійно оновлюються і до того ж представлені на фоні яскравих графічних зображень (малюнків, схем, таблиць тощо), у супроводі аудіо- та відео презентацій; можливість проведення самоконтролю шляхом тестування в режимі реального часу; забезпечення зворотного зв'язку з викладачем – можливість отримання швидкої відповіді на виконане контрольне чи індивідуальне завдання, консультації щодо усунення недоліків засвоєння матеріалу; прозорість оцінювання результатів успішності за виконання окремих завдань, тестів та підсумкові оцінки з модульного контролю тощо [2].

У процесі викладання іноземної мови особливо важливе значення має навчально-методичне забезпечення. Тому для ефективного оволодіння мовою викладачі вищих навчальних закладів Польщі реалізують комплексний підхід до організації навчального матеріалу та послідовність його опрацювання. Окрім того, забезпечується єдність освітньої, виховної та розвивальної функцій навчання, доступність мовної бази рівневі знань студентів, активність та самостійність їхньої навчально-пізнавальної діяльності.

Ефективність формування професійної компетентності майбутніх фахівців засобами комбінованого навчання істотно залежить від програмного забезпечення. При виборі засобів створення дистанційних курсів та організації мережевого електронного навчання у вищих навчальних закладах Польщі керуються такими критеріями: функціональність, надійність, стабільність, наявність засобів розробки навчальних матеріалів, наявність можливості в режимі он-лайн оцінити знання студентів (засоби для створення тестів, завдань і контроль активності студентів). Одним з важливих критеріїв є зручність використання – важливий параметр при вирішенні завдання формування професійної компетентності студентів [3].

У вищих навчальних закладах Польщі домінують курси, створені у рамках вузівських або міжвузівських проектів, які зазвичай фінансуються європейськими фондами. Існує три варіанти проектів:

- курси, розроблені командою мовних експертів, методистами навчання (рідко методистами дистанційного навчання), інформатиками, техніками, інколи також психологами. Вони створюються впродовж декількох місяців, після чого проводиться пілотажний курс, студенти заповнюють анкети, у яких надають свою оцінку курсу, викладачі зазначають допущені помилки, які відразу усувають і курс запроваджується у навчальному процесі ВНЗ;
- курси, створені в тандамах, до складу яких входять академічні викладачі, які викладають мовні заняття у відповідному ВНЗ. За цілим проектом наглядає координатор, який вибирає провідний підручник, що використовується на традиційних заняттях і виступає основою для створення доступних вправ на освітній платформі. Навчальні матеріали у електронному вигляді після проведення їх відповідного оцінювання є обов'язковою частиною кожного мовного курсу у ВНЗ Польщі;
- ВНЗ замовляє цифрові дидактичні матеріали в мовного експерта, який є також інформатиком. Ці матеріали пристосовані до підручників відповідних курсів, рівнів іншомовної підготовки, а також зацікавленості студентів. Вони виступають додатковим джерелом мовних вправ, які викладачі трактують як необов'язкову частину курсу, наприклад, призначену для осіб, які відсутні на заняттях і рідко складають цілісну частину курсу [8, с. 379-386].

Крім того ВНЗ Польщі пропонують мовні курси, розроблені викладачами, які не лише розпочали роботу у віртуальному середовищі, але також створюють власні дидактичні електронні матеріали і здійснюють добір навчальних посібників. Польський науковець Є. Любіна називає їх методичними експериментами. На її думку, саме такі мовні курси визначають напрям розвитку методики дистанційного навчання. Проте такі курси складають невеликий відсоток електронної мовної пропозиції ВНЗ, оскільки створення цифрових дидактичних матеріалів, а також проведення занять у дистанційному форматі є трудомістким процесом і вимагає значного ангажування багатьох нових компетенцій викладача, зокрема технічної та інформаційної [4, с. 245-250].

Традиційне мовне навчання також розширюється завдяки електронним курсам мовних видавництв. Вони представлені у вигляді самовчителя, над яким здійснює контроль лектор, що веде традиційні заняття у відповідному ВНЗ. Такі матеріали непристосовані до потреб групи, а також непов'язані з традиційною частиною курсу іншомовної підготовки студентів [8, с. 364-370].

Для виконання таких дидактичних вимог та правильної організації навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі навчання іноземних мов у ВНЗ Польщі широко використовують наступні методи навчання:

- інформаційно-рецептивний, що передбачає сприймання навчального матеріалу і його засвоєння;
- репродуктивний (відтворення вивченої інформації);
- метод теоретично-практичного вивчення мови, який базується на виконанні тренувальних вправ [7].

Ці методи реалізують через застосування різноманітних прийомів, кожен з яких передбачає певну дію, спрямовану на досягнення часткової мети. Сучасні комп'ютерні технології забезпечують широкі можливості для реалізації різних методичних прийомів у процесі навчання.

Протягом 2011–2013 років серед вищих навчальних закладів Польщі було проведено дослідження, мета якого передбачала оцінювання якості іншомовного комплементарного навчання з використанням дистанційної складової. Оцінюванню підлягали електронні курси, системи роботи викладачів та студентів з цими технологіями, стандарти і настанови, що стосуються забезпечення якості дистанційного навчання, які були пристосовані до навчання іноземних мов. В ході дослідження також проводилось опитування з подальшим оцінюванням авторів дидактичних електронних матеріалів, викладачів та координаторів електронних курсів. На другому етапі дослідження було проведено аналіз якості курсів шляхом опитування студентів засобами анкетування [6].

Результати дослідження показали, що вищі навчальні заклади Польщі забезпечують технічну інфраструктуру, організаційну та технічну підтримку мовних курсів, що супроводжуються з використанням методів і техніки дистанційного навчання. Викладачі, які здійснюють навчання іноземних мов, повинні бути ознайомлені з віртуальним середовищем навчання та новітніми засобами роботи із студентами на основні електронних освітніх платформ. Викладачі, які розробляють мультимедійні та інтерактивні навчальні матеріали, регулярно проходять підвищення кваліфікації шляхом участі у вебінарах, Інтернет-курсах та конференціях.

Дослідження виявило, що цифрові дидактичні матеріали значно краще пристосовані до потреб студентів та ринку праці, ніж підручники, які використовуються на традиційних заняттях. Їх найбільшим козиром є автентичність, інтерактивність та мультимедійність. Вони функціонують за допомогою освітніх платформ (наприклад, Moodle, Edux) у формі модулів та уроків, на виконання яких студент має визначений час.

Комунікація між учасниками курсу, викладачем та ВНЗ відбувається у визначеному часі, представленою студенту перед курсом. Студенти регулярно отримують зворотні вказівки

по виконанню завдання та обґрунтування допущених мовних помилок, а також пропонуються методи та способи їх усунення [1, с. 221].

Всі ВНЗ Польщі гарантують доступ до інформації, пов'язаної з принципами організації роботи на електронних курсах, принципах та способах отримання зарахування, методах і засобах праці. У кожній вищій школі існує працівник, який здійснює адміністрування платформи й відповідає за технічну підтримку дистанційного навчання. Проте інколи бракує професійної технічної підтримки для викладачів, які здійснюють дистанційне навчання, авторів цифрових дидактичних матеріалів, що призводить до їх надмірного обтяження та концентрації уваги на аспектах технічних курсів.

Контроль та оцінювання результатів дистанційної частини навчання здійснюється за допомогою комп'ютера, взаємного оцінювання (так званого *peer evaluation*), а також викладачем. Студенти отримують індивідуалізовану допомогу, пристосовану до їх стилів учіння. Все частіше використовується альтернативне оцінювання, тому що воно є більш автентичним, динамічним і більш ангажуючим для студентів [9, с. 185].

Підсумкове оцінювання усіх складових процесу іншомовної підготовки студентів відбувається семестрово та наприкінці року. З метою поліпшення дистанційної складової студентам пропонуються анкети, де вони мають зазначити переваги і недоліки мультимедійних та інтерактивних освітніх матеріалів. Рекомендовані ними зміни впроваджуються з подальшим оновленням таких курсів протягом наступних п'яти років.

Оцінюванню підлягають також методи роботи, які включають: методи навчання, їх адекватність відносно закладених цілей, середовище роботи, чи є воно дружелюбним для студентів, чи підтримує індивідуальне та колективне навчання, заохочує до активної та систематичної участі у навчальному процесі.

Учасники дослідження підкреслили вплив добору мультимедійних дидактичних ресурсів на ефективність та привабливість використання на заняттях електронних курсів. Брак безпосереднього, міжособового істотного контакту з викладачем та учасниками курсу спричиняє пошук різноманітних способів передачі знань та ініціює до пошуку нової техніки учіння [1, с. 135]. Пропоновані електронні форми курсів іншомовної підготовки студентів ґрунтуються на диференційованих методах і формах навчання з використанням технології Web 2.0 та мобільних технологій.

Проведене дослідження показало, що подальшим напрямом покращення якості пропозиції дистанційної складової курсів з навчання іноземних мов є тісна співпраця між авторами курсів, техніками та консультантами у справах платформи. Викладач є спеціалістом педагогічного використання засобів Інтернету, який повинен зосереджуватися на цьому, що вміє найкраще, а решту завдань залишити експертам з відповідної галузі.

Таким чином, модель інтеграції форм навчання у вигляді комбінованої форми – це цілісний навчальний процес, який передбачає, що частину навчальної діяльності студент проводить в аудиторії, а частина виноситься на дистанційну форму, в якій переважають самостійні види робіт. Викладачу важливо визначити, які види діяльності студента потрібно застосовувати на очних заняттях, а які види можна перенести на самостійну дистанційну форму.

Отже, очна форма передбачає ознайомлення студентів з новим матеріалом з найбільш важких проблем, які потребують безпосередньої участі викладача. В аудиторії проводяться дискусії, робота в групах, тобто ті види діяльності, які потребують безпосереднього контакту на різних рівнях (з викладачем, між студентами). Дистанційна частина курсу передбачає: вивчення навчального матеріалу за допомогою інтерактивного посібника з гіпертекстом, що використовує всі засоби впливу на читача, які тільки можливі технічно у системі – від суто літературних (вибір відповідної стратегії і стилістики) через видавницькі (шрифти, верстка, ілюстрації) і до найскладніших комп'ютерних (звук, анімація, посилання на інші матеріали; виконання практичних завдань та вправ, що сприяють засвоєнню матеріалу; колективне виконання завдань творчого характеру (проектів); консультації з викладачем; проведення

навчального та проміжного контрольного тестування; самостійну пошукову, дослідницьку діяльність з Інтернет-ресурсами та ін.

Модель інтеграції очної та дистанційної форм навчання дає студентові можливість навчатися в групі з викладачем і додатково вдома в зручний для нього час, він сам встановлює оптимальну швидкість та інтенсивність процесу навчання; прискорюється розвиток самоорганізації, самодисципліни студента, формування міжособистісних комунікацій, уміння працювати в команді, що є необхідним для професійного становлення фахівця. Дана модель вимагає високого рівня компетентності викладача, як у традиційних, так і у новітніх методах навчання, а також наявність у студентів достатніх навичок інформаційно-комунікаційних технологій роботи в системі дистанційного навчання.

Виявлено, що для вирішення завдань інтенсифікації професійної підготовки майбутніх фахівців найбільш широкі можливості надає комбіноване навчання. Однак потребує подальшого вивчення методика розробки електронних навчально-методичних комплексів дисципліни, визначення напрямів підвищення кваліфікації викладачів щодо проектування системи комбінованого навчання. Впровадження в освіту технологій дистанційного навчання буде сприяти одержанню якісно нового освітнього продукту. Значне розширення інформаційного освітнього середовища, збільшення можливості комунікації студентів і педагогів з колегами інших ВНЗ, доступ до світових інформаційних ресурсів – усе це сприяє зростанню мотивації студентів до навчання, посилення їх творчої самореалізації, оволодінню навичками роботи з телекомунікаціями, як необхідних умов життя в інформаційному суспільстві.

Список використаних джерел

1. Bednarek J., Lubina E. Kształcenie na odległość, podstawy dydaktyki / J. Bednarek, E. Lubina. – Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008. – 244 s.
2. Chao T., Saj T., Tessier F. Establishing a Quality Review for Online Courses [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.educause.edu/ero/article/establishing-quality-review-online-courses/
3. Chickering A. W., Ehrmann S. C. Implementing the Seven Principles: Technology as Lever [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.tltgroup.org/programs/seven.html
4. Lubina E. E-learning w szkolnictwie wyższym – potencjał i wykorzystanie / E. Lubina. – Warszawa : Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, 2010. – 262 s.
5. Phipps R., Merisotis J., Harvey M. Quality on the Line. Benchmarks for Success in Internet-based Distance Education / R. Phipps, J. Merisotis, M. Harvey. – Washington : The Institute for Higher Education Policy, 2010. – 45 p.
6. Ocena zajęć dydaktycznych prowadzonych z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://sea.edu.pl/pliki/SEA_ocena-zajec-dla-PKA_zatwierdzony/
7. SEA. Dlaczego e-learning akademicki? [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.sea.edu.pl/>
8. Świerk M. Jakość edukacji językowej na uczelniach wyższych w Polsce na przykładzie kursów mieszanych oraz internetowych / M. Świerk. – Warszawa : Wydawnictwo PJWSTK, 2013. – 428 s.
9. Świerk M. Quality in e-language teaching and learning in the polish tertiary education context [niepublikowana rozprawa doktorska] / M. Świerk. – Warszawa : Uniwersytet Warszawski, 2010. – 214 s.

The peculiarities of students foreign languages teaching quality assurance with distance courses application at Polish higher educational establishments are defined by the article author. The models of studies and varieties of distance courses of foreign languages teaching used in the modern educational environment of Poland are outlined. The influence of distance courses on education quality of students foreign languages teaching upgrading is shown.

Keywords: foreign languages teaching, distance courses, higher educational establishment, Poland.

УДК 371.112:34

Шевцов М.Г.

ПРАВОВІ ЗАСАДИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ МЕХАНІЗМІВ УПРАВЛІННЯ ДІЯЛЬНІСТЮ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті розглядаються поняття, структура, класифікація, обґрунтування правових засад забезпечення організаційно-педагогічних механізмів управління діяльністю загальноосвітніх навчальних закладів в сучасних умовах.

Ключові слова: право, забезпечення, організаційно-педагогічні механізми, правова відповідальність, нормативно-правові відносини, законність, правова компетентність, загальноосвітній навчальний заклад, управлінська діяльність, правові засади, управлінське рішення.

Сучасні процеси демократизації суспільства, становлення України як незалежної держави, зміни стратегії реформування освіти в умовах соціально-економічних, політичних зрушень, постійний процес законотворчості на державному рівні, вирішення питань забезпечення функціонування закладів освіти вимагають у їх керівників високої правової культури, ґрунтовних знань технологій, нормативно-правових документів, умінь і навичок їх використання при управлінні загальноосвітніми навчальними закладами.

Виникає необхідність розв'язання завдань, спрямованих на пошук шляхів гармонійного входження керівників ЗНЗ у правове поле України, формування у них високої правової та технологічної культури як основи ефективної управлінської діяльності.

Проблематика, яка пов'язана з правовим і технологічним забезпеченням організаційного механізму управління, здавна привертала увагу філософів, правovedів, технологів-управлінців, педагогів, психологів. Вона знайшла відображення у працях Арістотеля, Платона Г.С. Скороди, М.М. Бахтіна, В.П. Беха, В.С. Солов'йова, С.І. Головатого, А.С. Шкляра, В. І. Лугового, В.М. Мартиненко, Л.М. Николайчука, В.В. Остапчук, М.В. Синявина, А. Швейцера, Т.О. Чайки та інших.

Психологічне обґрунтування проблеми висвітлено в роботах Б.Г. Анан'єва, І.Д. Беха, А.С. Виговського, Г.С. Кветюка, І.С. Кона, С.Д. Максименко, В.А. Семиченко, О.С. Чебикіна та інших.

Питання правового забезпечення організаційного механізму управління, правової культури досліджувалися і досліджуються А.А. Алексеевим, В.Ф. Дубровським, Г.П. Давидовим, А.Н. Забаровим, В.М. Оржеховською, М.К. Подберезьким, Н.О. Ткачовою, М.М. Фіцулою та іншими.

Дослідники акцентують увагу на проблемах формування правосвідомості, гуманістичної високоморальної поведінки, розглядають у гармонійній єдності право і мораль, підводять до висновку про правосвідомість як духовну цінність.

Як критерій сформованості компоненту правової **освіченості** визначено ступінь володіння правовими знаннями: наявність у керівника цих знань у необхідному для вирішення відповідних правових проблем обсязі, володіння базовими поняттями, розуміння змісту і сутності нормативно-правових і законодавчих документів.

Критерієм сформованості правової **спрямованості** визначено ступінь визнання керівниками шкіл необхідності тих чи інших правових знань та вмінь у діяльності керівника освітнього закладу.

Критерієм сформованості правової **готовності** визначено здатність керівника вирішувати ситуації управлінської діяльності на правовій основі.

Серед сучасних українських учених та дослідників, які займалися і займаються дослідженням різних аспектів управлінської моделі системи освіти можна виділити В. Войтова, В. Огнев'юка, В. Олійника, Л. Даниленко, Л. Калініну, В. Маслова, Л. Паращенко, Г. Єльнікову, В. Курила, Ю. Шушкевича, та інших. Висновки та положення їхніх наукових праць можуть стати елементами правового та технологічного забезпечення організаційного механізму управління діяльністю закладів освіти на сучасному етапі розвитку освіти.

Практична реалізація методології управління в загальній середній освіті вимагає удосконалення управлінських технологій. Вони мають бути спрямовані на формування людини нового типу – творчої, здатної реалізувати ідеї сталого розвитку, спроможної адекватно самовизначатися в складному швидко змінюваному світі й визначати власні ціннісні пріоритети, грамотно використовуючи особистісні ресурси та ресурси суспільства.

Важливою умовою стабілізації та розвитку загальноосвітнього закладу є забезпечення його правового статусу. Керівник закладу в процесі прийняття управлінського рішення має покладатися на освітянське право, яке на сьогодні значно удосконалилося.

Базовим елементом терміну «організаційного механізму управління діяльністю» є поняття самого механізму. Механізми бувають різні за конструкцією і призначенням, становлять основу більшості машин, приладів та пристроїв.

В економічній науці поняття «механізм» вживається у переносному значенні і означає «внутрішню будову, систему чого-небудь». Найімовірніше цей термін запозичено із природничих і технічних наук. «**Механізм**» із грецької мови перекладається як «зброя, машина» і на сьогодні має такі основні значення:

- пристрій для передачі і перетворення рухів, у якому рух одного або декілька елементів викликає певні рухи решти;
- внутрішній пристрій, внутрішня будова машини, устаткування;
- сукупність станів і процесів, із яких складається будь-яке фізичне хімічне, фізіологічне, економічне, психологічне явище;
- система, пристрій, спосіб, що визначають порядок певного виду діяльності.

Механізм управління – складна управлінська категорія. Деякі автори по-різному трактують зміст поняття «**механізм управління**». Зокрема:

- Механізм управління – це система елементів організаційно-економічного впливу на процес управління. (Г. Астапова).
- Механізм управління – це сукупність форм, методів та інструментів управління. (І. Булеев)
- Механізм управління – спосіб організації управління суспільними справами, де взаємопов'язані методи, засоби і принципи, що і забезпечує ефективну реалізацію цілей управління. (А. Гладишев, В. Іванов, В. Петрушев).
- Механізм управління є системою технологічного, економічного, організаційного і соціального блоків, які включають їх елементи (О. Єрмоленко-Григоренко).
- Механізм управління – це система формування цілей і стимулів, які дають змогу перетворити у процесі трудової діяльності рух матеріальних та духовних потреб членів суспільства на рух засобів виробництва і його остаточних результатів, спрямованих на задоволення платоспроможного попиту споживачів. Ядром організаційно-економічного механізму є система стимулів, яка поділяється на дві підсистеми: командно-адміністративні стимули, які примушують до праці; соціально-економічні, що зацікавлюють працівників до високоєфективної роботи. (П. Єгоров, Ю. Лисенко).
- Механізм управління – це система форм, методів, важелів, інструментів, які використовуються в діяльності держави і закладів освіти за відповідного нормативного, правового та інформаційного їх забезпечення політикою на мікро- та макрорівні. (О. Ковалюк).
- Механізм містить певну послідовність економічних явищ: його складовими елементами одночасно виступають вхідне і вихідне явища, а також весь процес, який відбувається

в інтервалах між ними. Механізм є природною системою. Механізм – це необхідний взаємозв'язок, який виникає між різними явищами. (А. Кульман).

- Механізм управління – це система процедур, що формують рішення або правила його прийняття. Існують певні механізми планування, формування програм, постановки цілей; ринкові механізми, механізми заохочення і покарання тощо. Питання про механізми – одна з центральних проблем управління будь-якими суспільними процесами. (Н. Мойсєєв).
- Механізм управління – це засіб вирішення суперечностей явища чи процесу, послідовна реалізація дій, які базуються на основоположних принципах, цільовій орієнтації, функціональній діяльності з використанням відповідних їй методів управління та спрямовані на досягнення мети. (Г. Одінцова).

Загалом, усі наявні механізми управління можна поділити на три типи:

- 1) **механізми-знаряддя** (інструменти);
- 2) **механізми-системи** (набір взаємопов'язаних елементів);
- 3) **механізми-процеси** (послідовність певних перетворень).

На нашу думку поняття «механізм» і поняття «процес» не можна порівнювати між собою, оскільки процес – це лише послідовність дій, етапів перетворення чого-небудь, а механізм – це значно ширше поняття, яке охоплює різноманітні інструменти, важелі, засоби, стимули управління.

Також недоцільно ототожнювати поняття «механізм» із поняттям «знаряддя» чи «інструмент», оскільки до складу механізму управління, окрім інструментів, належать також методи, технології, важелі, правове, нормативне та інформаційне забезпечення.

Отже, аналіз трактувань категорії дає змогу зробити висновок про те, що механізм управління – це механізм як система, призначена для практично здійснення управління та досягнення поставлених цілей, яка має визначену структуру, методи, важелі, технології, інструменти впливу на об'єкт управління з відповідним правовим, нормативним, інформаційним та фінансово-економічним забезпеченням.

Організаційний механізм управління діяльністю загальноосвітнім навчальним закладом ми розглядаємо як сукупність цілей, завдань, функцій, методів управління, організаційної структури та результати їх функціонування.

Як засвідчують результати пошуку у мережі Інтернет та аналіз відповідної наукової літератури, проблема управлінської діяльності керівника школи, концептуальних підходів створення організаційного механізму, правового та технологічного забезпечення організаційного механізму управлінською діяльністю ЗНЗ в умовах модернізаційних змін вивчена та досліджена не достатньо.

Ефективність роботи керівника ЗНЗ визначається професійною компетентністю у визначенні змісту освіти, у здійсненні зв'язку між освітою і розвитком особистості, якістю освіти та її практичним напрямком. Орієнтація керівника закладу на особистісно-орієнтовані цілі освіти також є показником удосконалення професійної компетентності.

У сучасних умовах загальноосвітні навчальні заклади, працюючи в складних негативних соціальних обставинах, вимушені одночасно вирішувати три групи різнонаправлених завдань:

1. Забезпечення елементарного виживання, адаптації вчителів та учнів до швидко змінюваних обставин.
2. Забезпечення нормального безстресового функціонування навчального процесу, досягнення результатів, які відповідають вимогам державних стандартів, необхідної для цього рівня мотивації навчання школярів.
3. Здійснення інноваційної діяльності для вирішення за допомогою нововведень завдань розвитку освіти.

Важливою умовою стабілізації та розвитку загальноосвітнього навчального закладу є забезпечення його правового статусу, опора керівника в прийнятті управлінських рішень, пов'язаних з модернізацією освіти, на освітнє право, яке в теперішній час значно змінилося.

Організація управління діяльністю сучасною школою має відповідати таким вимогам:

- оптимальне поєднання державного та громадського у управлінні;
- колегіальність, гласність у прийнятті рішень;
- компетентність у виконанні функцій та застосуванні методів управління кожним членом колективу;
- адекватність структури змісту, повноважень та функцій – досвіду, знанням, умінням, навичкам, особистим якостям, суспільним інтересам учасників управління;
- співробітництво рівнів, ланок, колегіальних органів та учасників управління.

Одним з інструментів реалізації цих вимог може стати саме правовий підхід, правовий механізм, сучасні технології, наукові принципи та реально застосовані індивідуальні методи та стилі управлінської діяльності керівниками ЗНЗ.

Правовий підхід пов'язаний з використанням специфічних юридичних способів впливу на процес управління: правовий фактор являє собою сукупність об'єктивних (наявність нормативно-правових актів) та суб'єктивних (правова компетентність суб'єктів та об'єктів управління) умов, передбачаючих знання нормативно-правових актів та вміння їх реалізації в управлінській діяльності. Структура правових факторів складається із нормативного, регламентуючого стимулювання, нормування праці та характеризується законністю, мобільністю.

Ефективність реалізації організаційно-педагогічних та правових механізмів в управлінській діяльності залежить від забезпечення їх взаємодії, зміною стану, зовнішніми та внутрішніми відношеннями та зв'язками.

Взаємодія організаційно-педагогічних та правових факторів в управлінні ЗНЗ забезпечується при дотриманні наступних принципів:

- незалежності та паритетності органів державного та суспільного управління загальноосвітнім навчальним закладом;
- законності;
- комплексного використання економічних, кадрових та суспільних суб'єктів управління ЗНЗ;
- направленості діяльності суб'єктів управління закладом на реалізацію потреб та інтересів учасників освітнього процесу;
- відкритості та гласності;
- свободи та самодіяльності; взаємодії всіх структур управління.

Технологічне забезпечення реалізації взаємодії організаційно-педагогічних та правових факторів, передбачає формування людино-орієнтованого бачення управлінської діяльності; визначення основних тенденцій, принципів, умов взаємодії.

Якість реалізації моделі взаємодії правового і технологічного забезпечення організаційного механізму управління діяльністю ЗНЗ обумовлено наступними умовами:

- наявністю системи нормативно-правового забезпечення управління загальноосвітнім навчальним закладом;
- професійною компетентністю керівника ЗНЗ, яка включає в себе управлінську та правову компетентність.

Управлінська компетентність – це набір засобів творчої самореалізації особистості керівника закладу освіти в різноманітних випадках управлінської діяльності; направлених на засвоєння, передачу та створення цінностей, технологій в управлінні діяльністю загальноосвітнього навчального закладу.

Правова компетентність керівника ЗНЗ – це знання права в цілому, та освітнього права зокрема, відношення до діючого права, вимоги до права, особисте відношення до виконання правових приписів тощо. Правова компетентність керівника закладу освіти складається з його правової освіченості; правової спрямованості, правової готовності.

В умовах існування в сучасному закладі адміністративної та демократичної моделей управління, переходу від адміністративно-розподільчого управління до державно-суспіль-

ного характеру правове регулювання є основою оптимального управління загальноосвітнім навчальним закладом.

Під правовим фактором ми розуміємо сукупність об'єктивних (наявність нормативно-правових актів) та суб'єктивних (правова компетентність суб'єктів та об'єктів управління) умов, передбачаючи знання нормативно-правових актів та вміння їх реалізовувати в управлінській діяльності. До них відносяться нормативно-правовий супровід інформаційно-аналітичної діяльності, правове забезпечення вибору, мотиву, мети, виду діяльності; прийняття та реалізації управлінських рішень, об'єктивності внутрішньо шкільного управління та своєчасності здійснення управлінської діяльності.

Правовий механізм управління діяльністю ЗНЗ повинен здійснювати регулювання правовідносин між суб'єктами управлінської діяльності. В правовому механізмі можна виділити чотири групи правових норм:

- систему правових норм, які регулюють способи дій навчальних закладів (внутрішню організаційну діяльність) та процеси їх створення (створення, реорганізації, ліквідації);
- систему правових норм, які регулюють правовідносини саме в процесах навчально-виховної діяльності; в наданні освітніх послуг, в створенні та запровадженні новітніх освітніх технологій.
- систему правових норм, які регулюють правовідносини між органами державної влади та управління (в межах компетенції кожного рівня) та загальноосвітніх навчальних закладів різних типів та форм власності;
- систему норм, які регулюють правовідносини в разі виникнення спірних питань в процесі виробничої діяльності закладів (норми процесуального права).

Слід мати на увазі, що регулюючи функцію виконує не сама норма права, а сформована в рамках цієї норми мотивація діяльності, технології та організаційні механізми. Норми права в процесі їх реалізації впливають на склад та дієвість цих механізмів.

Законодавчі норми самі по собі носять суб'єктивний характер. Ступінь їх об'єктивності-суб'єктивності залежить від того, наскільки законодавець наближений до об'єктивного уявлення організаційної суті нормованих правовими актами виробничих процесів закладів освіти. Суб'єктивний характер правових норм не дає можливості виключити протиріччя результатів впливу однієї і тієї ж правової норми на різні механізми, коли під впливом цієї норми одні механізми посилюються, а інші послаблюються. Саме тому не можна виключити протиріччя характеру впливу різних правових норм на один і той же механізм управління.

Освітнянське право – система норм, яка регулює взаємовідносини між суб'єктами та об'єктами освітнянської діяльності та сприяє становленню, розвитку освітньої галузі, демократичного, правового суспільства. Вагомою складовою освітнянського права є правова освіта. Правова освіта – один з головних елементів формування системи фахових і матеріальних цінностей у сфері функціонування права та правової свідомості населення, є важливою складовою системи освіти в цілому і становить комплекс державних заходів, спрямованих на досягнення кінцевої мети.

Список використаних джерел

1. Амельницька О.В. Механізм в системі управління виробничо-господарською діяльністю локальних електричних мереж / О.В. Амельницька // Інновації в державному управлінні та місцевому самоврядуванні: зб. наук. праць Донецького державного університету управління. – Донецьк, 2007. т. VIII. Вип. 88, серія «Державне управління» –С. 11-18.
2. Булеев И.П. Формирование организационно-экономического механизма управления предприятием по обработке цветных металлов / И.П. Булеев. Донецк : ИЕП НАН Украины, 1993. с. 32-34.
3. Даниленко Л.І. Модернізація змісту, форм та методів управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи: Монографія / Л.І. Даниленко. – К. : Логос, 1998. –140 с.

4. Клейнер Я.С. Механізми державного управління: підходи до визначення / Я.С. Клейнер // Соціальний менеджмент і управління інформаційними процесами: зб. наук. праць Донецького державного університету управління. Донецьк, 2007, т. VIII. Вип. 90, серія «Державне управління» – С. 340-345.
5. Любчук О. Удосконалення організаційного механізму державного управління неперервною освітою в контексті розбудови суспільства знань в Україні / О. Любчук // Демократичне управління: науковий вісник. 2008. Вип. 1. 6.
6. Малиновський В.Я. Державне управління: Навч. посіб. / В.Я. Малиновський. Вид. 2-е, доп. та перероб. К.: Атіка, 2003. – 576 с.
7. Остапчук В.В. Механізми державного управління безперервною освітою в Україні: автореф. дис. на здобуття наук. ст. канд. наук з державного управління: спец. 25.00.02 «Механізми державного управління» / В.В. Остапчук. Донецьк, 2006. – 19 с.
8. Погребняк Л.П. Управление общеобразовательным учреждением: организационно-педагогические и правовые аспекты. М. : Народное образование, школьные технологии, Илекса; Ставрополь: Сервисшкола, 2003. – 208 с.
9. Погребняк Л.П. Взаимодействие организационно педагогических и правовых факторов в управлении общеобразовательной школой: Монография. Ставрополь : Сервисшкола, 2003. – 336 с.
10. Рудницька Р.М. Механізми державного управління: сутність і зміст / Р.М. Рудницька, О.Г. Сидорчук, О.М. Стельмах; за наук. ред. М.Д. Лесочки, А.О. Чемериса. Львів: ЛРІДУ НАДУ, 2005. – С. 14-28.
11. Федорчук О. Класифікація механізмів державного управління / О. Федорчук // Демократичне управління: Науковий вісник. 2008. Вип. 1. – 10 с.

The article focuses on the concept, structure, classification, legal basis of the organizational educational mechanisms of comprehensive schools governance justification in contemporary conditions.

Keywords: law, the organizational educational mechanisms, legal activities, legality, legal competence, comprehensive school, governance, legal basis, governing decision.

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

УДК 811.133.1'36: 378.147.091.33- 047.42

Андрущенко А.О.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНИХ НАВИЧОК МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ, ЩО ВИВЧАЮТЬ ФРАНЦУЗЬКУ МОВУ ЯК ДРУГУ ІНОЗЕМНУ

Описано експериментальне навчання розпізнаванню та вживанню дієслівних форм минулого часу майбутніх філологів, що вивчають французьку мову як другу іноземну. Аналізуються та інтерпретуються результати експерименту.

Ключові слова: експериментальне навчання, майбутні філологи, дієслівні форми минулого часу, французька мова як друга іноземна, результати експерименту.

Ступінь розвитку іншомовної комунікативної компетентності майбутнього філолога значною мірою залежить від сформованості його граматичних механізмів, тобто його граматичної компетентності (ГК), яка ґрунтується на системі граматичних навичок, включених до складу мовленнєвих умінь в усіх видах мовленнєвої діяльності. Незважаючи на достатню увагу дослідників до питань навчання іншомовної граматики (див., наприклад, праці таких авторів як С.Ф. Шатілов [9], Ю.І. Пассов [5], Л.М. Черноватий [8], Н.К. Склярєнко [7] та інші, їх аналіз засвідчує, що такі розвідки проводилися переважно на матеріалі англійської або німецької мов. Дослідження, навіть присвячені навчанню французької мови загалом, в Україні трапляються досить рідко, зокрема, за останні дванадцять років їх вдалося виявити лише шість, з них тільки в роботі Д.А. Руснак [6] розглядалися питання формування франкомовної граматичної компетентності майбутніх викладачів французької мови, зокрема, на матеріалі запровадження інформаційних технологій. Доцільно зазначити, що усі із згаданих шести робіт стосуються навчання французької мови як основної іноземної. Праць, в яких би розглядалися проблеми формування граматичних навичок французької мови як другої іноземної, не вдалося виявити взагалі, що й обумовлює *актуальність* цієї статті.

Метою дослідження є експериментальна перевірка дієвості розробленої нами методики формування граматичних навичок майбутніх філологів, що вивчають французьку мову як другу іноземну. Така методика докладно викладена в інших наших статтях (див., наприклад, [2]). *Об'єктом* дослідження виступає процес розвитку ГК як складника комунікативної компетентності майбутніх філологів, що вивчають французьку мову як другу іноземну, а *предметом* – експериментальна перевірка ефективності згаданої методики.

Матеріалом дослідження були найчастотніші граматичні форми минулого часу (*imparfait, passé composé, passé simple, plus-que-parfait, passé antérieur*), що вживаються в усному розмовному й літературному мовленні. Відповідно до результатів наших досліджень [1], при засвоєнні цих форм спостерігається істотна внутрішньомовна інтерференція, що справляє негативний вплив на ефективність навчання. Крім того, засвоєння більшості з цих форм передбачено програмою третього курсу навчання за напрямом «Філологія», а якраз цей ступінь навчання було вибрано для нашого дослідження.

Розроблена нами модель формування ГК майбутніх філологів з французької мови як другої іноземної враховує найважливіші її параметри. Об'єктом вивчення в ній є процес формування

навичок розуміння і вживання найбільш уживаних франкомовних структур минулого часу (*imparfait, passé composé, passé simple, plus-que-parfait, passé antérieur*), а мета навчання полягає у виробленні таких навичок і їх включення до складу мовленнєвих умінь. Суб'єктами навчання є майбутні філологи, що вивчають французьку мову як другу іноземну. Очікуваним результатом є формування навичок вживання згаданих структур, як мінімум, на рівні середнього для всіх випробуваних коефіцієнта навченості 0,75 за шкалою В. П. Безпалька [3]. Модель призначена для навчання майбутніх філологів, які вивчають французьку мову як другу іноземну у V або VI семестрах в межах навчальної дисципліни «Практика усного та письмового франкомовного мовлення». Засоби навчання включають типи навчальної інформації (зразки мовлення, моделі, правила, алгоритми, ілюстративні таблиці) та опори (інформативні таблиці, малюнки та тексти), а також посібник. Модель реалізується в десяти навчальних та двох контрольних модулях протягом одного семестру (72 години і 2 кредити). Структура і співвідношення вправ модулів варіюється залежно від його мети й місця в моделі.

Для розвитку франкомовної ГК розроблено підсистему вправ, яка ґрунтується на чотирьох етапах процесу формування граматичних навичок: орієнтувально-підготовчий (некомунікативні вправи), стереотипно-ситуативний (умовно-комунікативні вправи), варіативно-ситуативний (комунікативні вправи) та контролюючий (комунікативні вправи).

На основі згаданих моделей та підсистеми було розроблено комплекс вправ для формування навичок розуміння і вживання найбільш уживаних франкомовних структур минулого часу, що складався з двох частин, у першій з яких відбувалося засвоєння структур розмовного (*imparfait, passé composé, plus-que-parfait*), а в другій – літературного (*imparfait, passé simple, passé antérieur*) стилів. Кожна із частин включала по п'ять навчальних модулів, співвідношення вправ в яких послідовно змінювалось на користь комунікативних, й останні модулі в кожній із згаданих частин склалися виключно з останніх.

Для проведення ЕН, спираючись на результати теоретичного дослідження, ми сформулювали гіпотези дослідження, валідність яких перевірялася в ході ЕН.

Гіпотеза 1: ефективність формування граматичних навичок вживання найбільш частотних граматичних форм минулого часу (*imparfait, passé composé, passé simple, plus-que-parfait, passé antérieur*) французької мови (як другої іноземної) для офіційного (літературного) та повсякденного спілкування у студентів мовного ВНЗ підвищиться (в середньому щодо усіх випробуваних) принаймні до рівня 0,75 за шкалою В. П. Безпалька внаслідок введення до змісту навчання комплексу вправ, що ґрунтується на принципах врахування ситуації спілкування (офіційна чи неофіційна), впливу внутрішньомовної інтерференції в межах підсистеми минулого часу французької мови, раціональної опори на типи навчальної інформації (НІ) та інтеріоризації первісно розгорнутих зовнішніх дій у згорнуті внутрішні, що виконуються у навичкових параметрах і включені до складу мовленнєвих умінь.

До неварійованих умов ЕН належали: 1) кількість і склад груп, 2) зміст передекспериментальних, проміжних та післяекспериментальних зрізів; 3) критерії оцінювання рівня сформованості навичок вживання граматичних форм минулого часу французької мови; 4) час проведення експериментального навчання (лютий – травень); 5) загальний обсяг часу на ЕН; 6) навчально-методичні матеріали; 7) проведення навчання в усіх групах одним викладачем (автором статті).

Варійованою умовою ЕН була наявність (варіант А) або відсутність (варіант Б) розгорнутого використання алгоритму у формі міркування вголос на перших етапах оволодіння відповідними граматичними діями. В теорії поетапного формування розумових дій та понять [4] вважається, що міркування вголос є невід'ємною умовою ефективного формування згаданих дій, однак методичні дослідження [8] показують, що ступінь розгорнення системи орієнтирів при формуванні граматичних навичок, вірогідно, не є постійною величиною, а може коливатися, залежно від певних чинників. Наявність чи відсутність міркування вголос є одночасно незалежною змінною, тоді як залежною – ефективність формування граматичних навичок розпізнавання та вживання згаданих граматичних форм минулого часу.

З урахуванням варійованої умови, зміст якої розглянуто вище, нами були сформульовані дві додаткові гіпотези.

Гіпотеза 2: ефективність формування граматичних навичок вживання найбільш частотних граматичних форм минулого часу (*imparfait, passé composé, passé simple, plus-que-parfait, passé antérieur*) французької мови (як другої іноземної) для офіційного та повсякденного спілкування у студентів мовного ВНЗ буде вищою за умови опори студентів на повний склад орієнтувальної основи (зразок мовлення, модель, ілюстративна таблиця та алгоритм) і максимально розгорнуте використання алгоритму на перших етапах оволодіння відповідними граматичними діями. Таке розгортання здійснюється у формі міркування вголос, що поступово згортається у процесі інтеріоризації зовнішніх дій у внутрішні. Згадана інтеріоризація забезпечить засвоєння відповідних дій у повному обсязі та їх безпомилкове виконання у ситуаціях франкомовного (усного та письмового) спілкування.

Контргіпотеза 2: ефективність формування граматичних навичок вживання найбільш частотних граматичних форм минулого часу (*imparfait, passé composé, passé simple, plus-que-parfait, passé antérieur*) французької мови (як другої іноземної) для офіційного та повсякденного спілкування у студентів мовного ВНЗ буде вищою за умови опори студентів на повний склад орієнтувальної основи (зразок мовлення, модель, ілюстративна таблиця та алгоритм). Ефективна інтеріоризація граматичних навичок можлива і без етапу обов'язкового міркування вголос – достатньо простої зорової опори на відповідні типи НІ, аби забезпечити безпомилкове виконання відповідних граматичних дій у ситуаціях франкомовного (усного та письмового) спілкування.

У першій серії ЕН (другий семестр 2011/2012 навчального року), одним із завдань якої було визначення оптимального рівня (курсу) для застосування розробленої нами методики, для участі в ній були відібрані одна група студентів другого і три групи третього курсу Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, які навчалися за напрямом підготовки 0305 «Філологія», спеціальністю 6.020303 «Англійська мова та література / переклад» і вивчали французьку мову як другу іноземну. Загальна кількість випробуваних склала 34 особи (2 чоловіка та 32 жінки віком від 19 до 22 років).

Перед початком експериментального навчання ми провели передекспериментальний зріз, до змісту якого включали письмовий переклад французькою мовою з української тексту обсягом 1150 друкованих знаків (без урахування пробілів), що включав загалом 58 контрольних моментів, тобто випадків, де очікувалося вживання *imparfait* (25 контрольних моментів), *passé composé* (23 контрольних моменти), *plus-que-parfait* (10 контрольних моментів). За кожне правильне вживання нараховувався один бал, тобто максимальна кількість балів складала 58 (100%), за кожну помилку, залежно від її характеру, з цієї суми вираховувалося від одного до чверті балів. Потім сума набраних студентом балів ділилася на 58, а результат показував процент правильності вживання відповідних форм. Наприклад, якщо сума набраних балів студентом складає 29 балів, то відсоток його правильності дорівнює 50%.

Результати передекспериментального зрізу подано в табл. 1.

Таблиця 1

Результати (у відсотках) передекспериментального зрізу у першій серії експериментального навчання.

Дієслівні форми	групи			
	ЯЕ23	ЯЕ34	ЯА34	ЯА35
	ЕГ-А		ЕГ-Б	
Passé composé	69	84	73	58
Imparfait	28	82	57	39
Le plus-que- parfait	2	83	57	34
Форми розмовного минулого часу загалом	33	83	62	44
За варіантами навчання	58		53	
Середнє значення	55,5			

Умовні скорочення: ЕГ-А – експериментальні групи за варіантом А; ЕГ-Б – експериментальні групи за варіантом Б.

Як випливає з табл. 1, найкращі результати зафіксовано при вживанні дієслівної форми *passé composé* – найнижчий показник зафіксовано в групі ЯА35 (58%), далі йдуть групи ЯЕ23 (69%) та ЯА34 (73%), а найвищий результат показали випробувані групи ЯЕ34 (84%). Деяко нижчими є показники студентів при вживанні дієслівної форми *imparfait* – дуже низькі результати показано в групах ЯЕ23 (28%) та ЯА35 (39%), тут можна констатувати відсутність засвоєння згаданої форми. Не набагато кращим є результат випробуваних групи ЯА34 (57%) і лише студенти групи ЯЕ34 зберегли досить високий рівень (82%). Нарешті при вживанні дієслівної форми *le plus-que-parfait* результати суттєво знизились, зокрема, випробувані групи ЯЕ23 практично не володіють навичками вживання цієї форми (2%), невисокими показниками відзначаються й результати груп ЯА35 (44%) та ЯА34 (62%) і лише студенти групи ЯЕ34 зберегли свій рівень (83%).

З точки зору середнього рівня навичок вживання усіх трьох дієслівних форм, можна констатувати, що групи, відібрані для ЕН, є досить різними – найкраща група (ЯЕ34 – 83%) суттєво переважає групу що має найгірший показник (ЯЕ23 – 33%). Останній результат можна пояснити тим, що в цій групі навчаються студенти другого курсу, тоді як решта груп відноситься до третього. Між згаданими двома групами знаходяться ще дві, результати яких є нижчими, ніж у найкращій групі (ЯЕ34), але вищими, ніж у найгіршій (ЯЕ23). Вплив розбіжностей між групами як сторонню змінну можна нейтралізувати за рахунок відповідного розподілу груп на варіанти. Якщо до першого варіанту навчання віднести групу з найвищими (ЯЕ34 – середній показник 83%) та найнижчими (ЯЕ23 – середній показник 33%) результатами, то середній показник згаданих двох груп складе 58%. З іншого боку, якщо обидві групи із середніми загальними значеннями (ЯА34 – середній показник 62% та ЯА35 – середній показник 44%), віднести до другого варіанту навчання, то їх загальний середній результат складе 53%, тобто загалом середній рівень груп першого (ЕГ-А) та другого (ЕГ-Б) варіантів є близькими, а отже згадані групи можна використовувати в ЕН. Ефективність засвоєння у першій частині ЕН перевірялася в проміжному зрізі, процедура проведення письмової частини якого була ідентична передекспериментальному. Перевірка ступеня сформованості граматичних навичок в аудіюванні та говорінні здійснювалася на основі фото та мовленнєвих завдань до них. Оцінка в усному зрізі виводилася як співвідношення правильно вжитих відповідних форм до загальної кількості спроб їх вживання. Результати проміжного зрізу подано в табл. 2.

Таблиця 2

Результати проміжного зрізу у першій серії експериментального навчання.

Дієслівні форми	групи							
	ЕГ-А				ЕГ-Б			
	ПЗ		УЗ		ПЗ		УЗ	
	ЯЕ23	ЯЕ34	ЯЕ23	ЯЕ34	ЯА34	ЯА35	ЯА34	ЯА35
Passé composé	75	88	83	94	85	80	90	65
Imparfait	77	91	75	98	85	74	75	81
Le plus-que-parfait	71	90	20	94	85	86	60	48
Дієслівні форми минулого часу загалом	74	90	59	95	85	80	75	65
За варіантами навчання	82,0		77,0		82,5		70,0	
Середнє значення	79,5				76,3			

Умовні скорочення: ПЗ – письмовий зріз; УЗ – усний зріз; ЕГ-А – експериментальні групи за варіантом А; ЕГ-Б – експериментальні групи за варіантом Б.

Як випливає з табл. 2, результати письмового зрізу, які можна порівнювати з даними передекспериментального зрізу (див. табл. 1), суттєво поліпшилися в усіх групах. Загальний рівень правильності вживання дієслівних форм, що розглядаються, в групах ЕГ-А зріс із 58% у передекспериментальному зрізі до 82% у проміжному, тобто приріст складає 24%. В групах ЕГ-Б зареєстровано зростання з 53% у передекспериментальному зрізі до 82,5% у проміжному, приріст становить 29,5%. Приріст є очевидним не тільки за категоріями експериментальних

груп загалом, але й по кожній групі окремо: група ЯЕ23 поліпшила свій результат з 33% до 74%, приріст – 41%.; група ЯЕ34 покращила свої результати з 83% до 90%, приріст – 7%, але доцільно зауважити, що в цій групі спостерігався достатньо високий рівень і в передекспериментальному зрізі, а високі результати важче поліпшувати, ніж низькі; показники групи ЯА34 покращились із 62% до 85%, приріст – 23%; результати групи ЯА35 зросли з 44% до 80%, приріст – 36%.

Очевидний прогрес помітно не тільки в загальних результатах, але й стосовно кожної дієслівної форми окремо. Так, в групі ЯЕ23 показники вживання структур *passé composé* поліпшилися з 69% до 75%, приріст – 6%; структур *imparfait* – з 28% до 77%, приріст – 49%; форм *le plus-que-parfait* – з 2% до 71%, приріст – 69%. В групі ЯЕ34, незважаючи на достатньо високі результати у передекспериментальному зрізі, результати також поліпшилися за всіма структурами й досягли нижчої межі оцінки «відмінно» за шкалою Безпалька: *passé composé* – з 84% до 88%, приріст – 4%; *imparfait* – з 82% до 91%, приріст – 9%; *le plus-que-parfait* – з 83% до 90%, приріст – 7%. Показники групи ЯА 34 підвищилися за усіма структурами: *passé composé* – з 73% до 85%, приріст – 12%; *imparfait* – з 57% до 85%, приріст – 28%; *le plus-que-parfait* – з 62% до 85%, приріст – 23%. Результати групи ЯА35 також поліпшилися за усіма дієслівними формами: *passé composé* – з 58% до 80%, приріст – 22%; *imparfait* – з 39% до 74%, приріст – 35%; *le plus-que-parfait* – з 34% до 86%, приріст – 52%.

Результати усного зрізу засвідчили брак повної кореляції між успішністю вживання граматичних структур в усному та писемному мовленні, що легко пояснити різними умовами його здійснення. Якщо у писемному мовленні мовець має можливість обдумати проблемну ситуацію у разі виникнення ускладнень, то в усному мовленні такої можливості немає, а тому мовець має вирішувати чимало проблем одночасно у кожен дану мить, що й спричинює певне зниження правильності вживання граматичних форм в усному мовленні порівняно з писемним.

Можливим чинником, який міг вплинути на зниження рівня граматичних навичок в усному мовленні порівняно з письмовим, є також процедура проведення усного зрізу, де їх говоріння записувалося на звуконосії, що викликало додаткове хвилювання, оскільки студенти раніше з такою методикою не стикалися.

За узагальненими результатами (середнім значенням усного та письмового зрізів) студенти обох експериментальних груп перевищили рівень 75%, закладений у гіпотезу дослідження і досягли приблизно однакових показників (ЕГ-А – 79,5%, а ЕГ-Б – 76,3%).

Після проведення проміжного зрізу студенти продовжили роботу в межах другої частини ЕН, метою якого було формування навичок вживання структур минулого часу, характерних для письмового літературного мовлення (*passé simple* та *passé antérieur*), їх диференціації по відношенню одна до іншої, а також стосовно аналогічних структур, що вживаються у розмовному неофіційному стилі (*passé composé* та *plus-que-parfait*).

Після завершення останнього модуля був проведений післяекспериментальний зріз, структура якого не відрізнялася від проміжного, а результати подано в табл. 3 та 4.

Таблиця 3

**Результати (у відсотках) післяекспериментального усного зрізу
у першій серії експериментального навчання**

Дієслівні форми	групи			
	ЯЕ23	ЯЕ34	ЯА34	ЯА35
	ЕГ-А		ЕГ-Б	
Passé composé	80	91	91	77
Imparfait	80	95	84	80
Le plus-que-parfait	47	73	74	69
Форми розмовного минулого часу загалом	69	86	83	75
За варіантами навчання	78		79	
Середнє значення	79			

Умовні скорочення: ЕГ-А – експериментальні групи за варіантом А; ЕГ-Б – експериментальні групи за варіантом Б.

Як свідчать результати, наведені в табл. 3, загальний рівень в групах обох варіантів навчання незначною мірою виріс – на 1% в групах ЕГ-А (78% порівняно із 77% у проміжному зрізі) та на 9% у групах ЕГ-Б (79% проти 70%). Відповідно середнє значення результатів усного зрізу в обох групах зросло на 5% (до 79% проти 74% у проміжному зрізі). За узагальненими показниками (середнім значенням усного зрізу усіх випробуваних) обох експериментальних груп досягнутий рівень перевищив 75%, закладені в гіпотезі дослідження, і досяг 79%.

Таблиця 4

**Результати (у відсотках) післяекспериментального письмового зрізу
у першій серії експериментального навчання**

Дієслівні форми	групи			
	ЯЕ23	ЯЕ34	ЯА34	ЯА35
	ЕГ-А		ЕГ-Б	
Passé simple	79	91	87	80
Passé antérieur	75	73	75	79
Форми розмовного минулого часу загалом	77	82	81	80
За варіантами навчання	79,5		80,5	
Середнє значення	80			

Умовні скорочення: ЕГ-А – експериментальні групи за варіантом А; ЕГ-Б – експериментальні групи за варіантом Б.

Як бачимо в табл. 4, найкращі результати зареєстровано при вживанні структур *passé simple* – найнижчий показник зафіксовано в групі ЯЕ23 (79%), далі йдуть групи ЯА35 (80%) та ЯА34 (87%), а найвищий рівень спостерігається у випробуваних групи ЯЕ34 (91%). Деяко нижчими є результати студентів при використанні структур *passé antérieur*, але й тут вони не опускаються нижче 70% (73% в групі ЯЕ34), сягаючи рівня 75% у групах ЯЕ23 та ЯА34 або перевищуючи його (79% в групі ЯА35).

В аспекті середнього рівня навичок використання обох структур, можна зауважити, що усі групи, незалежно від варіанту навчання, є досить рівними – найкраща група (ЯЕ34 – 82%) несуттєво (на 5%) перевищує групу, що має найгірший показник (ЯЕ23 – 77%). Різниця ж між групами ЯЕ34, з одного боку, та ЯА34 і ЯА35, з іншого, є зовсім незначною (1% та 2% відповідно). Рівність груп підкреслює й середній показник за варіантами навчання: 79,5% в ЕГ-А та 80,5% в ЕГ-Б, що лише на 0,5% відхиляється від медіани, тобто середнього значення, досягнутого усіма групами, що брали участь в ЕН.

Таким чином, підсумовуючи кількісні результати ЕН, слід зробити висновок, що гіпотеза 1 загалом підтвердилась: введення до змісту навчання розробленого нами комплексу вправ для формування граматичних навичок вживання найбільш частотних граматичних форм минулого часу (*imparfait, passé composé, passé simple, plus-que-parfait, passé antérieur*) французької мови (як другої іноземної) для офіційного (літературного) та повсякденного спілкування у студентів мовного ВНЗ сприяла перевищенню випробуваними рівня 75% за шкалою В. П. Безпалька і досягненню ними середнього рівня 79,5% успішності, що є достатньо високим показником.

Таким чином, узагальнюючи кількісні та якісні результати ЕН, слід зробити висновок, що запропонована нами методика є ефективною і забезпечує досягнення середнього рівня засвоєння граматичних форм минулого часу (*imparfait, passé composé, passé simple, plus-que-parfait, passé antérieur*) французької мови вище рівня 75% за шкалою В. П. Безпалька [3] і формує позитивне відношення студентів до неї. Доцільно зберігати невелику частку вправ на підтримання навичок вживання структур минулого часу розмовного стилю і в другій частині розробленого нами комплексу вправ. Разом з тим, результати ЕН дозволяють припустити, що

згадану методику доцільніше використовувати на третьому курсі, оскільки деякі її аспекти можуть виявитися ускладненими для студентів другого курсу.

Результати другої серії експериментального навчання (перший семестр 2012/2013 навчального року), в якій взяли участь одна група студентів Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна та дві групи Національного технічного університету «Київський політехнічний інститут», загальною кількістю 30 осіб (2 чоловіки та 28 жінок, віком від 20 до 22 років), підтвердили висновки, сформульовані у першій серії – середній рівень в усному та письмовому зрізах, показаний випробуваними, перевищив 80%, сягнувши рівня 82%. Застосування методів математичної статистики до одержаних результатів підтвердило достовірність та надійність сформульованих у дослідженні висновків в обох серіях.

Розроблена методика формування ГК майбутніх філологів, що вивчають французьку мову як другу іноземну, може бути використана з метою розробки комплексів вправ для навчання граматичних структур французької та інших іноземних мов, в чому і вбачаємо перспективу подальшого дослідження.

Список використаних джерел

1. Андрущенко А.О. Міжмовна та внутрішньомовна граматична інтерференція у процесі засвоєння французької мови як другої іноземної / А.О. Андрущенко // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія «Романо-германська філологія. Методика викладання іноземних мов». – Вип. 59, № 866. – 2009. – С. 150–155.
2. Андрущенко А.О. Модель організації занять з формування граматичної компетентності майбутніх філологів з французької мови як другої іноземної / А. О. Андрущенко // «Гірська школа Українських Карпат» (наукове фахове видання з педагогічних наук). – Івано-Франківськ : ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», 2014. – № 11. – С. 181-187.
3. Беспалько В.П. Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний // Советская педагогика. – 1968. – № 4. – С. 52-69.
4. Гальперин П.Я. Основные результаты исследования по проблеме формирования умственных действий и понятий: Автореф. дис. . . д-ра психол. наук: 19.00.01/МГУ. - М., 1965. – 39 с.
5. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.
6. Руснак Д.А. Формування граматичної компетенції у майбутніх викладачів французької мови з комп'ютерною підтримкою: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання: романські мови» / Д.А. Руснак. – К., 2009. – 23 с.
7. Склярєнко Н.К. Методика формування іншомовної граматичної компетенції в учнів загальноосвітніх навчальних закладів // Іноземні мови, №1. 2011. – С. 15–25.
8. Черноватый Л.Н. Основы теории педагогической грамматики иностранного языка: дис. на соиск. учен. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.02 / Л.Н. Черноватый. – К., 2000. – 459 с.
9. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе / С.Ф. Шатилов. – М. : Просвещение, 1986. – 223 с.

Experimental verification of the programme to develop grammar skills of future philologists who learn French as a second foreign language. The article describes experimental teaching to identify and use verbal past tense forms of future philologists who learn French as a second foreign language. Experimental results are analyzed and interpreted.

Keywords: *experimental teaching, future philologists, verbal past tense forms, French as a second foreign language, experimental results.*

УДК 37.035.6: 37.725.3: 39

Асанова З.Р.

ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КРЫМСКОТАТАРСКИХ ПОСЛОВИЦ

В статье раскрывается этнопедагогический потенциал крымскотатарских пословиц. Автор, анализируя сборники крымскотатарских пословиц Ш. Асанова, Д. Бекирова, А. Боданинского, Р. Фазыла, акцентирует внимание на том, что с помощью пословиц можно воспитывать не только любовь к слову, к родному языку, но и стимулировать умственное, нравственное, патриотическое, эстетическое, трудовое воспитание.

Ключевые слова: крымскотатарские пословицы, этнопедагогика, воспитание.

Устное народное творчество крымских татар отражает особенности их истории и быта, своеобразие языка. Память народа на протяжении веков хранит богатырские сказания, легенды и предания, песни и сказки, забавные истории, пословицы, поговорки, загадки и скороговорки. В фольклоре художественно отразились воззрения народа на природу, его житейская мудрость, нравственные идеалы, творческая фантазия. В традиционной крымскотатарской культуре огромный потенциал в воспитании детей представляет и такое этнопедагогическое средство как пословицы.

Интересоваться пословицами крымских татар начали со времен А. С. Пушкина, если не раньше. Они вкрапывались в поэмы, повести, мемуары, путевые очерки о Крыме. Одним из первых собирателей и издателей крымскотатарского фольклора был В.Х. Кондараки, автор многотомных сочинений «Универсальное описание Крыма» (1875 г.), где помимо текстов сказок и легенд приводятся и пословицы.

В период депортации в свет вышел всего лишь один сборник пословиц «Къайда бирлик, анда тирлик. Къырымтатар аталар сезлери (Крымскотатарские пословицы)», составителем которого является Р. Фазыл (1971).

В настоящее время проводится большая работа филологов по сбору крымскотатарского фольклора. Переиздается значительная часть фольклора, изданного в начале XX века, выпускаются новые сборники. Все это представляет интерес и для педагогов, так как устное народное творчество имеет большой потенциал в процессе воспитания детей.

Воспитательное значение крымскотатарского фольклора в целом подчеркивают З.И. Мустафаева, С.И. Харахады, М.А. Хайруллинов и др.

В данной статье мы хотим раскрыть этнопедагогический потенциал крымскотатарских пословиц.

Базой исследования крымскотатарских пословиц стали сборники Ш. Асанова [8], Д. Бекирова [1; 2], А. Боданинского [3], Р. Фазыла [5].

Пословицы возникли в процессе многовекового развития народной духовной культуры, обобщая наблюдения народа над миром, природой, семейными и общественными отношениями между людьми. Этнографы и этнопедагоги подчеркивают, что пословицы не случайные фразы – каждая из них имеет свою историю и тысячью невидимых с первого взгляда нитей связана со всем комплексом идей, чувств и желаний, которыми жил и живет народ [3, с. 23]. В пословицах сконцентрирована мудрость народа. Пословицы – это живой голос народа: народ сохраняет в памяти только то, что ему необходимо сегодня и потребуется завтра; это не старина и не прошлое [4, с. 63].

Крымскотатарский народ придавал большое значение пословицам, считая, что они – крупица мудрости: «Аталар сезю – акъылнынъ козю» (букв.: «Пословица – глаз ума»). О том, что пословицы представляют собой особую ценность, говорит и следующая поговорка крымских татар: «Аталар сезюнде алтын бар» (В пословицах есть золото).

Пословицы – плод коллективного размышления, в них сосредоточивается наиболее важная информация. Пословица, как жанр фольклора, представляет собой распространенное в повседневной речи краткое, ритмически организационное изречение, интересное не только смыслом, который непосредственно в нем выражен, но и смыслом, который возникает от приложения по сходству к самым разным ситуациям и положениям. Выражение мысли в пословице нерасторжимо связано с эмоциональной оценкой явлений. Ритмический строй пословицы отличается повышенной четкостью. Являясь выразительным средством речи, пословицы, в то же время, имеют большую воспитательную силу. Поучительность крымскотатарских пословиц выражается в частом использовании обобщенно-личных предложений с повелительными формами глагола: «Хыянет олма, недамет олурсун» (Не поступай вероломно – раскаешься); а также в использовании сравнительных и условных характеристик: «Ишсиз омюр – отсыз комюр» (Жизнь без работы, словно уголь без огня), «Дагъ санъа бармаса, сен дагъгъа бар» (Если гора не идет к тебе, ты пойдешь к горе).

Многочисленные афоризмы, пословицы и поговорки крымскотатарского народа свидетельствуют о его стремлении к знаниям, подчеркивают значимость умственного воспитания: «Илим – акъыл чокърагъыдыр» (Наука – источник ума), «Акъыл – яры байлыкъ» (Ум – половина богатства), «Акъылдан артыкъ байлыкъ ёкъ» (Нет большего богатства, чем ум). Также подчеркивается роль школы, книги в духовном росте человека, в обогащении его знаниями: «Энъ яхшы дост – китаптыр, энъ яхшы зенгилик – бильгидир» (Самый лучший друг – книга, самое лучшее богатство – знание), «Китап – бильги анахтары» (Книга – ключ знаний), «Мектеп адамны бай эте» (Школа делает человека богатым).

В крымскотатарской семье и обществе всегда ставят в пример молодому поколению мудрых людей: «Алим атанъдан буюк!» (Ученого больше отца почитай!), поощряли стремление к познаниям, ибо, только «учась познаниям – познаешь почет». Считается, что разумный человек, в отличие от глупого, у которого в мыслях разлад и разброд, может владеть собой.

Крымскотатарским народом подчеркивается значимость труда в жизни человека, как необходимого условия справедливого источника достатка. Народ говорит: «Ерни кунеш яраштырыр, инсанна – иш» (Землю украшает солнце, а человека – дело), «Алтын атеште билинир, инсан – иште» (Золото познается в огне, а человек – в труде). В народе традиционно прославляется труженик и осуждается лентяй: «Ат тишинен белли, йигит – ишинен» (Лошадь знаменита зубами, а человек – делами), «Тенбеллик – бахт душманы» (Лень – враг счастья).

Крымскотатарский народ считает труд бесценным даром природы: «Ишсиз омюр – отсыз комюр» (Жизнь без работы, что уголь без огня). Народная мудрость утверждает, что человек прекрасен в труде, что труд – это постоянная потребность организма: «Иштен къормагъан, къыштан къоркъмаз» (Тот, кто не боится работы, не заботится и зимой).

Обучить ребенка какому-нибудь ремеслу – долг родителей. В народе считалось, что «зенаат – инсаннынъ байлыгъы» (ремесло – богатство человека), «зенаатсыз адам – мейвасыз терек» (человек без профессии, что дерево без фруктов), «зенаат – алтын билезликтир» (ремесло – золотой браслет). Во многих семьях дети наследовали профессии родителей: «Баба унери балагъа мирас» (Ремесло отца – наследство для ребенка), «Баба унерини ташлама» (Ремесло отца не забывай). Особенно большое внимание уделяли профессиональной подготовке мальчика: «Йигитке къыркъ унер де аздыр» (Парню и 40 ремесел мало), «Унерли къолда берекет бар» (Если в руках ремесло, то будет и достаток).

В трудовом воспитании крымскотатарский народ выдвигает конкретные требования к детям: «Бугуньки ишни ярынъа къалдырма» (Дело, которое можно сделать сегодня, не оставляй на завтра), «Иштен къоркъма, иш сенден къоркъсын» (Не бойся работы, пусть работа тебя боится), «Агъыр иштен къачма, энгилине чапма» (От тяжелой работы не убегай, к легкой – не стремись), «Эрте тургъанынъ иши тез битер» (Кто рано встает, у того дела быстро заканчиваются), «Башлагъан ишинъни ташлама» (Не бросай начатого дела), «Эр бир ишни озъ вакътында яп» (Любую работу делай в свое время) и т.д. Крымскотатарский народ считает труд – жизненной потребностью человека, и поэтому, воспитывая детей, учит их не хвастаться

сделанной работой, так как «яхшы иш озь озюни макътар» (хорошее дело само себя хвалит). Любовь к труду, умение работать головой и руками является самым лучшим наследством, которое могут оставить родители своим детям. При этом они советуют: «Делай добрые дела и бросай их в воду, со временем они принесут плод».

В традиционной культуре крымских татар трудовое воспитание в качестве составного элемента включает и физическую закалку. Этнопедагогика ставит перед собой задачу воспитать здорового, крепкого человека: «Сагълыкъ – байлыкъ» (Здоровье – богатство).

Воспитание нравственности в крымскотатарском народе считается одной из сложнейших задач воспитания. Народ говорит, что «алим олмакъ къыйын дегиль, адам олмакъ къыйын» (Ученым быть не трудно, трудно быть человеком). Результатом нравственного воспитания является появление и утверждение в личности определенного набора нравственных качеств. Чем прочнее сформированы нравственные качества, тем меньше отклонений от нормы, тем выше оценка окружающих. Насколько нравственно сформирован человек, проверяли по его действиям, поступкам: «Адамны бильмек истесенъ – арекетлерине бакъ» (Если хочешь узнать человека, смотри на его поступки).

Неотъемлемой частью педагогической практики народа является и патриотическое воспитание. Любовь к Родине, к своему народу прививается с молоком матери. Идея патриотизма, любви к родной земле, к своему народу красной нитью проходит через все воспитание. Ведь не случайно крымские татары говорят: «Не будь сыном отца, а будь сыном народа».

Посредством крымскотатарских пословиц детям можно показать идеал воспитанного человека, воспитывать уважения к родителям: «Ана–баба инджиткенни ахыры онъмаз» (Кто оскорбляет родителей, конец того бывает печален); уважения к старшим: «Къарткъа кульме, озюнь де къартайсынъ» (Не смейся над стариком, ведь и сам будешь старым); формировать такие качества, как трудолюбие: «Иштен къоркъмагъан, кыштан къоркъмаз» (Кто не боится работы, не заботится зимы); старательность: «Тырышкъан таш уфатыр» (Старательный камни раздробит); благовоспитанность: «Эдепсиз йигит – югенсиз ат» (Невоспитанный парень, что лошадь без узды), «Къыз эрке оссе, баба-анасыны хор этер» (Если девочка растет избалованной, то принесет горе родителям); справедливость: «Адалет – дюнъянынъ темелидир» (Справедливость – фундамент мира); мужество: «Йигит олсанъ, мейдангъа чыкъ» (Если ты джигит (молодец), выходи на площадь); терпение: «Сабыр тюби – сары алтын» (Основа терпения – червоное золото); честность: «Догъру ач къалмаз, эгри токъ олмаз» (Честный не останется голодным, нечестный не будет сытым). Раскрыть такие вечные ценности как доброта, любовь, дружба: «Яхшылыкъ яманлыкътан къуветлидир» (Добро сильнее зла); «Севги – явлукъ дегильдир – кирлетсенъ ич ювулмаз» (Любовь – это не платок, если испачкается, никогда не отстираешь); «Джебинъден пара олмасын – достынъ олсун» (Пусть в кармане не будет денег, но друг должен быть). С помощью пословиц осуждается пьянство, воровство, лень, сплетни, злоба: «Ракъынен дост олганъ, ишке зыт олур» (Кто с водкой подружился, тот враждует с работой); «Хырсызлыкъ бир йымыртадан башлар» (Воровство начинается с одного яйца); «Тенбеллик – бахт душманы» (Лень – враг счастья); «Ошек эв бозар» (Сплетни дом разрушают); «Ачув – душман, акъыл – дост» (Злоба – враг, а ум – друг).

Пословицы помогают раскрыть и такие черты, характерные для крымскотатарского народа, как: гостеприимство – «Мусафир кельсе эт пишер, эт пишмесе бет пишер» (Если гость пришел, мясо варится, если мясо не варится, то лицо сварится (т.е. будет стыдно)), стремление к благополучию в семье – «Муаббет ве бирлик къорантагъа бея япышмаз» (К семье, где царствует любовь и единство, горе не прилипнет) и др.

Пословицы могут быть представлены и как советы подрастающему поколению на все случаи жизни: «Яхшыненъ дост олсанъ, мурадынъа етерсинъ, яманнен дост олсанъ, масхарадан бетерсинъ» (С хорошим будешь дружить – достигнешь цели, подружисься с плохим – позора не оберешься); «Янгъыз елгъа чыкъма» (Не выходи один на дорогу); «Тувгъаннен аша-ич, базарлыкъ этме» (С родственниками пей-ешь, но не торгуйся); «Эрте тургъан, иши тез битер» (Кто рано встает, у того дела быстро заканчиваются); «Лафны тюзюнп айт» (Говори слова, думая) и т.д.

Крымскотатарские пословицы могут быть эффективным этнопедагогическим средством в воспитании детей в учебных заведениях как педагогический инструментарий в виде элементов духовной культуры крымскотатарского народа, которые преднамеренно включены в учебно-воспитательный процесс и призваны содействовать достижению идеала воспитанной личности.

Согласно П. Пидкасистому, педагогические характеристики средств воспитания обусловлены объективными и субъективными причинами. Объективно они есть продукт культуры и традиций народного воспитания, в которых закреплены способы передачи духовных ценностей с помощью установившихся средств воспитания. Субъективные причины кроются в активности воспитателя, который конкретизирует способы применения средств воспитания соответственно целям и уровню воспитанности детей, учитывая новые требования общества к личности, современные педагогические рекомендации и передовой опыт воспитания [7, с. 412–413]. То есть крымскотатарские пословицы имеют свою объективную (не зависимую от воспитания) ценность. В воспитании подрастающего поколения они необходимы не только для усвоения ребенком национального наследия крымскотатарского народа, но и для отображения во внутреннем мире воспитанника других культурных ценностей (качеств личности, сознания, привычек и т.п.).

Пословицы как этнопедагогическое средство взаимосвязаны и с остальными структурными элементами системы этнопедагогических средств (сказками, эпосами, песнями и др.). Во взаимосвязи все элементы приобретают полифункциональную значимость, то есть выполняют функции:

- *наглядности*, обеспечивающую наглядную опору детям в их представлении того явления, о котором идет речь и которое рассматривается, что, в свою очередь, способствует осознанности и осмысленности воспринимаемой учащимися учебной информации, формированию представлений и понятий;
- *информативности*, в связи с тем, что этнопедагогические средства являются носителями определенной информации;
- *компенсаторности*, облегчающую воспитательный процесс, способствующую достижению цели с наименьшими затратами сил, здоровья и времени воспитанников;
- *адаптивности*, основанную на требовании учета возрастных, гендерных и национально-психологических особенностей учащихся и ориентированную на поддержание благоприятных условий протекания воспитательного процесса;
- *интегративности*, позволяющую рассматривать объект или явление как часть и как целое и реализующуюся при комплексном использовании этнопедагогических средств воспитания;
- *инициирования*, возбуждения духовной активности и мыслительной деятельности, способствующую достижению задачи формирования устойчивой мотивационной сферы в соблюдении требуемых обществом (народом) ценностных ориентиров и обеспечивающую осмысление жизненных проблем, смысла того или иного явления, значимости предмета для человека;
- *инструментария*, ориентированную на обеспечение определенных видов деятельности, действий, операций и обеспечивающую ребенку самостоятельное взаимодействие с предметами окружающей реальности как отражением изучаемых явлений [7; 8].

С помощью крымскотатарских пословиц можно воспитывать не только любовь к слову, к родному языку, но и стимулировать умственное, нравственное, патриотическое, эстетическое, трудовое воспитание. Пословицы как средство воспитания содержат огромный воспитательный потенциал, который необходимо применять в современном учебно-воспитательном процессе. Педагог может направлять интерес сегодняшних школьников к истокам, к осмыслению духовной жизни своего народа, используя материал старины, прошлого своего народа. В перспективе пословицы должны стать неотъемлемой частичкой каждого занятия или урока. Но для этого необходимо решить следующие проблемы: 1) собрать крымскотатарские пословицы, которые были значительно утрачены в годы депортации; 2) способствовать

овладенню студентами – будучими педагогами фольклорним матеріалом; 3) розробити методику застосування кримськотатарських прислів'їв в навчально-виховному процесі з урахуванням вікових особливостей і др. Тільки тоді застосування прислів'їв як засобу виховання допоможе здійсненню людських якостей на основі багатого духовного виховного традиції народу і збереженню національного самосвідомості.

Список використаної літератури

1. Бекиров Д. Бала фольклору / Д. Бекиров. – Симферополь : Таврія, 1993. – 111 с. – [На кримськотатарському мові].
2. Бекиров Д. Къырым халкъ агъыз яратыджылыгы / Д. Бекиров. – Ташкент : Укитувчи, 1988. – 203 с. – [На кримськотатарському мові].
3. Боданинський А. Пословиці, поговорки і примети кримських татар / А. А. Боданинський; під ред. А. Н. Самойловича і А. А. Фалеева // Известия ученої арх. комісії. – Симферополь. – 1915. – вип. 52. – С. 1–67.
4. Волков Г. Н. Етнопедагогіка / Г. Н. Волков. – М. : Академія, 2000. – 176 с.
5. Къайда бирлик, анда тирлик. Къырымтатар аталар сезлери (Кримськотатарські прислів'ї) / сост. Р. Фазыл. – Ташкент : Изд-во ім. Г. Гуляма, 1971. – 192 с.
6. Назарова Т. С. Средства обучения: технология создания и использования / Т. С. Назарова, Е. С. Полат. – М. : УРАО, 1998. – 204 с.
7. Педагогіка : [учеб. посібник для студентів пед. вузів і коледжів] / [під ред. П. І. Пидкасистого]. – М. : Рос. пед. агентство, 1995. – 638 с.
8. Прислів'я і приказки (Пареміологічний словник кримськотатарської мови) / Шевкет Асанов. – Симферополь : Кр. навч.-пед. держ. видавництво, 2002. – 184 с. – Кримськотатарською мовою.

The article reveals ethnic pedagogical potential of the Crimean Tatar Proverbs. The author, analyzing the collections of the Crimean Tatar Proverbs, emphasizes that the use of Proverbs, you can bring up not only the love for the word, to the native language, but also to stimulate mental, moral, patriotic, aesthetic, labour education.

Keywords: Crimean Tatar proverb, ethnic pedagogy, education.

УДК 808:372:31

Горюх Г.В.

ДИТЯЧІ ПОЕТИЧНІ ТЕКСТИ ЯК ОСНОВНИЙ ДИДАКТИЧНИЙ МАТЕРІАЛ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У статті автор передбачає розв'язання означеної проблеми шляхом доцільного відібраного дидактичного матеріалу, пропонує текстовий матеріал соціокультурної тематики і правописні завдання до його опрацювання: визначити у тексті прикметники, час дієслів, знайти і виписати слова, близькі за значенням, визначити слова-антоніми, спрощення, пояснити написання апострофа, морфологічний розбір іменників, визначити споріднені слова, підкреслити дієслова у тексті, вказати слова з переносним значенням, пояснити розділові знаки при прямиї мові, з якою метою вживаються суфікси зі зменшувально-пестливим значенням у вірші.

Ключові слова: контекст, дидактичний матеріал, орфограма, орфографічна грамотність, правопис.

В останні роки посилюється увага науковців до проблеми формування соціокультурної компетенції як одного з важливих показників готовності учнів до ефективної комунікації та як одного з необхідних чинників формування духовної культури особистості. Оскільки досконале

володіння українською мовою є вагомою умовою входження в соціум, визначення свого місця в ньому, розкриття потенційних можливостей особистості, то для успішного міжкультурного спілкування недостатньо лише засвоїти мовну систему і набути мовленнєвих умінь і навичок, необхідно навчитися користуватися відповідно до умов соціокультурного середовища носіїв цієї мови, норм та способу життя, кодексу поведінки та загальноприйнятих форм дійсності [2].

У чинній програмі з української мови для загальноосвітніх навчальних закладів зазначено, що реалізується соціокультурна змістова лінія на основі ретельно відібраних, сконструйованих «текстів про національні і загальнолюдські культурні та духовні цінності, а також за допомогою системи спеціальних завдань, що передбачають опрацювання цих текстів» [3].

Науковцями лабораторії навчання української мови Інституту педагогіки НАПН України розроблена концепція вивчення української мови, створені державні стандарти загальної середньої освіти та програма з української мови для загальноосвітніх закладів 5-11 класів, де подано основні засади соціокультурної змістової лінії та орієнтовна тематика текстів для її реалізації. Питання країнознавчого, лінгвокраїнознавчого та соціолінгвістичного аспектів навчання мови як складових соціокультурної компетентності висвітлюють Є. Верещагін, В. Редько, В. Сафонова, Л. Скуратівський.

Мета статті: окреслити перспективи реалізації соціокультурного підходу до вивчення української мови у загальноосвітніх навчальних закладах, розглянути тексти соціокультурної тематики і правописні завдання до опрацювання як один із основних та ефективних дидактичних матеріалів для формування соціокультурної компетенції учнів.

Пропонуємо зразки текстів, які можна використовувати на уроках української мови.

– **Підкресліть дієслова. Визначте час, у якому вони вжиті.**

Шипшина

Запишалась шипшина:
Тонко в ній співа пташина,
В'ється, тчеться рушничок –
Літо в'яжеться в стіжок,
А затінька солов'ятко –
Казку мовить йому татко.
Загойда калина віттям
І розкаже казку дітям.

М. Василенко

– **Підкресліть прикметники.**

Надійшла весна прекрасна,
Многоцвітна, тепла, ясна,
Наче дівчинка в вінку.
Зацвіли луки, діброви,
Повно гомону, розмови
І пісень в чагарники.

– **Знайдіть і випишіть слова, близькі за значенням.**

Віхола

За вікном, за вікном
Сипле, сипле сніг кругом.
Вкрив і поле, і луги.
Сипле, сипле навкруги.
Запросив метелицю,
Веселу хурделицю.
Віхолу узяв в танок –

Забілів увесь лісок.
Хуртовина із вітрами
Засипає снігом ями.

Мар'яна Чопик.

– **Знайдіть у текстах вірша слова-омоніми.**

Ти свого не знаєш діла.
Де ж ти ніж великий діла?
Може, він лишився в Полі?
Де ж вона? Вона – у полі.
То біжи мерщій на поле,
Вона, мабуть, просо поле.
По дорозі вирви м'яти.
Будемо враз просо м'яти.
По дорозі купиш мило,
Будеш чиста ти і мила.

Богдан Чалий.

Бідна волошко, чому ти у житі,
А не на клумбі волієш рости?
Чому не схвильовано слухаєш ти,
Як хлібороби кленуть працьовиті
Квіти, що вміють так гарно цвісти?

М. Рильський.

– **Визначте спрощення.**

Бабуся ласка

Андрійко хвастливий, тож
Любить хвастнути:
– Мені вже шістнадцять ось-ось має бути,
Бабуся ж, дарма що дорослий хлопчина,
Голубить онука, неначе дитину.
Зап'ястні суглоби кістляві в бабусі,
Долоні ж – пестливі, немов у матері.
А любить онука за ласку таку:
Внесе оберемок хворостняку.

О. Павленко.

Розмовляли ягоди

Казали ягоди калини:
– Ми білосніжними були.
Вітри квітками колихали,
Пелюстка бджоли цілували,
Дощами хмарки поливали –
Ми стигли, рум'янішали.
Посохли трави, квіти щезли,
Ми задубіли, ми замерзли,
Ми думали: померли ми!..
Коли морози повтікали,

Ми, навпаки, смачними стали,
Аби пташинки ласували
Мороженими ягідьми.

– Підкресліть слова, в яких пишемо і не пишемо апостроф.

Різьбярським талантом підставка змайстрована,
Різдвяна красуня на ній прицвяхована.
Подзвякують кульки у хвої духмяній,
Стручечки горохвяні світяться тьмяно,
Морквяно шаріються мавпячі щічки,
Рутвяно жовтіє лимон невеличкий.
Медвяно пахтять мандаринки святкові,
Золочені цвяшки – останні обнови.
Злітають самотики вгору – по два,
Присвячені святу ялинки й Різдва.

О. Павленко.

– Визначте іменники у поданих текстах. Два іменники охарактеризуйте як частину мови.

Синички голодом намлілись –
Така зима, така зима!
Оце б у вирій полетіли, –
Та батьківщини там нема.

Л. Костенко.

Крихта хліба

В завірюху, ожеледь, морози
Стукають синиці у вікно.
З горобцями ділять на дорозі
Крихту хліба мерзлу і зерно.
Пригощав пташок я з годівниці
І почав нарешті відчувать,
Що для когось крихта –
Це дрібниця, а для пташки –
Жить чи замерзати

В. Швець.

На гіллячках, на тоненьких,
Поки день ще не погас,
Сироїжки та опеньки
Білка сушить про запас.
Поки є іще тепло,
А як винадить пороші,
Забере їх у дупло.
Буде холодно на дворі,
Сніг посипеться з дубів,
Буде в неї у коморі
Ціла в'язочка грибів.

Л. Костенко.

– **Визначте, з якими суфіксами творяться іменники жіночого роду, іменники середнього роду.**

У синичат – синичка,
у індичат – індичка,
у лисенят – лисичка,
ну, а в телят – теличка?
– Е ні, не так, не так!
– А як?
– У шпаченят – шпачиха,
у зайченят – зайчиха,
у лосенят – лосина,
а в мене – мама, ге ж?
– Авжеж.

С. Павленко.

– **Знайдіть споріднені слова.**

Рік

Січень сік сокирою засіки.
Люто лютий люттю лютував.
Березень берези розвивав.
Квітами квітчасто квітнув квітень.
Трав'янистий травень трави сипав.
Червонясто червень червонів.
Липнув липень до старої липи.
Серпень жав серпом жита на пні.
Вересневі верески не вадили.
Жовто жовкла жовтня жовтизна.
Листопадом листя листопадило.
Грудень грудням: «Знов зима», – сказав.

О. Павленко.

– **Підкресліть дієслова.**

Любим соняшник за те,
що так сонячно цвіте.
І за ним усюди йде:
Ранком дивиться на схід,
А як зверне на обід,
Піднімає вгору цвіт –
Все за сонцем слід у слід.
І як сонце спати йде,
аж за обрій проведе.
Й сам тужливо ранку жде,
Поки сонце знов зійде.

О. Кобець.

Пролісок

Іще зима гуляє всюди,
Не гріє сонечко між віт,
А він розсунув снігу груди,

Голівку висунув на світ.
Такий тендітний і зелений,
Глядить довірливо навкруг.
Йому байдужий свист шалений
Морозів лютих завірюх.
Здається, от-от захолоне,
І все ж радіє: не біда!
І красну весну вигляда.
Увесь покритий пухом сніжним,
Але не зборений із ніг,
Стоїть собі тоненький, ніжний,
Гука: – Я зиму перемиг!

М. Лисич.

– **Вкажіть слова із переносним значенням.**

А чути плач – то плаче телефон,
Просунувши у ніч свою холодну шию.
Голову на буханець поклала,
Задрімала в хліба на щоці.
В дощі вдягаються тополі.
Заходить ніч на витишений сад...
Глибокий вересень шумить крилом качиним.

М. Вінграновський.

Біля яру, біля стежки
Одягла верба сережки.
Головою похитала,
Потихеньку спитала:
– Де ота біленька хатка
Що гарнесенькі дівчатка?
Хай би вибігли до стежки,
Подарую їм сережки.

Л. Костенко.

– **Прочитайте уважно вірш і скажіть, чого він вас вчить. Поясніть розділові знаки при прямій мові.**

Коли де-небудь квітку бачу,
«Зірви!» – кричить мені, аж плаче.
Повз деревце іду зелене,
«Зламай!» – схиляється до мене.
В гніздечку пташечку стріну в гаї,
«Зжени!» – мерщій мене благає.
«Забий» – з болота жаба просить.
«Замуч!» – цвіркун цюркоче в просі...
Е ні, негарний вірш такий.
Хай краще буде навпаки!
Коли де бачу квітки очі,

«Люби!» – вона мені шепоче.
Повз деревце іду зелене,
«Привіт» – схиляється до мене.
В гніздечку пташечку стріну в гаї,
Питає пташка: «Як ся маєш?»
«Спочинь!» – з болота жаба просить.
«Всміхнись» – цвіркун сюркоче в просі...
Який же світ кругом чудовий!
Додому йду в добрі й любові.

О. Павленко.

– **З якою метою автор використовує суфікси зменшувально-пестливого значення у вірші?**

Мова наша – солов'їна
хай це, можливо, і не найсуттєвіша,
але ти, дитинко, покликана захищати
своїми долоньками крихітну
свічечку.

У програмі з української мови наголошується на розширенні можливостей стандартизованої мовної освіти: вивчення мови розглядається як здобуття лінгвістичних знань, як набуття інтегрованих комунікативних умінь і навичок, як здатність особистості обирати і використовувати мовні форми та засоби, адекватні меті й ситуації спілкування.

Основним дидактичним матеріалом для реалізації соціокультурної змістової лінії є тексти. Тексти соціокультурної тематики передусім повинні презентувати мовний матеріал, що вивчається на уроках, містити інформацію про культуру, історію, мову, менталітет, мистецтво, рідну природу і т. ін.

Список використаних джерел

1. Дідук Г.І. Лінгвістичні та комунікативно-ситуативні вправи на уроках української мови в 5-7 класах / Г.І. Дідук. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 50 с.
2. Методика вивчення української мови в середніх освітніх закладах / [Пентиліук М.І., Караман С.О., Караман О.В. та ін.]; за ред. М.І. Пентиліук. – К. : Ленвіт, 2005. – С. 47-53.
3. Програма середньої загальноосвітньої школи. Рідна мова. 5-12 класи .
4. Костенко Л. Бузиновий цар: [вірші] / Ліна Костенко. – К. : Веселка, 1987. – 28 с.
5. Костенко Л.В. Річка Геракліта / Ліна Костенко; упоряд. та передм. О. Пахльовської; післямова Д.Дроздовського; худож. С.Якутович. – К. : Либідь, 2011. – 336 с.: іл.

In the article the author assumes solving of the problem defined with the help of the didactic material selected in an appropriate way. The author offers sociocultural texts and spelling tasks for its working out. Among them the author determines as follows: to find adjectives in the texts, to define a verb tense, to find word, which are connotative similar, to define homonyms and reduction, to explain apostrophe usage, morphological analysis of the noun, to define congeneric words, to underline the verbs in the texts, to define the words with figurative sense, to explain a punctuation in the direct speech, the aim of the usage of diminutive meaning affixes in the poems.

Keywords: context, didactic material, spelling literacy, spelling.

УДК 614.253.5-053.9(73)

Гребеник Ю.С.

ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ КОЛЕДЖІВ США ДЛЯ РОБОТИ З ПСИХІЧНОХВОРИМИ ПАЦІЄНТАМИ

У статті визначено основні структурні елементи комунікативної підготовки студентів медичних коледжів США для роботи з психічнохворими пацієнтами. Досліджено вплив комунікативної культури на формування особистості студента медичного коледжу. Виявлено основні рекомендації для формування комунікативної культури студентів у медичних коледжах США.

Ключові слова: комунікативна культура студента медичного коледжу, комунікативна підготовка, медичні коледжі США, психічнохворі пацієнти, медичні сестри.

Комунікативні риси особистості відіграють важливу роль у визначенні її професійних якостей та становленні її як кваліфікованого спеціаліста. У дослідженні комунікативної культури студентів медичних коледжів США важливо визначити основні фактори, що впливають на її формування. Аналізуючи комунікативну підготовку студентів медичних коледжів США, ми зробили висновок, що американська система охорони здоров'я має високий рівень розвитку і функціонування. У ній зроблений акцент на задоволення потреб усіх без виключень членів суспільства. Зокрема, про це свідчать факти та дослідження роботи медиків з пацієнтами похилого віку та психічнохворими.

Специфічним для медичної системи США є страхування громадян, що дозволяє враховувати всі послуги, які може покривати страхування. Це вирішує нагальні проблеми медицини США і задовольняє потреби громадян. Робота з психічнохворими пацієнтами покладається на висококваліфікованих медичних працівників. Особливу роль при цьому відіграє рівень сформованості комунікативної культури медичних сестер.

Аналіз останніх праць дозволяє зазначити, що дослідження підготовки медичних сестер при роботі з психічнохворими пацієнтами були започатковані достатньо давно, але в них не було зроблено акценту на формуванні комунікативної культури. Це доводить важливість та актуальність вивчення даного питання. Для чіткої картини підготовки медичних сестер для роботи з психічнохворими пацієнтами було проаналізовано наступні публікації: стан вищої освіти США за Е. Каверіною, основні ідеї та моделі для роботи з психічнохворими пацієнтами за публікаціями «Challenging Ideas in Psychiatric Nursing» («Стимулюючі ідеї для медичних сестер при роботі з психічнохворими») і «Nursing theories and models» («Теорія та моделі медсестринства»), статистичні дані з провідних медичних журналів «The New England Journal of Medicine» («Новий медичний англійський журнал») та сайтів «Lippincott Nursing Center.com» («Медсестринський центр Ліппінкотт»), аспекти розвитку етичних норм за «Moral Development in the Professions: Psychology and Applied Ethics» («Розвиток моралі в професіях: психологія та практична етика»).

Мета статті – проаналізувати основні структурні елементи комунікативної підготовки студентів для роботи з психічнохворими пацієнтами у медичних коледжах США.

Зазначимо, що США має стабільний розвиток економіки, освіти та інноваційних технологій. Звичайно, це має неабиякий вплив на медицину та підготовку медичних працівників в країні. Як правило, саме рівень економіки та освіти є показником якості медицини та життя населення. У дослідженні підготовки медиків в США звернемося до останніх публікацій.

У роботах Е. Каверіної проаналізовано тенденції розвитку вищої освіти США. Вчена зауважує, що вища освіта США – «...високопріоритетна сфера американської державної

політики, від якої, на думку федерального правління, залежить економічний розвиток та процвітання всієї країни» [1, с. 4]. Науковець відзначає, що сучасна система американської вищої освіти є гордістю Штатів, адже саме в цій країні сформований культ освіти, що підтримується як самими громадянами, так і постійними зустрічами кращих студентів з президентом, а також, звичайно, популяризацією американської освіти в світовому просторі [1, с. 4].

Зауважимо, що виховання майбутнього покоління має важливий вплив на подальшу долю країни. З боку Америки це є «тактичним ходом», так як знання та усвідомлення своїх можливостей, лідерства та могутності лише підтримують загальний патріотизм, гордість та почуття гідності за свою націю. По-друге, всіляка підтримка молоді (а особливо талановитої) з боку уряду та президента формує «достойний тил» у розвитку економіки, технологій та інновацій.

Однією з характерних ознак кожного американця, як засвідчує Е.Каверіна, є налаштування на особистий успіх, вроджене бажання конкурувати з іншими, бути першим в своїй справі, «дух капіталізму» та отримання прибутку з будь-якого виду діяльності [1, с. 33-34]. Отже, як бачимо, лідерські якості американців сприяють якісному впливу на стан економіки в цілому, а це відображається і на загальному стані медицини. Та найголовнішим показником якості освіти є можливість працевлаштування молоді й різноманітність робочих місць.

Останні дані говорять про великий попит на роботу медичної сестри рівня RN (дипломована медична сестра) в Штатах. Як свідчить статистика, 2,8 мільйонів дипломованих медсестер (RN) працюють в медичних установах. Очікується підвищення важливості професії медичної сестри в найближчий час, адже до цього призводять прийняття нової моделі по наданню піклування, оплата праці та великий акцент на профілактиці захворювань [3].

Можемо зазначити, що дана статистика свідчить про важливість професії медичної сестри, її високу підготовку та професіоналізм. Аналізуючи основні компоненти, що входять до професіограми медсестри США, проаналізуємо основні з них. По-перше, це наявність клінічних навичок та теоретичних знань, вміння застосовувати їх на практиці; по-друге, моральні якості, до яких обов'язково віднесемо гуманність, доброту, відповідальність; по-третє, комунікативні навички, що формуються під дією всього вищезазначеного і, в свою чергу, це все є основою для формування комунікативної культури студентів медичних коледжів.

Як показує аналіз останніх джерел, медик повинен бути універсальним. Про це свідчить складність ситуацій та захворювань, з якими приходиться боротися. Однією із гострих проблем є підготовка медиків при роботі з психічнохворими пацієнтами. Саме цей вид пацієнтів є надзвичайно складним, тому потребує особливої підготовки у формуванні комунікативної культури студентів. Можемо зауважити, що в США ведеться особлива підготовка медиків для роботи з такими пацієнтами. Це підтверджується рядом публікацій та досліджень.

Як зазначається в праці «Стимулюючі ідеї для медичних сестер при роботі з психічнохворими» («Challenging Ideas in Psychiatric Nursing»), поважати пацієнтів ще не достатньо, один із важливих факторів – бажання бути спроможним допомогти [6, с. 25]. Американський дослідник Лаям Кларк (Liam Clarke) аналізує основні тенденції, що можуть допомогти медичним сестрам при роботі з психічнохворими пацієнтами. Автор доходить висновку, що актуальним та доцільним при роботі з такими пацієнтами є холізм. Адже основними ідеями холістичної медицини є цілісний аналіз ситуації, при якій організм пацієнта розглядається як єдина система. Приділення уваги не лише фізіологічному аспекту життя пацієнтів дозволяє медсестрам переглянути важливі елементи стану здоров'я хворих [6, с. 25-26].

Зауважимо, що холізм є достатньо поширеним методом у дослідженні будь-якого процесу, особливо це стосується медиків. Вважаємо, що цей метод допомагає змалювати чітку ситуацію щодо стану здоров'я пацієнта. Головне те, що за допомогою холізму медична сестра може отримати основну інформацію для обстеження пацієнта, встановлення діагнозу, заповнення історії хвороби та призначення подальшого лікування. Завдяки різноманітності використання методів та прийомів під час роботи з пацієнтом формується стиль спілкування медика, що є базисом у розвитку комунікативної культури студентів у медичних коледжах США.

Відомий вчений Хаг Маккенна (Hugh McKenna) виділяє критерії, що є найбільш популярними для визначення професіоналізму особистості медичного працівника: тип пацієнта (медсестра повинна керуватися не тим, яка теорія (методика, методи, прийоми) є популярною в її країні чи регіоні, особлива увага повинна бути звернена на те, що буде краще для її пацієнта); напрямок піклування та турботи за пацієнтом (медичні працівники повинні обирати найбільш доцільні та придатні методи піклування за пацієнтом); бережливість і простота (це означає, що медики повинні обирати найпростіші методи для виконання своєї роботи); зрозумілість (усі методи, прийоми та теорія, що використовуються медиками, повинні бути повністю зрозумілими для них) [4, с. 147-148].

У аналізі основних критеріїв, що є характерними для формування професіоналізму медичної сестри, виділимо найважливіші: по-перше, важливо знайти свою манеру поведінки, свій стиль роботи, що буде підходити саме вам, по-друге, найголовніше правило кожного медика – не зашкодити, а всі методи та прийоми, що ви використовуєте повинні бути тільки на «благо пацієнту», по-третє, використання методів та прийомів лікування повинно залежати від стану пацієнта (фізичного та психологічного), а отже це свідчить про індивідуальний підхід у лікуванні.

Звичайно, ці критерії базуються на високій підготовці студента-медика. Важливо пам'ятати, що основою для вдалого лікування слугує не тільки висококваліфікованість спеціаліста: базою будь-яких взаємостосунків є комунікативна культура всіх учасників діалогу. Медична сестра – не просто лікує, піклується та допомагає, вона і психолог, і радник, і філософ. Як зазначають самі медики, важливо правильно підібрати не тільки ліки, а й слова.

У своєму дослідженні взаємовідносин Хаг Маккенна (Hugh McKenna) зазначає, що з поняттям «взаємовідносини» пов'язані різні концепції та конструкції. Такі близькі поняття називаються «пропозиції». «Пропозиції» описують відношення між подіями, ситуаціями, діями та складаються зі вступу, гіпотези, передумови, аксіоми, вимоги (постулату), висновку, припущення й теореми [4, с. 9].

Вищезазначені твердження ще раз засвідчують важливість дослідження взаємовідносин «медсестра-пацієнт». Саме багатокомпонентність цього поняття доводить необхідність планування комунікації, яка базується на таких елементах: логічність, чіткість, плановість розмови, наявність етичних норм, що є складниками формування комунікативної культури студентів-медиків.

У публікації для медичних сестер «Теорія та моделі медсестринства» («Nursing theories and models») зауважено, що теорія з медсестринства повинна розповсюджуватись, а не існувати в певному комунікативному, інформаційному вакуумі. Ці всі теорії необхідно об'єднати в певні організації, працівники яких повинні організовувати й підтримувати наступні заходи: конференції для працівників; довготривале навчання для здобуття теоретичних знань; формування груп за інтересами; «практичний розвиток» теоретичного матеріалу; філіали при університетських факультетах; лекторів-практиків, чії керівники впроваджують нові теорії; об'єднану теоретичну форму щорічного звіту кожного працівника [4, с. 176].

Як бачимо, у вищезазначеній публікації велику роль приділено сучасному підходу «навчання протягом життя». Це означає, що особливістю роботи медиків є постійне навчання новим технологіям, методам і прийомам роботи. Це ще раз свідчить про високі вимоги до підготовки медичних працівників. Вважаємо, що велику роль у розвитку професіоналізму медичної сестри відіграють керівники установи. Якщо вони не підтримують, не заохочують працівників у саморозвитку, самовдосконаленні – це стане причиною занедбання свого власного розвитку як особистості, так і спеціаліста.

У Сполучених Штатах Америки достатньо великою є кількість людей, що потерпають від хвороб психіки. За даними сайту «Медсестринський центр Ліппінкотт» («Lippincott Nursing Center.com»), чотирма з десяти причин недугу в розвинутих країнах світу є психічні хвороби, а в 26,2 % людей страждають від серйозних хвороб психіки. Серед важливих аспектів у роботі з такими пацієнтами радять приділяти увагу комунікації. Особливо слід звертати увагу саме на спонтанне спілкування з пацієнтом, адже це може надати більшої інформації медсестрі [5].

Необхідність формування комунікативної культури студентів-медиків (майбутніх медсестер) підтверджують і дані по підготовці медсестер для роботи з психічнохворими пацієнтами. Ідеться про бездоганні комунікативні навички, які потрібні для ефективних взаємовідносин з хворими, їх родинами та іншими спеціалістами. Звичайно, це пов'язано зі специфікою роботи, важливістю контролю психічного стану пацієнтів, а отже кожне слово є вирішальним, а це свідчить про необхідність розвитку навичок особистого контролю. Наступними аспектами, що наводяться для медсестер, є висока здатність до вирішення проблем і критичного мислення та уважність, особливо в призначенні медикаментів та всього лікування [2].

На жаль, смертність пацієнтів зі слабоумством в США залишається гострою проблемою. Як показують дані статистики одного з провідних медичних журналів «Новий медичний англійський журнал» («The New England Journal of Medicine»), прогресуюча форма слабоумства є однією з найпоширеніших причин смерті в США. Протягом 18 місяців проходив експеримент, що допоміг виявити основні причини смерті 54,8 % рецензентів з прогресуючою формою слабоумства за цей період. Причинами смерті стали – пневмонія, гарячка, проблеми харчування. Результати експерименту виявили, що пацієнти з прогресуючою формою слабоумства відчували менше агресії в піклуванні тільки на схилі життя [8, с. 1529]. На нашу думку, ці результати ще раз доводять необхідність специфічної комунікативної підготовки медичних працівників, що працюють з психічнохворими пацієнтами.

Для чіткого аналізу та знаходження основних компонентів формування комунікативної культури студентів медичних коледжів США для роботи з психічнохворими пацієнтами, звернемося до публікації розвитку етичних норм у медсестер «Розвиток моралі в професіях: психологія та практична етика» («Moral Development in the Professions: Psychology and Applied Ethics»). Підготовка до етичної практики (моральних дій з боку медсестер) може включати в себе синтез традиційного піклування і моральних почуттів, моральний раціоналізм, що базується на традиційній справедливості та моральному обов'язку [7, с. 65].

Дослідники Лора Ж. Дакетт та Мюріель Б.Ріден (Laura J. Duckett, Muriel B. Ryden) з медичної школи медсестринства, університет Міннесота (University of Minnesota) визначили, які основні аспекти етики повинні вивчатися медичними сестрами. Вчені наголошують на тому, що існує декілька етичних аспектів, на які важливо звернути увагу. Етичні знання – один із 4 аспектів. Інші 3 аспекти – емпірика, медсестринство як наука; естетика, мистецтво медсестринства; особисті знання [7, с. 53].

Як зазначають вчені, більшість медсестринських програм зосереджені на наукових знаннях, але факти свідчать про важливість розуміння моральних цінностей. Для прийняття етичних рішень в професійній практиці студенти повинні мати базові знання з теорії, принципів та цінностей моралі [7, с. 53].

Науковці засвідчують, що при вивченні моральних знань студенти повинні також вміти критично думати. Навички критичного мислення з приводу клінічних проблем можуть бути фундаментальними в процесі догляду та піклування. Викладачі університету Міннесота (University of Minnesota) вважають, що теорія моралі важлива для вивчення, а навички критичного мислення важливі для подальшого розвитку та покращення роботи медичних сестер. Найважливішим компонентом у вивченні етики є поведження медичної сестри під час конфлікту. Викладачі та всі, хто бере участь у підготовці майбутніх медиків, повинні створювати умовні ситуації, в яких студенти мають використовувати знання, принципи, норми, права та теорії етики саме в складних ситуаціях, конфліктах та непорозуміннях [7, с. 54].

Крім знання моралі, критичного мислення та сприйняття у публікації виділено четвертий аспект етики, що є необхідним для вивчення, – ефективність прийняття рішень. Для формування зазначеної навички можливою є практика в міжособистісному спілкуванні на прикладах претензій і конфліктних рішень. Головними емоційними рисами медичної сестри мають бути співчуття, догляд, піклування, любов [7, с.54].

Отже, моральні цінності – основа будь-яких взаємовідносин, невід'ємний аспект при роботі з психічнохворими пацієнтами, що використання основ, принципів та теорій етики та моралі є базою для формування моральних цінностей. Складність роботи медичних сестер з

психічнохворими пацієнтами, полягає у розумінні всіх тонкощів спілкування та взаємовідносин з такими пацієнтами. Не кожний медик спроможний до самовиховання та самоконтролю, адже для це потрібен час та велике бажання. Такі пацієнти потребують особливої уваги, слів та піклування. Формування комунікативної культури в даній ситуації є важливим та невід'ємним процесом в процесі розвитку медика як професіонала.

Можемо зробити висновок, що робота медичної сестри з психічнохворими пацієнтами – надзвичайно важка. Вона потребує великого професіоналізму, доброї підготовки та сформованих навичок. Основою кожної взаємодії «медична сестра-пацієнт» є комунікація. Отже, формування комунікативної культури медика повинно починатися ще в медичних коледжах. США, як розвинута країна, демонструє велику увагу до проблеми ефективного спілкування медичних сестер з психічнохворими пацієнтами. Основою лікування таких пацієнтів є холістична медицина, що дозволяє сформувати чітку та повну картину історії хвороби пацієнта. При наданні основних рекомендації медичним сестрам для роботи з психічнохворими пацієнтами важливими є:

- 1) вивчення основ, теорії, моделей, принципів та норм етики та моралі;
- 2) моральні цінності як базові у формуванні комунікативної культури;
- 3) медик повинен добирати слова при спілкуванні з пацієнтами;
- 4) формування та тренування критичного мислення;
- 5) розвиток самоконтролю;
- 6) здатність вирішувати проблеми і правильна поведінка в конфліктних ситуаціях;
- 7) основними професійними якостями є зосередженість та уважність.

Формування комунікативної культури сприятливо впливають на особистість студента-медика та є невід'ємною частиною у саморозвитку, самовихованні та професіоналізму.

Список використаних джерел

1. Каверина Э.Ю. Тенденции развития высшего образования США : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. экономических наук : спец. 08.00.14 "Мировая экономика" / Э.Ю. Каверина. – Москва, 2007. – 246 с.
2. Becoming a Mental Health Nurse [Електронний ресурс]: Careers in Health. – Режим доступу : <http://www.innerbody.com/careers-in-health/becoming-mental-health-nurse.html>.
3. David I. Auerbach. The Nursing Workforce in an Era of Health Care Reform / David I. Auerbach, Douglas O. Staiger, Ulrike Muench, Peter I. Buerhaus // The New England Journal of Medicine. – 2013. – N Engl J Med 2013; 368:1470-1472 April 18, 2013 DOI: 10.1056/NEJMp1301694. – Назва з титул. екрану.
4. Hugh McKenna. Nursing theories and models / Hugh McKenna. – London, New York: Routledge, 2005. – 276 с.
5. James Ahern, Coleen Kumar. Caring for a patient with mental illness in the acute care setting [Електронний ресурс] : Lippincott Nursing Center.com / James Ahern, Coleen Kumar // Nursing Made Incredibly Easy. – 2013. – 3. – С.18-23. – Режим доступу : <http://www.nursingcenter.com/Inc/Static-Pages/Caring-for-a-patient-with-mental-illness-in-the-ac>.
6. Liam Clarke. Challenging ideas in psychiatric nursing / Liam Clarke. – London, New York : Routledge, 2002. – 164с.
7. Moral development in the professions: Psychology and applied ethics. – Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, 1994. – 233 с.
8. The clinical course of advanced dementia / [Susan L. Mitchell, Joan M. Teno, Dan K. Kiely and others]. – Boston : Hebrew SeniorLife, 2009. – С.1529-1538.

There are determined the main structural elements of a communicative training of students in medical colleges in the USA for working with mentally diseased patients in the article. It is investigated the influence of a communicative culture on forming student's person of medical college. There are brought to light the main recommendations for forming a communicative culture of students in medical colleges in the USA.

Keywords: *a communicative culture of a student in medical college, a communicative training, medical colleges in the USA, mentally diseased patients, nurses.*

УДК 373.5.016:81'243(477.8)

Лабінська Б. І.

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ НА БУКОВИНІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)

Розглядаються методичні засади професійної підготовки вчителів німецької мови на Буковині (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.). Охарактеризовано історико-соціальні, освітньо-організаційні передумови розвитку професійної підготовки вчителів німецької мови на окресленій території і в обраних хронологічних межах. Розроблено критерії оцінювання навчальних програм досліджуваного періоду. Подано фрагменти навчальних програм з німецької мови та здійснено їх аналіз.

Ключові слова: професійна підготовка, методика викладання, німецька мова.

Упродовж останнього десятиріччя Україна стрімко наближається до європейських стандартів вищої освіти з метою успішної інтеграції у світовий освітній і науковий простір. Важливою умовою цього процесу є вдосконалення змісту вищої професійної освіти, в тому числі філологічної. Сучасний педагог О. Є. Місечко підкреслює, що сучасний філолог – науковець чи педагог – має поєднувати добре розвинені мовні й мовленнєві навички й уміння з глибокими фаховими науковими знаннями, достатньою теоретичною і практичною загальнопедагогічною компетентністю, методичною майстерністю, сформованими професійними якостями і широким загальнокультурним і професійним світоглядом [5, с. 5].

Утім, для того, щоб розуміти сучасний стан розвитку методики навчання іноземних мов (далі – МНІМ), орієнтуватися в навчально-методичній літературі, в численних дискусіях, які ведуться на шпальтах наукових журналів, сучасний педагог повинен максимально наблизитися до з'ясування того, що відбувалося в минулому. Історія – це і ланцюг подій, що минули, і їхня рефлексія в суспільній свідомості, і відповідна виховна система, і елемент самоідентифікації. Отже, знання історії методики викладання іноземних мов постає невід'ємним компонентом професійної компетентності вчителя і викладача ІМ.

У зв'язку з цим виникає необхідність глибшого проникнення в сутність системного ретроспективного вивчення методики для розширення проблемного поля, формування історичного мислення з акцентом на конкретному періоді на певній території. У фокусі уваги опиняється західноукраїнський регіон – і частина країни, і географічна цілісність, і співтовариство людей з відповідним політичним ландшафтом. Очевидно, що таке дослідження уможливить новий погляд на низку методичних проблем з урахуванням усієї багатогранності, динамічності й суперечливості методичних прийомів на західноукраїнських теренах, із застосуванням загальноприйнятих підходів до розгляду історії МВІМ у тогочасних освітніх закладах, які готували майбутніх учителів німецької мови.

Аналіз джерельної бази дослідження, в якій висвітлюються проблеми, що стосуються історії МВІМ, зокрема, праця І. В. Рахманова (вивчав методичні проблеми навчання нових західноєвропейських мов ХІХ–ХХ ст.) – 1947; В. Є. Раушенбаха (проаналізував методи з І по ХХ століття) – 1971; Г. Є. Веделя (продовжив висвітлювати це питання до середини ХХ століття), – 1979; О. О. Миролюбова (охарактеризував стан методики у ХХ–ХХІ ст.) – 1973; Р. А. Кузнецової (досліджувала історію методики навчання іноземних мов у радянських немовних ВНЗ) – 1969; С. М. Ніконової (проаналізувала розвиток методики навчання іноземних мов з 1900 до 1923 рр.) – 1969; М. І. Рігер (дослідила історію розвитку методики навчання німецької мови Галичини з кінця ХІІ ст. до 1918 р.) – 1970; О. І. Пенішкевич

(проаналізувала динаміку розвитку українського шкільництва на Буковині з 1774 по 1918 рік) – 2002 р.; О. Є. Мисечко (розкрила ретроспективу формування системи фахової підготовки вчителя ІМ у педагогічних навчальних закладах України (початок 1900-х – початок 1960-х рр.)) та ін. засвідчив, що розвиток методичної підготовки вчителів німецької мови на Буковині (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.) не був об'єктом спеціального наукового дослідження.

Беручи до уваги викладене вище, у цій статті ставимо за мету проаналізувати методичні засади професійної підготовки вчителів німецької мови на Буковині (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.).

Нагадаємо, що в досліджуваний період Буковина була в складі Австро-Угорщини, тому розпочнемо вивчення проблеми з освітньо-організаційних передумов розвитку професійної підготовки вчителів німецької мови на окресленій території і в обраних хронологічних межах.

Із відкриттям народних шкіл Буковина потребувала власних педагогічних кадрів, які добре знали українську й румунську мови, оскільки в краї існувало три крайових мови – німецька, українська та румунська.

У грудні 1774 року імператриця Марія Терезія видала Закон про “Загальний шкільний порядок”, за яким школи в Австрійській імперії поділялися на тривіальні, головні й нормальні. Навчання в них проводилося німецькою мовою. У головних і нормальних школах передбачалася підготовка вчителів.

Нестача учительських кадрів для новоутворених шкіл зумовила перетворення щойно відкритих «нормальних» в учительські препаранди, де мали навчатися найздібніші буковинці, які закінчили 3 класи головної школи [6, с. 182]. Православна учительська препаранда в м. Чернівці (Die Bukowiner gr. or. Preparanda) відкрита 1848 року як дворічний навчальний заклад для підготовки вчителів. Головними навчальними дисциплінами були: німецька, румунська, частково українська мови, письмо, арифметика, співи; викладалися й методика навчання та виховання в народній школі. У 1858 р. до препаранди приєднано православну школу вправ, в якій проходили практику кандидати на посаду вчителів. Після одного року роботи в школі помічником учителя випускник препаранди, якому виповнилося 20 років, міг звернутися до окружного шкільного наглядача із заявою про доповнення свідоцтва та присвоєння йому кваліфікації учителя.

У 1871 р. православна учительська препаранда була ліквідована у зв'язку зі створенням учительських семінарій.

Проблема підготовки вчителів набула особливої актуальності внаслідок ухвалення державного шкільного закону від 14 травня 1869 року, який звернув увагу на важливість поліпшення педагогічної освіти.

Міністерство віросповідань і освіти (далі - МВіО) Австрії 22 листопада 1970 р. видало розпорядження про утворення чотирирічних чоловічих та жіночих учительських семінарій, а з 1872 року – жіночого відділення. Крім того, у 1872 – 1873 рр. була створена школа вправ, об'єднана з Чернівецькою учительською семінарією (Die mit der k.k. Lehrerbildungs Anstalt verbundene Übungsschule in Czernowitz), для проходження практики та формування навичок проведення уроків і виховних занять.

Відтак у 1909 р. товариством “Українська школа” відкрита дівоча учительська семінарія в м. Чернівці. Згідно з розпорядженням МВіО від 8 березня 1913 року № 7764, семінарія отримала право прилюдності. Завданням дівочої учительської семінарії було підготувати дівчат до викладання в народних школах. Семінарія мала 4 класи. Після закінчення навчального курсу учениці склали іспит на атестат зрілості. Викладання здійснювалося українською мовою. У семінарії вивчалися такі предмети: релігія, українська, німецька мови, географія, історія, арифметика та геометрія, природознавство, фізика, палеографія, музика, рукоділля, гімнастика.

Усі ці заклади були досить популярними в системі фахової освіти краю, оскільки в них закладалися теоретичні основи та розвивали практичні вміння з різних предметів і методики

викладання німецької мови зокрема. Майбутні вчителі мали можливість практикуватися у працюючого педагога. Крім того, за даними О. І. Пенішкевич, їх зобов'язували готувати собі помічників і наступників. Після закінчення третього класу головної школи бажаючі проходили тримісячну або шестимісячну практику при ній і займали посаду помічника вчителя. Навчання в учительських семінаріях було безкоштовним і доступним для всіх незалежно від національності й віросповідання [6, с. 183–186].

Перейдемо до аналізу навчальних програм, за якими готували майбутніх учителів, які могли викладати німецьку мову в початкових класах для україномовних учнів.

Навчальна програма з ІМ на Буковині вважалася державним документом, який визначав мовну політику на відповідному ступені навчання і складав основу для функціонування та вдосконалення системи НІМ, відображав рівень розвитку методичної науки. Вона була базою для створення підручників з ІМ, як один із матеріальних засобів НІМ виконувала організаційну та координуючу роль, визначала зміст НІМ.

Аналіз навчальних програм з ІМ досліджуваного періоду потребує звернення до сучасних методичних праць, що дозволить краще зрозуміти шлях розвитку МНІМ.

У методичній літературі проблемі укладання навчальних програм з ІМ присвячено праці Н. П. Басай, Л. В. Біркун, І. Л. Бім, Н. Ф. Бориско, Н. Д. Гальскової, М. К. Колокової, О. Є. Місечко, О. О. Миролубова, С. Ю. Ніколаєвої та ін. Наукові дослідження навчальних програм з ІМ у контексті історичного виміру 1864–1991 років описані О. Є. Місечко і О. О. Миролубовим. Однак слід зазначити, що автори не досліджували навчальні програми з ІМ розгляданого періоду, укладені на західноукраїнських землях.

Сучасний методист Н. Ф. Бориско зазначає, що навчальна програма і план з ІМ являють собою як відносно самостійну підсистему, яка діє всередині реального навчально-виховного процесу в конкретний історичний період розвитку суспільства й залежить від сукупності чинників, утворюваних іншими підсистемами. Ці чинники структуровані й знаходяться в ієрархічному взаємозв'язку, коли кожний „верхній рівень” визначає і впливає на всі наступні: суспільство (соціально-економічний і суспільно-політичний рівень розвитку суспільства, його потреби та політика в галузі освіти); освіту (суспільно-політичний і економічний рівень); науку (загальнонауковий рівень); предмет ІМ (предметний рівень); методику/технологію (науково-методичний рівень) [1, с. 6–7].

Російський методист А. М. Щукін подає таке визначення навчальній програмі: засіб навчання, інструктивно-методичний документ, що визначає зміст і обсяг знань, навичок, умінь, які слід засвоїти, а також зміст розділів і тем з розподілом їх за роками навчання, що створюється на основі освітнього стандарту. Програма навчання супроводжується пояснювальною запискою, в якій розкриваються завдання навчання, характеризується структура програми навчання, послідовність вивчення матеріалу, організаційні форми навчання. Значне місце відводиться викладу навчального матеріалу (лексичного, граматичного, фонетичного, розгляд тем і ситуацій спілкування). У додатках до програми навчання додається список навчальних підручників і літератури для читання [7, с. 242].

Отже, навчальна програма розглядається нами як нормативно-правовий документ і компонент системи НІМ, який діє всередині навчально-виховного процесу в певний відрізок часу і впливає на утворення інших підсистем. Основою навчальної програми є поетапна, циклічна послідовність, пред'явлення необхідних етапів НІМ, що включає чітке формулювання цілей, змісту, обсягу знань, умінь та навичок, які підлягають засвоєнню. У навчальному плані вказується кількість годин, здійснюється розподіл навчального матеріалу за роками, подається структура й визначається зміст навчального періоду.

Досягнення необхідного рівня володіння мовою визначається метою НІМ, яка окреслює початок НІМ, встановлює конкретний кінцевий рівень сформованості вмінь у НІМ. Завдання навчання полягає у виконанні поетапних дій, які дозволяють досягти мети у визначений період

НІМ. Відбір, організація змісту навчання передбачає не тільки висвітлення ряду мовних явищ у певній послідовності, а й набуття навичок і вмінь у НІМ.

Наведений вище огляд сучасного державного документа – навчальної програми з ІМ – дає змогу порівняти її зі структурою і змістом навчальних програм з ІМ, укладених для різних типів шкіл на західноукраїнських землях у досліджуваній відрізку часу.

Для аналізу навчальних програм з ІМ доцільно встановити критерії, до яких віднесено: відповідність соціальному замовленню суспільства; ухвалення відповідним державним освітнім органом; конкретність визначення цілей, змісту й терміну НІМ; наявність методичних рекомендацій в організації процесу НІМ; відповідність вимог типу навчального закладу залежно від його напрямку; наявність навчального плану; наявність мовного й мовленнєвого матеріалу для кожного року навчання; рекомендації з використання засобів поточного і підсумкового контролю навчальних досягнень учнів з ІМ; наявність переліку дозволених відповідним органом освіти підручників з ІМ для різних типів шкіл.

Навчальні програми з ІМ, розроблені на Буковині, являли собою цілісну систему сформульованих цілей НІМ, структурований зміст навчання, навчальний план. Навчальна програма з ІМ затверджувалася МВіО Австро-Угорщини, містила мету, вказівки щодо обсягу навчального матеріалу для кожного класу.

Наведемо фрагмент навчального плану для занять з німецької мови в румунських і русинських (українських) відділеннях дворічного підготовчого класу при кайзерівсько-королівському освітньому закладі для вчителів у м. Чернівці. Цей навчальний план затверджений Міністерством віросповідань і освіти Австро-Угорщини. Під час аналізу теоретичних праць минулого ми будемо передавати зміст саме так, як він викладений у тексті, зберігаючи термінологію, якою користувалися автори праць, а під час підведення підсумків використовуватимемо терміни, характерні для сучасного розвитку методики навчання ІМ.

Мета навчання: Точні знання елементарних мовних форм та частин мови, представлених у поширеному простому реченні. Швидке й правильне читання. Передача прочитаного своїми словами. Основи правопису.

Зауважимо, що в навчальному плані йдеться про те, що вчитель повинен передбачати, що пізніше, з переходом середню ланку освіти, учень мусить опанувати німецьку як мову навчання, оскільки більшість середніх шкіл були німецькомовними.

Перший рік (6 год.)

- а) Читання: Правильне читання вголос. Пояснення слів і фраз із використанням відповідних унаочнень. Передача прочитаного, за необхідності – із допоміжними запитаннями. Вивчення напам'ять відповідних зразків лірики та прози.
- б) Граматика: Просте речення. Дієслово в ролі присудка, підмет. Додаток, що узгоджується з присудком, інфінітив, дієприкметник. Вправи на відмінювання сильних дієслів. Прийменники, що вимагають третього або четвертого відмінка. Відмінювання іменника, прикметника, особових і присвійних займенників. Позначення довготи/короткості голосного. Основні правила передачі звука [s] на письмі.
- в) Письмо: Вправи з правопису. Запис вивчених напам'ять прозових уривків. Короткі оповіді й опис згідно з поставленими запитаннями.
(5 контрольних робіт за семестр. Домашні вправи за потребою.)

Другий рік (6 год.)

- а) Читання: Швидке і, по можливості, виразне читання. Передача прочитаного і вивченого напам'ять, як і в першому році, однак із підвищеними вимогами.
- б) Граматика: Розбір поширеного простого речення. Вправи на вживання прийменників. Повторення та доповнення вивченого про словоформи.
Правопис і пунктуація у зв'язку з лексикологією і синтаксисом.
- в) Письмові вправи: Вправи з граматики. Опрацювання уривків тексту з граматичної точки зору. Короткі оповідання і прості описи. Вправи з правопису з підвищеними вимогами.
(5 контрольних робіт за семестр. Домашні вправи за потребою) [2, арк. 1–2].

Як бачимо з наведеного фрагмента навчальної програми з німецької мови 1912 р. для дворічного підготовчого відділення, укладачі програми враховували логічну послідовність у відборі навчального матеріалу: спочатку подавалися правила читання, пізніше – граматичний і лексичний матеріал, відтак виконувалися письмові вправи для закріплення вивченого. У навчальній програмі передбачалося систематичне вивчення структури мови, акцентувалася увага на читанні різножанрової літератури, переказі змісту прочитаних текстів, відповідях на запитання до змісту прочитаного, письмових вправах.

Наведемо фрагмент програми з німецької мови як навчального предмета в румунському та русинському паралельних відділеннях к.к. освітнього закладу для вчителів у Чернівцях.

Мета навчання: Формування навичок усного і писемного висловлювання думок. Знання граматики, наскільки це потрібно для оцінки правильності висловлювання усно і на письмі.

Як ми переконалися, педагоги намагалися сприяти формуванню самостійності вихованця настільки, щоб він у кінці навчання був здатний методично правильно викладати німецьку мову як навчальний предмет на основі визначених підручників у народних школах.

У навчальній програмі додатково акцентувалося на таких аспектах: під час іспиту на атестат зрілості вихованець повинен без особливої допомоги продемонструвати розуміння прочитаного і здатність правильної передачі тексту своїми словами на певному уривку тексту з підручника, який містив широкий вибір німецьких літературних творів. Це гарантувало можливість успішного продовження навчання на основі самостійного читання творів німецької літератури, що й було кінцевою метою.

Перший рік (4 год.)

- а) Читання: Глумачення прочитаного за змістом і формою. Зв'язна усна передача змісту і ходу думок у текстах; їх використання для розширення словникового запасу з розглядом правопису. Вивчення віршів і відповідних прозових уривків напам'ять.
- б) Граматика: Повторення і продовження вивчення матеріалу підготовчого класу. Аналіз лексики, зокрема, її поділ на окремі частини мови, їхнє вживання в реченні.
- в) Письмові роботи: 2 домашні і 4 контрольні роботи за семестр. Оповіді та описи. Граматична обробка розглянутих уривків текстів. (Непряма мова.) Вправи на правопис.

Другий рік (4 год.)

- а) Читання: Поглиблені вправи на читання, говоріння, монологічне висловлювання з підвищеними вимогами. Збільшення лексичного запасу, особливо за рахунок географічних, історичних і природознавчих уривків текстів із книжок для читання в народних школах. Вивчення віршів і прозових уривків.
- б) Граматика: Докладне вивчення іменника, дієслова і прикметника з розглядом подвійного роду і подвійної форми множини окремих іменників, неправильного відмінювання дієслів, відмінювання і ступенів порівняння прикметників. Утворення іменників, дієслів і прикметників. Словотвір іменників, дієслів і прикметників. Розгляд складного речення, його аналіз. Ознайомлення з часами і способами дієслів. Постійна увага до правопису.
- в) Письмові роботи: 2 домашні і 4 контрольні роботи за семестр. Вправи; оповіді та описи підвищеної складності.

Третій рік (4 год.)

- а) Читання: Опрацювання прочитаного з огляду на жанр, розмір вірша та форму строфи. Передача змісту великих уривків тексту. Вивчення напам'ять, загалом, як і на 2-му році навчання.
- б) Граматика: Систематичне повторення морфології. Продовження і завершення вивчення словотвору. Завершення вивчення синтаксису складного речення. Речення з інфінітивом. Обговорення найважливішого в пунктуації. Вправи на розбір речень.
- в) Письмові роботи: 2 домашні і 3 контрольні роботи за семестр. Описи і прості оповіді. Вільна передача сприйнятого або пережитого, прочитаного або почутого. Написання листів.

Четвертий рік (4 год.)

- а) Читання з книжки, що містить відповідний набір творів німецької літератури. Передача ходу думок і коротка характеристика осіб. Обговорення окремих визначних творів з німецької літератури, прочитаних самостійно.
- б) Граматика: Ґрунтовне повторення із вказівками щодо методичного підходу до занять з мови в народних школах на практичних прикладах. Вправи на аналіз слів і речень.
- в) Письмові роботи: 2 домашні і 3 контрольні роботи у першому, 1 домашня і 2 контрольні роботи в другому семестрі. Твори з різних галузей знань; написання заяв, клопотань, оформлення документів тощо [3, арк. 5–6].

Отже, наведений фрагмент навчальної програми, затвердженої Міністерством віровизнань і освіти Австро-Угорщини, дає можливість стверджувати, що навчальний матеріал розподілений за роками з урахуванням специфічних особливостей конкретного періоду: цілей, змісту, методу НІМ, вимог щодо оволодіння ІМ, засобів контролю навченості вивчаючих. Слідом за сучасним методистом М. К. Колковою, яка розподіляє основні категорії програм на синтетичні й аналітичні (до синтетичних належать структурні (граматичні), функціонально-змістові, ситуативні, тематичні, побудовані з орієнтацією на формування навичок і вмінь; до аналітичних – орієнтовані на комунікативне завдання, предметний тип [4, с. 20–21]), розглянуті нами навчальні програми відносимо до категорії синтетичних програм, які скеровані на продукт навчання й спиралися на структуру мови та її системний аналіз. В основу цих програм покладений структурний підхід з опорою на системний опис мови. Організації навчального матеріалу притаманна строга логічність та послідовність – від простих і легких для засвоєння мовних явищ до складніших. Вивченню підлягали частини мови (іменник, прикметник, дієслово), складносурядні й складнопідрядні речення та ін. Крім того, навчальна програма включала вимоги до висвітлення інших аспектів мови, наприклад, вимагалось дотримуватися правил вимови. Навчання за програмою структурного типу здійснювалося, в основному, за допомогою застосування мовних правил і використання спеціально підготовлених мовних вправ, а ”лінійна“ передача учням декларативних знань передбачала розвиток уміння аналізувати окремі складові мовної системи: структуру, функції, поняття та ін.

М. К. Колкова підкреслює, що програми структурного типу можуть будуватися виключно на граматичних структурах, які являють собою ізольовані речення, типові для висловлювання конкретної мовленнєвої інтенції. Відібраний мовний матеріал розташовується в логічній послідовності, яка визначається такими факторами, як частотність, уживаність, або їх комбінаціями [4, с. 22]. Як бачимо, у навчальних програмах досліджуваного проміжка часу наявні всі компоненти програм структурного типу, підґрунтям для яких стали мовні правила та демонстрація їх функціонування в реченні.

З огляду на специфіку поставлених завдань, НІМ розпочиналося з викладання правил вимови, далі відбувалося пояснення граматичного й лексичного матеріалу, відтак – читання та переказ фрагментів текстів художньої літератури. Нові лексичні одиниці тлумачилися рідною мовою учнів. Контроль лексичного і граматичного матеріалу відбувався за допомогою перекладу. Навчання говоріння проводилося на основі текстів із підручників, із залученням творів художньої літератури, текстів хрестоматії. При цьому значна увага приділялася розвитку писемного мовлення.

Список використаних джерел

1. Бориско Н. Ф. Новые типовые программы по иностранным языкам для вузов и их особенностях / Наталия Федоровна Бориско // Иноземні мови. – 2006. – № 3. – С. 3–9.
2. Державний архів Чернівецької області (ДОЧО). – Ф. 244. Оп. 2. арк. 1–2.
3. Державний архів Чернівецької області (ДОЧО). – Ф. 244. Оп. 2. арк. 5–6.
4. Методика обучения иностранным языкам в средней школе : [пособие для учителей, аспирантов и студентов] / под ред. М. К. Колковой. – М. ; СПб. : КАРО, 2008. – 224 с.

5. Мисечко О. Є. Формування системи фахової підготовки вчителя іноземної у педагогічних навчальних закладах України (початок 1900-х початок 1960 рр.) : [монографія] / Ольга Євгенівна Мисечко. – Житомир : Полісся, 2008. – 528 с.
6. Пенішкевич О. І. Розвиток українського шкільництва на Буковині (XVIII – початок XX століття) : [монографія] / Пенішкевич Одарка Іванівна. – Чернівці : Рута, 2002. – 520 с.
7. Шукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц / Анатолий Николаевич Шукин. – М. : Астрель; АСТ: Хранитель, 2008. – 746 с.

The methodological principles of professional training of teachers of German in Bukovina (late XIX - early XX century) are being considered. Historical and social, educational and organizational preconditions for the development of teachers of German's professional training in the outlined territory and within selected chronological limits have been described. Criteria of evaluation of curriculum for a studied period have been developed. There have been given and analysed fragments of the German curricula.

Key words: professional training, methodology of teaching, German.

УДК 37.013.43.

Лопухівська А.В.

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ УЧНІВ СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ ПІДРУЧНИКА З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У статті розкривається проблема розвитку культури спілкування учнів сільської школи із використанням підручника з української мови. Розглянуто сутність культури спілкування сільського школяра. З'ясовано особливості організації навчально-виховної роботи з формування культури спілкування сільських школярів.

Ключові слова: сільська школа, спілкування, культура спілкування, комунікативні вміння, творча особистість.

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

Компетентнісно спрямована освіта за своєю сутністю зорієнтована на практичні результати, досвід особистої діяльності, що зумовлює зміни в орієнтації навчання, яке спрямовується на розвиток моральних цінностей і життєво необхідних знань і вмінь учнів. Водночас, удосконалення освітнього процесу з урахуванням компетентнісного підходу полягає в тому, щоб навчити учнів застосовувати здобуті знання і уміння в конкретних життєвих ситуаціях.

Відтак постає проблема, пов'язана з розширенням і поглибленням досвіду спілкування учнів, стосунків між учнями і вчителями, школою і родиною. Поглиблення меж спілкування розглядається як розширення освітнього простору дитини, що досить важливо для сільської школи. Проте соціальні умови, в яких перебуває учень сільської школи, не дають йому повною мірою задовольнити ці потреби. Батьки, через нагальні проблеми, пов'язані з умовами життя на селі, зайнятістю господарством, не в змозі в достатньому обсязі спілкуватися з дитиною. Тому в школі необхідно компенсувати дефіцит спілкування школярів.

Створюючи власну концепцію основної школи, сільські навчальні заклади використовують можливість вибору програм, підручників, посібників, що сприяє реалізації регіонального компонента Державного освітнього стандарту загальної освіти. Можливість вибору підручників з української мови для учнів 5 класу існує серед підручників таких авторів, як

О. Глазова, С. Єрмоленко, М. Пентиліук. Всі ці підручники затверджені Міністерством освіти і науки, рекомендовані для вчителя і учнів, структуровані відповідно до вимог програми вивчення української мови в ЗНЗ. Відтак особливої уваги потребує проблема формування культури спілкування учнів сільської школи із використанням підручника з української мови.

Формування культури спілкування учнів сільської школи характеризується особливостями, зумовленими специфікою навчально-виховного процесу, з урахуванням обмеженого соціально-культурного простору. Сільська школа, будучи органічною частиною цілого, відображає всі суперечності, проблеми, властиві сільському соціуму, допомагає в подоланні соціальних відмінностей, обмеженості соціальних контактів.

Складається регіональна система безперервної педагогічної освіти, визначається необхідність докорінного оновлення змісту, форм і методів навчальної діяльності, в основі якої має бути орієнтація на особистісно орієнтоване навчання. Необхідно актуалізувати процес відбору таких форм і методів організації спілкування, які б забезпечили індивідуально-диференційовану роботу з учнями, враховували соціальні чинники впливу на результативність комунікативної діяльності в сільській школі, оскільки діти мають обмежену кількість суб'єктів спілкування.

Слід підкреслити, що досить активно досліджується проблема спілкування. Теоретичні засади процесу спілкування розроблені в педагогічній науці Х. Лийметс, А. Мудрик, Л. Новіковою. Досліджується також ряд аспектів спілкування школярів у процесі пізнавальної діяльності (Виноградова М., Котов В., Щукіна Г.).

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про взаємозв'язок категорій компетентності та спілкування. Вчені К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, О. Бодальов, М. Каган, О. Леонт'єв, А. Мудрик вважають, що спілкування і є комунікативною діяльністю. За твердженням Г. Андреевої, Е. Короткова, В. Кричевського, спілкування – це особливий різновид комунікації. З огляду на це, важливого значення набуває комунікативний бік спілкування, оскільки він пов'язаний з розкриттям специфіки процесу спілкування між людьми як активними суб'єктами.

Процесу спілкування як педагогічній проблемі надавали увагу Б. Ананьєв, Л. Виготський, В. Давидов, О. Леонт'єв, Б. Ломов, С. Руденський, В. Сухомлинський. На думку В. Сухомлинського, спілкування слід розглядати як динамічну, ієрархічну саморозвивальну систему взаємодії особистості з навколишнім світом. Як стверджує вчений, «людське спілкування – це надзвичайно широке, багатогранне задоволення потреби людини в людині» [6, с. 455].

Дослідження Н. Кузьміної, В. Мясіцева, А. Петровського, В. Сластьоніна підтверджують, що комунікативні вміння формуються у процесі спілкування. Відтак вивченням рівнів формування комунікативних умінь займалися Г. Айзенк, С. Єлканов, Ю. Жуков, В. Мотирко, П. Растянніков, Л. Хрящова.

Отже, спілкування розглядається як аспект, умова діяльності або як окремий вид діяльності. Проте зв'язок спілкування й діяльності полягає в тому, що завдяки спілкуванню діяльність організується. Водночас у процесі спілкування формуються уявлення особистості про себе, осмислення власних вчинків та їх результатів. У контексті компетентнісного підходу спілкування реалізується в побудові стосунків з однолітками на основі певних етичних норм, які визначають вчинки учнів.

Як зазначають дослідники, формування культури спілкування має бути реалізоване на основі відповідної системи навчальних завдань, які передбачають способи діяльності залежно від предметної специфіки; створюються ситуації, в яких учні набувають досвіду вирішення практичних проблем і мотивованого ставлення до процесу і результату пізнання. Тому важливим засобом формування культури спілкування учнів, носієм позитивних змін шкільної освіти є сучасний підручник, зокрема підручник української (рідної) школи.

Водночас, слід зауважити, що формування культури спілкування не відбувається автоматично, засобами засвоєння інформації. Необхідні цілеспрямовані дії, які б спонукали учнів користуватися набутими знаннями, як засобом орієнтації у дійсності. Враховуючи

це, необхідно звертати увагу на розвиток у школярів емоційного ставлення до морально-етичних принципів, на основі яких будуються їхні взаємини з іншими людьми, розвивається відповідне сприйняття подій, вчинків, явищ. Розвиток культури спілкування учнів буде ефективним, якщо приділяти увагу активізації емоційної сфери, що є основою виховання самоповаги, шанобливого, толерантного ставлення до інших.

Слід підкреслити, що обмеженість сільського середовища, сфери соціальних стосунків учня, одноманітність життя зумовлює вузькість і одноманітність зразків мовлення, під впливом яких формується культура спілкування. Хоча сільському школяреві доступні засоби масової інформації, але позначається дефіцит спілкування, новітньої інформації, що призводить до більш повільного темпу культурного розвитку учнів, нижчого рівня розвитку комунікативних навичок і мовної культури. Саме нечисленність особистих контактів, соціальний контроль поведінки з боку односельців, перевага неформальних соціальних стосунків заважає учневі адаптуватися в умовах зміни освітнього простору і певного соціального статусу в новому колективі.

З огляду на викладене, підкреслимо, що спілкування сільського школяра обмежене чисельністю населення, однак відрізняється детальним знанням оточення. Відтак, актуалізується проблема розвитку культури спілкування сільського школяра, вміння висловлювати свої думки й здатність чути співрозмовника. Проблема формування культури спілкування учнів сільської школи з використанням підручника української мови потребує подальшого дослідження.

Мета статті – розглянути тенденції використання підручника з української мови як одного із засобів формування культури спілкування учнів сільської школи.

Культура спілкування базується на психологічних особливостях особистості учня, що вступає у спілкування і, безперечно, вміщує їх у собі, але не зводиться до них. Саме культура спілкування є особливою системою типових за проявом емоційно-чуттєвих, раціональних і вольових реакцій поведінки на основі спільності конкретних соціально значущих умов їхньої життєдіяльності. Різноманітність суспільних зв'язків і стосунків виявляє складну і досить часто суперечливу систему інтересів, мотивів, стилів спілкування.

Важливим у творчому становленні особистості є оволодіння культурою спілкування, сприйняття й засвоєння моральних норм, загальнолюдських цінностей, у процесі якого, як підкреслює В. Сухомлинський, “поєднується усвідомлення моральних норм поведінки з особистим моральним досвідом, набутим в активній діяльності” [5, с. 365].

За основу навчально-виховної роботи з формування у підлітків культури спілкування доцільно взяти комплекс особистісно орієнтованих технологій, які акцентують увагу на необхідності створення комфортних, безконфліктних і безпечних умов його розвитку, реалізації природних потенціалів. Проте учням важко спілкуватися внаслідок швидкої зміни настрою, схильності до застосування ненормативної лексики (сленгу) в неформальному спілкуванні з однолітками, яке стає для них важливішим, ніж спілкування з дорослими. Завдяки спілкуванню можливе формування внутрішнього світу особистості, її свідомості, почуттів, засвоєння нею різних форм соціального досвіду. Саме спілкування виступає референтним показником усіх спільних інновацій, які безпосередньо віддзеркалюються у змістових характеристиках, механізмах і спрямованості цього процесу.

Оскільки важливим засобом формування культури спілкування учнів є сучасний підручник з української мови, то необхідно використати раціональну систему вправ і завдань, закладену в ньому, яка забезпечить процеси засвоєння і навчання мови й мовлення. Для забезпечення особистісної орієнтації в структурі і змісті підручників з української мови для 5 класу передбачено засоби організації продуктивної діяльності учнів, яка стосується розвитку особистісних якостей і специфіки навчального курсу.

Слід підкреслити, що більшість мовленнєвих і мовних завдань у підручниках з української мови для 5 класу пропонується саме з метою розвитку культури мовлення і культури спілкування учнів. До них належить створення мовленнєвих ситуацій для побудови учнями монологічних і діалогічних висловлювань, вироблення вміння висловитися, донести свою

думку, накопичувати для цього мовний матеріал, робота над удосконаленням власних висловлювань.

Основним засобом підвищення ефективності формування культури спілкування є застосування системи ситуативних вправ на основі реальної чи уявної мовленнєвої ситуації. Зокрема, моделюються ситуації безпосередньо в усному спілкуванні або використовуються реальні ситуації спілкування, в яких учні користуються мовними засобами. Відтак оволодіння комунікативними вміннями допомагає учням правильно будувати власні висловлювання на уроках української мови, вільно спілкуватися в життєвих ситуаціях. Розвиток комунікативних умінь учнів передбачає вироблення тактики спілкування, уміння слухати партнера, вступати в контакти, використовувати засоби мовленнєвого етикету.

З метою формування культури спілкування відбір мовного матеріалу у підручниках з української мови для 5 класу здійснюється відповідно до його комунікативної цінності, значущості, з урахуванням життєвого і навчального досвіду учнів, рівня їхнього мовленнєвого розвитку. Відтак оволодіння мовним матеріалом здійснюється у відповідних вправах і завданнях, а закріплюється у мовленнєвих ситуаціях.

У процесі навчання української мови формується особистість, яка досконало володіє навичками спілкування у будь-якому людському середовищі. Методичний апарат підручника сприяє формуванню в учнів культури спілкування, адже рідна мова відіграє особливу роль в особистісному розвитку школярів. Водночас зміст підручника спонукає до практичної діяльності. Технологія засвоєння рідної мови в основній школі зорієнтована на формування в учнів пізнавальної самостійності, комунікативних умінь в усіх видах мовленнєвої діяльності, урахування індивідуальних особливостей учнів, їхніх інтересів.

До комунікативних особливостей особистості відносять: комунікативний потенціал, комунікативну компетентність, комунікативні здібності, комунікативні навички та вміння, стиль спілкування, мотиви та потреби у спілкуванні, комунікативні якості. Теоретичний аналіз комунікативних особливостей дає змогу визначити такі, що відображають спрямованість особистості на спілкування, наявність комунікативних знань, умінь, навичок, комунікативну культуру і забезпечують ефективність комунікативного процесу і мовленнєвого розвитку школярів.

Активна організація мовленнєвої діяльності на основі комунікаційно-ситуативних вправ, мета яких полягає у включенні учнів в активний діалог, є одним із шляхів розвитку культури спілкування на уроках української мови. Система конструктивних, мовленнєвих і комунікативних вправ спрямована на оволодіння учнями основної школи комунікативними вміннями, а також використання лексичних, граматичних та синтаксичних одиниць у мовленні з урахуванням ситуації спілкування.

Структурування навчального матеріалу в підручниках з української мови дозволяє вибрати організаційні методи і форми навчання, які забезпечують формування культури спілкування учнів. У процесі роботи застосовуються такі форми навчального співробітництва, які розвивають комунікативні вміння учнів. Зокрема, на уроках української мови пропонується групова форма роботи, яка активізує діяльність усіх без винятку школярів. Саме формування вмінь працювати в групі з виконанням різних соціальних ролей забезпечує розвиток культури мовлення і спілкування школярів. Слід підкреслити, що “одна з найважливіших характеристик людини в групі полягає в тому, що вона звертається до своєї групи як до джерела орієнтації у навколишній дійсності” [7, с. 13]. Включення учня в групову форму діяльності обумовлюється можливістю кооперовано розв’язати певне навчальне завдання.

Психологічні дослідження підтверджують, що групова діяльність породжує зміни у мотиваційній сфері суб’єктів навчання, передбачає систему взаємодії між однолітками. Відтак “групова навчальна діяльність – це форма організації навчання в малих групах учнів, об’єднаних загальною навчальною метою при опосередкованому керівництві вчителя і в співпраці з учнями” [4, с. 8].

Безпосереднє спілкування учнів виступає одночасно як умовою, так і результатом здійснення спільної групової діяльності. Досвід переконує, що учням психологічно складніше звертатися за поясненням до вчителя, ніж до однолітків. Саме в групі виникає найсприятливіша ситуація для розвитку культури спілкування учнів. Школярі опитують один одного, спільно працюють над розв'язанням завдань, перевіряють правильність виконання, оцінюють результати роботи кожного члена групи. Перевага групової форми організації навчальної діяльності полягає у вдосконаленні мовної діяльності школярів, оскільки створюються умови для засвоєння матеріалу в процесі спілкування.

Важливу роль відіграє парна форма організації навчальної діяльності, яка активізує й розвиває мовленнєві здібності, особливо у складанні та обігранні діалогів, актуалізує потенційні можливості учнів. Методика парної форми організації навчальної діяльності полягає в тому, що визначаються пари учнів, враховуючи симпатії та працездатність школярів. Це можуть бути пари з однаковими або різними рівнями пізнавальної активності. В першому випадку учні виконують однакові за складністю завдання, в другому – диференційовані. Важливо, що крім засвоєного навчального матеріалу, учні переходять на вищий рівень організації навчальної праці. Співробітництво школяра, якому властива творча пізнавальна активність, з учнем, в якого домінує репродуктивна пізнавальна активність, підвищує ефективність навчальної роботи обох школярів, оскільки один, надаючи допомогу, удосконалює комунікативні уміння, а інший вчасно отримує відповіді на запитання, які викликають ускладнення. Відтак педагог використовує форми і методи роботи, які сприяють згуртуванню колективу, і, водночас, створюють умови для розвитку комунікативних умінь кожного учня.

Саме групові, парні форми організації навчальної діяльності зорієнтовані на формування в учнів пізнавальної активності, мовного чуття, комунікативних умінь, культури спілкування. Саме у взаємодії відбувається усвідомлення учнем необхідності регуляції своєї поведінки, формується вміння захищати інтереси – власні та інших людей. З цієї метою пропонується моделювання проблемних ситуацій, створення індивідуально-групових програм навчання спілкування, курсів за вибором, упровадження факультативів з культури спілкування.

Для набуття учнями соціального досвіду, уміння жити в суспільстві слід активніше залучати їх до різних видів діяльності на основі діалогу, співпраці. Саме в умовах колективної взаємодії засвоюються норми соціального співжиття, набувається культура спілкування, формується соціальний досвід. Засвоєння учнем соціального досвіду неможливе без його належності до певної культури, оволодіння мовою та мовленням. Завдяки мові як засобу спілкування, індивідуальна свідомість особистості збагачується досвідом інших людей.

У змісті підручників з української мови для 5 класу закладена лексика, пов'язана з елементами народних традицій, звичаями і побутом, що доступно пояснює взаємозв'язок людини з суспільством і природою. Формує культуру спілкування учнів. У практичній роботі педагоги використовують елементи народних традицій, які дають вихованцям певні соціальні знання, визначають правила поведінки в навколишньому середовищі. Саме організація традиційних сільських свят, відродження народних ремесел, вивчення історії села, проведення краєзнавчої, екологічної робіт дозволяє учням відчути свою причетність і взаємозв'язок з довкіллям, органічно увійти в систему соціальних стосунків.

Міжособистісні стосунки учнів містять у собі можливість вибору різноманітних варіантів поведінки, різних способів діяльності, адекватних спілкуванню між ними (здатність діяти без конфліктів, виявляти активність, встановлювати дружні стосунки). Учні вдосконалюють практичні навички спілкування, збагачується їх лексичний запас, виразність мовлення. В процесі проведення уроку вчитель використовує завдання і види робіт, які сприяють розвитку комунікативних умінь і закладені в підручнику з української мови. Зокрема, використання вправ, спрямованих на родинність, підвищує культуру спілкування учнів. Відтак формування культури спілкування відбувається як у використанні засобів мовленнєвого етикету, так і в умінні слухати один одного, надавати можливість висловитись іншому, погоджувати свої репліки з висловлюванням співрозмовника, сприймати різні

думки щодо вирішення завдання, висловлювати критичне зауваження у такій формі, щоб нікого не образити.

Варто зазначити, що у підручнику з української мови перевага надається формуванню навичок практичної діяльності, розвитку в учнів критичного мислення, вміння працювати як індивідуально, так і спільно для вирішення поставленого завдання, що набуває системного характеру. Якщо робота ведеться безсистемно, вона не справляє значного впливу на розвиток культури спілкування та комунікативної активності учнів. Отже, принциповим є розширення меж активності особистості дитини, вироблення тактики спілкування, визначення шляхів формування культури спілкування учнів.

Розвиток культури спілкування із використанням підручника з української мови передбачає використання комплексу особистісно орієнтованих технологій, що важливо для сільської школи, адже співпраця на уроці української мови вчителя і учнів, використання групової, парної форми роботи сприяє формуванню творчої, соціально активної, спроможної приймати нестандартні рішення особистості.

Отже, використання підручників з української мови розвивають комунікативну активність учнів на уроці, спрямовану на розвиток пізнавального інтересу до рідної мови, комунікативних умінь та культури мовлення учнів сільської школи. Визначений зміст навчання та обрані засоби реалізації спрямовані на формування культури спілкування школярів, що є практичним аспектом проблеми встановлення взаєморозуміння між учнями та сприяє органічному входженню в соціум.

Список використаних джерел

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики / Ф.С. Бацевич // Підручник – К. : ВЦ «Академія», 2009. – 376 с.
2. Дусавицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности / А.К. Дусавицкий // М. : Дом педагогики, 1996. – 208 с.
3. Коберник О.М. Навчально-виховний процес у сільській загальноосвітній школі: сутність, проектування, організація / О.М. Коберник // – К. : Знання, 1998. – 307 с.
4. Нор Е.Ф. Технология организации групповой учебной деятельности / Е.Ф. Нор // – Николаев, 1998. – 75 с.
5. Сухомлинський В.О. Духовний світ школяра / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори: У 5 т. – Т. 1.– К. : Рад. школа, 1976. – С. 209–400.
6. Сухомлинський В.О. Спілкування в колективі / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори: У 5 т. – Т.1.– К. : Рад. школа, 1976. – С. 455–465.
7. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся / Н.Ф. Талызина // – М.: Знание, 1983. – 96 с.

The article deals with the problem of students culture communication development by means of Ukrainian textbook in high school. This process has the specific educational features in a sociocultural space limit.

The culture of communication is based on the psychological features of student personality. It has special system of emotional, sensory, rational and volitional typical behavior reactions which are ground on specific community social conditions of their life.

The important means of students culture communication forming is a modern Ukrainian textbook. To provide personal guidance of the students in manual structure and content regards the development of personal qualities and specific training course. Training content and assimilation native language technology in elementary school focused on the communicative skills formation in all kinds of speech activity, taking into account the students individual characteristics. Developing a culture of communication is the practical aspect of the problem of mutual understanding between people.

Keywords: the country school, communication, culture of communication, communicative skills.

УДК 808.5:811.162.1

Ранюк О. П.

РИТОРИКА – ЯК ВАЖЛИВИЙ СКЛАДНИК ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФІЛОЛОГА

У статті розкрито поняття «риторика», вказано, як змінювалося його значення та які думки висловлюють сучасні науковці з цього приводу. Описано функції риторики, її значення та важливість для філологів і для суспільства в цілому. Вказано, які особистісні якості розвиває риторика в філологів.

Ключові слова: риторика, красномовство, риторичні вміння, риторична освіта, особистісні якості, культура, освіченість.

Риторична освіта є в наш час є одним із найважливіших та найперспективніших лінгводидактичних напрямів сучасності. Її метою є не лише формування вмінь та навичок переконливого мовлення, але й виховання моральних та патріотичних цінностей. Важливість запровадження риторики в систему вищої освіти зумовлена загрозою суцільного безкультур'я та зменшенням в суспільстві духовно багатих особистостей, а також потенціалом риторики як навчальної дисципліни та її здатністю до формування гармонійних та національно свідомих особистостей інтелектуальними та естетичними засобами.

Сучасна освічена особистість прагне бути більш комунікабельною, щоб уміти краще висловлюватися, спілкуватися для користі та ефективності, інколи навіть маніпулювати та активно впливати на слухачів, уміти правильно будувати публічний виступ та вміти його впевнено виголошувати, тактовно дискутувати – тобто володіти риторикою. Ораторські вміння й навички необхідні кожній людині як в особистому житті, так і у професійній діяльності [4].

Для філолога, який повинен бути зразком для наслідування у спілкуванні, грамотності, вміле володіння словом як універсальним інструментом думки і переконання є необхідним, адже це є визначальним складником його професійного успіху та обов'язковим атрибутом іміджу кваліфікованого, компетентного й інтелігентного фахівця.

Звернення до питання риторичної освіти у наш час є надзвичайно актуальним, про що свідчить зростання уваги фахівців до дослідження в кінці ХХ ст. фундаментальних проблем теоретичної та прикладної риторики. Досліджуючи сучасний стан риторики й причини підвищення інтересу до її вивчення, Ю. Лотман зазначає, що сьогодні «риторика – це вже обширна наукова дисципліна, яка бурхливо розвивається й нараховує десятки монографій та сотні статей багатьма мовами» [8, с. 405]. Риторіку як науку й мистецтво слова вивчали Т. Анісімова, В. Аннушкін, Н. Безменова, А. Волков, С. Гіндін, Н. Голуб, Є. Ключев, Л. Мацько, А. Михальська, Г. Сагач, Ю. Рождественський, Є. Юніна та ін. У їхніх працях висвітлено основні риторичні поняття та категорії, проаналізовано лінгвістичні основи риторики, досліджено різні аспекти використання риторичного потенціалу в процесі професійної підготовки. Наприклад, А. Белкін, Н. Тарасевич розглядають риторичний потенціал учителя у контексті педагогічної майстерності. Важливим внеском у риторіку є наукові дослідження Г. Сагач, яка розробила концепцію риторичної підготовки майбутніх учителів, де риторика розглядається як інтегруючий компонент. Не менш важливий внесок зробила Н. Голуб, яка проаналізувала вивчення риторики у вищій школі.

Останнім часом також досліджено формування риторичного потенціалу фахівців гуманітарної сфери (Я. Білоусова), соціокультурної (В. Романова), юристів (В. Молдован), соціальних педагогів (А. Первушина). У цих дисертаційних роботах розглянуто особливості фахової підготовки, обов'язковим компонентом якої є риторичний. *Актуальність* статті зумовлена тим, що не було досліджено риторичний аспект у професійній діяльності філолога. Варто

зазначити, що створюються авторські програми, видаються підручники, посібники, хрестоматії і словники, розробляються сучасні системи навчання (автори – С. Абрамович, Н. Бабич, Н. Голуб, Н. Колотілова, Л. Мацько, О. Мацько, В. Молдован, Н. Онуфрієнко, А. Первушина, Г. Сагач та інші).

Мета статті – обґрунтувати еволюцію поняття “риторика”, розкрити соціокультурне значення риторики для філологів та суспільства загалом, розкрити зміст риторичної освіти майбутніх філологів і обґрунтування її фахового та суспільного значення.

Серед вагомих причин відродження риторики – процес демократизації суспільства, який супроводжується розширенням прав і свобод, у тому числі, свободи слова; зростання ролі особистості, підвищення інтересу людини до себе, бажання самовдосконалюватися з метою не тільки підсилення свого інтелектуального потенціалу, а й професійного, бо в багатьох видах діяльності вміння говорити стало функціональною необхідністю [12, с. 3].

Свобода суспільного життя вимагає від кожного члена суспільства активних мовленевих дій і вмінь переконливо говорити. Адже мовлення – це основний інструмент діяльності будь-якого працівника гуманітарної сфери, кожного активного громадянина країни. Ігнорування цієї очевидної істини призводить до цілковитої відсутності вміння проводити діалог, дискусії в різних ситуаціях, нездатності будувати монолог, призначений саме для певної аудиторії, виголошувати святкову промову, досягати підтримання аудиторією власних ідей. Саме це є предметом риторики – дисципліни, яка з часів античності слугувала меті виховання всесторонньо розвинутої, суспільно активної і гуманістично освіченої особистості, сприяла формуванню комунікативних умінь та навичок. Правильне вирішення цього завдання є важливою запорукою покращення ситуації в країні, оскільки здатність до ведення комунікації – надзвичайно важливе питання у професійній діяльності будь-якого члена суспільства. Неможливо забувати також і про інший бік риторичної підготовки – виховання не лише хорошого оратора, але й свідомого слухача. Не є секретом, що в наш час невміння та небажання слухати та аналізувати мовлення іншого призводить до катастрофічного непорозуміння між учасниками спілкування, нагадуючи більше розмову сліпого з глухим. Тому важливо навчитися розуміти комунікативні наміри ритора, а також бачити ті випадки, коли оратор намагається обманути слухачів, таким чином використовуючи нечесні ораторські прийоми. Саме тому риторика перетворюється в суспільно значущу дисципліну, яка здатна допомогти людям навчитися висловлювати свої думки, проводити змістовний діалог, розуміти комунікативні наміри оратора.

Історія розвитку риторики як мистецтва і науки охоплює не одне тисячоліття. У різні періоди вона відіграла більше чи менше значення в житті суспільства, але завжди привертала увагу багатьох людей, саме тому в будь-яку історичну епоху існує потреба в умілому володінні словом. Орієнтація риторики на загальнолюдські цінності обумовлює наявність у ній зв'язку різних культур, прийнятності поколінь.

Однак ставлення до риторики як галузі людського пізнання, до її сутності, статусу, предмета дослідження було і залишається неоднозначним. Адже проблема змісту риторики змінювалася, починаючи від античності і до сучасного періоду.

Зокрема, давні греки вважали риторику “царицею наук”, тому що саме від неї походять більшість сучасних наук. Вміле володіння словом було запорукою поваги серед колективу, ораторами захоплювалися, ораторському мистецтву навчали. Платон вважав риторику “великим благом”, що ґрунтується на справжньому знанні. Риторику ототожнював із переконанням, впливом на душу і тіло [14].

Цю ж ідею підтримував античний філософ Аристотель. “Визначимо риторику, – писав Аристотель, – як здатність знаходити можливі засоби переконання відносно певного предмета” [1, с. 199]. Також у книзі Аристотеля “Риторика” читаємо: “Риторика – мистецтво, яке відповідає діалектиці, оскільки вони стосуються таких питань, знайомство з якими може певним чином вважатися спільним досягненням всіх і кожного, які не стосуються галузі якої-небудь окремої науки” [1, с. 15].

Згідно з твердженням Цицерона, риторика варто розглядати як практичну систематизацію корисного досвіду. Вчений вважав, що основою ораторського мистецтва є глибокі знання та вміння, а також, на його думку, красномовство – це мистецтво “найважче з мистецтв”, яке народжується з багатьох знань та вмінь [16, с. 343-344].

М. Ломоносов вживає термін “красномовство” замість “риторика”. Так, за його словами: “Красномовство є мистецтвом про всяку матерію “красно” говорити і тим самим схилити інших до своєї чи іншої думки. Запропонована для цього мистецтва матерія має назву” слово чи висловлювання”. Для того щоб бути красномовним, необхідно п’ять засобів: “перше – природний дар, друге – наука, третє – наслідування авторів, четверте – вправи щодо складання висловлювань, п’яте – знання інших наук” [10].

У наступні роки розуміння поняття “риторика” розширюється, більше розуміють її як науку. Однак до цього часу немає єдиного визначення. Багато науковців звертаються до ідей минулого, до понять, які раніше існували, і кожен з них намагається внести нове бачення цієї проблеми.

Побувають різні думки щодо розуміння поняття “риторика”. Так, сучасні дослідники визначають риторика як науку “про способи переконання, різноманітні форми мовного впливу на аудиторію, які здійснюються з урахуванням останнього і з метою отримання бажаного результату” (А. К. Авелічев), як науку про “переконливе та оптимальне мовлення” (В. І. Аннушкін), як “мистецтво впливу”, в основі якого “перебувають дві категорії: розуміння і воля” (Н. А. Безменова), як філологічну дисципліну, що “вивчає відношення думки до слова, але не думки взагалі, а конкретного задуму до висловлювання, в якому цей задум втілений” (А. А. Волков), як науку “про умови та форми ефективної комунікації” (С. І. Гіндін), як “учення про прозаїчне цілеспрямоване мовлення, усне та письмове” (С. Ф. Іванова), як науку “про прийоми підготовки і проголошення публічного мовлення, з метою впливу на аудиторію” (Н. А. Михайличенко), як “теорію та майстерність мовлення, яке є цілеспрямованим, гармонійним” (А. К. Михальська), як “учення про відбір змісту висловлювання, його побудову та особливості мовного оформлення в різних стилях і жанрах мовлення” (Ю. С. Пічугов), як науку “про закони управління мисленево-мовленневою діяльністю” (Г. М. Сагач, Є. А. Юніна). Безліч визначень ще раз підтверджують думку про те, що сучасна риторика багатопланова та поліфункціональна.

Як вказує Н. А. Безменова, “риторика є теорією, що описує процес виникнення мови, тобто перехід від майбутнього мовлення до підготовленого тексту, який можна виголошувати перед аудиторією” [2, с. 6].

Є. Н. Зарецька стверджує: “Риторика в широкому значенні слова є певним типом філологічного світобачення, який складає частину духовної культури людської цивілізації. Риторика є культурною основою знання і соціальної діяльності, вона дозволяє людині бути громадянином правового суспільства і визначати форму думок і напрямів дійсності в майбутньому. Одночасно вона з’єднує людство з історією культури” [6, с. 3-4].

За словами Н. Онуфрієнко, “риторика є наукою про закони ефективної організації мисленево-мовленневої діяльності, норми і правила цивілізованого, якісного, переконливого мовлення за різних ситуацій навчального, життєвого і професійного спілкування покликана бути надійним орієнтиром у бурхливому просторі мовленневої стихії” [11, с. 6].

Враховуючи всі попередні думки науковців, Н. М. Ночевник виділяє три значення терміну “риторика”:

- 1) теоретичне (як теорія мовлення, що описує процедуру створення текстів, покликаних впливати на аудиторію; як інструментарій для аналізу тексту);
- 2) прикладне (як ораторське мистецтво, порадник щодо організації ефективної комунікації; як розвиток індивідуально-мовленневих здібностей для максимально переконливого впливу на адресата);
- 3) філософське (як метод пізнання дійсності, виявлення критеріїв розумності дій і вчинків) [9, с. 35].

Ми беремо за основу визначення Н. Б. Голуб, яке вона подає у своїй монографії, розглядаючи риторика як “прикладну науку, що базується на засадах філософії, етики, лінгвістики, логіки, психології і культури, навчає мистецтву переконання, аргументації, мислення,

мовлення, прикрашання і керування суспільними процесами, через стиль мовлення формує життя; сприяючи удосконаленню мовлення окремої людини, формує високу загальну й мовленнєву культуру і впливає на мовленнєву організацію всього суспільства” [4, с. 33].

У сучасному демократичному суспільстві на фоні підвищення мовленнєвої активності громадян особливо гостро відчувається невміння вправлятися зі словом, слухати та знаходити взаєморозуміння в процесі спілкування. Втрата мовленнєвої культури, «псування мови» стали ознакою духовної деградації суспільства.

І. Дзюба занепад культури мовлення називає симптомом “ширшої та глибшої хвороби людського духу”, омертвінням “тонких структур душі, сформованих багатьма тисячоліттями розвитку роду людського”, констатує, що “у системі мовлення зіпсувався гальмівний механізм, що – як і в будь-якій системі – відповідає за безпеку руху”, розмилились “моральні кордони”, внаслідок чого маємо “апофеоз – звеличення, піднесення, облагородження так званої ненормативної лексики” [5, с. 16-17].

Дослідники, які займаються мовними проблемами суспільства, а також аналізують сучасну мовну ситуацію, виділяють такі негативні тенденції, як жаргонізація, примітивізація, десемантизація, мовна агресія і лінгвоцинізм, стилістичне зниження і загальна деформація комунікативної сфери [4, с. 58].

Кожен, хто готується до професійної діяльності, повинен знати, що потрібними є люди, які здатні логічно мислити, виробляти оригінальні вирішення проблем, чітко та зрозуміло їх формулювати. Підготовка висококваліфікованих спеціалістів без вивчення основ культури мовлення не відповідає вимогам часу. Низька мовна підготовка є серйозною перешкодою у виконанні професійних обов’язків. Ті, хто володіють навичками ефективної мовленнєвої поведінки, прийомами проведення ділових зустрічей, безумовно мають більше перспектив і переваг у просуванні кар’єрними сходинками, мають авторитет у колективі. Сьогодні риторична освіченість необхідна в різних галузях професійної діяльності. Однак для філолога це є невід’ємним компонентом його професійної компетентності, тому що саме мовлення створює імідж, показуючи здатність або нездатність до обраної сфери діяльності, яка полягає саме в мовних та красномовних якостях.

Професійне володіння ораторською майстерністю стає в сучасному світі невід’ємним елементом підготовки філологів. Фахівці з примітивними мовними якостями, яким украй важко доладно висловити свої думки та логічно побудувати фразу із кількох слів, такими не народжуються, а зростають, на жаль, із студентської молоді. Беззаперечно, філолог, нехай і з відмінними знаннями, але не здатний діяти, не спроможний виконувати важливу для нього справу.

Риторична освіченість допомагає впевнено почувати себе в усіх життєвих та професійних ситуаціях, коли треба або повідомити, поінформувати, проаналізувати, підбити висновки, висловити власний погляд, пояснити, скритикувати, або ефективно спілкуватися у різних форматах, або організувати та креативно скеровувати свою мисленнєво-мовленнєву діяльність на засадах двох взаємопов’язаних риторичних постулатів – доброзичливо ставитися до слухачів, і своєю промовою прагнути торжества “людського в людині”, або доцільно використовувати методи аргументування. Це сприяє вдосконаленню комунікативного простору у професійно-діловій сфері, посилює комунікативну інтуїцію, дозволяє досягти високого рівня культури вербального спілкування і культури мовлення.

Сформовані риторичні вміння допомагають філологу з гідністю долати проблеми і труднощі спілкування, уникати комунікативних девіацій і непорозумінь, досконало, ефективно користуватися мовними ресурсами при створенні текстів промов, різних за метою, завданнями, жанрами [11].

Риторика є універсальною, її актуальність як лінгвістичної науки зумовлюється універсальністю й феноменальністю самої мови, адже мова підносить людину над світом природи, виділяє її інтелектуальний феномен, який здатний пізнавати, освоювати і творити світ. Справді мова дозволяє людині реалізувати себе як духовну особистість. Також слово є засобом спілкування між людьми, способом обміну інформацією, інструментом впливу на свідомість та вчинки іншої людини. Здатність володіти словом є складовою загальною культурою людини,

її освіченості. Як зазначав А. П. Чехов: “Для інтелігентної людини, погано говорити є такою же непристойністю, як невміння читати й писати” [10, с. 15].

Основними суспільними функціями, які виконує риторика, є: 1) виховання ратора як гідного громадянина, компетентного у публічному мовленні; 2) визначення норм публічної аргументації, що забезпечують продуктивне обговорення важливих для суспільства проблем; 3) організація базових мовленневих суспільних відносин; 4) визначення критеріїв оцінювання публічної діяльності, на основі яких відбирають осіб, здатних обіймати відповідальні посади [3, с. 3].

Слово фіксує подальший розвиток суспільства і робить можливим подальший його прогрес. Воно є також потужною зброєю безпосереднього впливу на розум та волю людей, формування їхніх переконань, та впливу на конкретні дії.

За мовленням та його культурою пізнають людину. “Заговори, щоб я тебе побачив”, – сказав Сократ своєму новому учневі.

Риторика розвиває в філологові цілісну систему особистісних якостей: культуру мислення (самостійність, самокритичність, глибину, гнучкість, оперативність, ерудицію), мовлення (правильність, виразність, ясність, точність, стислість, образність, доцільність), поведінку (ввічливість, тактовність, коректність, точність, розкутість), спілкування (повагу до співрозмовника через вивчення його інтересів, управління поведінкою аудиторії, залучення односторонців, відповідальність за своє слово). Можна погодитись із думкою Г. Сагач, що “риторика – найоптимальніший шлях особистісного розвитку людини” [15].

Знання з риторики скеровують розвиток пріоритетних духовних цінностей, якими є інтелектуальна самостійність та оперативність мислення, здатність до творчого пошуку різних імовірних варіантів розв’язання проблеми та вміння ґрунтовно й логічно подавати інформацію, забезпечуючи її достатньою системою аргументів, уміння цивілізовано переконувати та спростовувати думки опонента, навички міжкультурної комунікації та мовленнєвої культури.

Отже, вивчення риторики під час підготовки філолога є вкрай необхідними. Адже в наш час спостерігається зниження мовної культури. Філологи є фахівцями, які повинні бути зразком для наслідування та передавати свої знання іншим, їх можна назвати культурною елітою нашої нації. Оволодівши риторичними знаннями, філолог здатен вільно висловлюватися на побутові, ділові, загальнокультурні, наукові, політичні, філософські теми, висловлюючи свої судження зрозуміло, послідовно, грамотно, яскраво; виголошувати публічну промову і бути зрозумілим для аудиторії; писати тексти в різних жанрах для різних ситуацій та адресатів, орієнтуючись на певного слухача або читача; зрозуміло та грамотно складати документ, діловий текст; послідовно та аргументовано відстоювати свою позицію; розуміти і сприймати твори художньої літератури різних жанрів, насолоджуватися красою поетичного слова.

Список використаних джерел

1. Античные риторики / Под ред. А. Тахо-Годи. М., 1978.
2. Безменова Н. А. Очерки по теории и истории риторики / Н. А. Безменова. – М. : Наука, 1991. – 216 с.
3. Волков А. А. Основы риторики : учеб. пос. для вузов / А. А. Волков. – Академический Проект, 2003. – 304 с.
4. Голуб Н. Б. Риторика у вищій школі: Монографія / Н. Б. Голуб. – Черкаси : Брама-Україна, 2008. – 400 с.
5. Дзюба І. Вимирання слова / І. Дзюба // Вища освіта України. – 2004. – № 4. – С. 13-18.
6. Зарецкая Е. Н. Риторика: Теория и практика речевой коммуникации / Е. Н. Зарецкая. – М. : Дело, 1998. – 480 с.
7. Ключев Е. В. Риторика (Интервенция. Диспозиция. Элокуция): Учеб. пособие для вузов / Е. В. Ключев. – М. : “Приор”, 1999. – 272 с.
8. Лотман Ю. М. Об искусстве / Ю. М. Лотман. – С-Пб. : “Искусство-СПБ”, 2000. – 704 с.

9. Ночевников М. Н. Человеческое общение / М. Н. Ночевников. – М. : Политиздат, 1988. – 127 с.
10. Об ораторском искусстве. Сборник / А. В. Толмачев – 4-е изд., перераб. и доп. - М. : Политиздат, 1973. – 367 с.
11. Онуфрієнко Г. М. Риторика. Навч. посібник / Г. М. Онуфрієнко. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 592 с.
12. Основы риторики для менеджеров. – Ужгород : Инпроф. Лтд, 1998. – 369 с.
13. Первушина А. В. Формування риторичних умінь у майбутніх соціальних педагогів: дис ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / А. В. Первушина. – Хмельницький, 2002. – 254 с.
14. Платон. Федор. Пир. Федр. Парменид / Платон. пер. с древнегреч. С. А. Ананьин: общ. ред. А. Ф. Лосев. – М. : Мысль, 1999. – 528 с.
15. Сагач Г. М. Риторика як наука в системі професійної підготовки вчителя: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Г. М. Сагач. – К., 1993. – 284 с.
16. Цицерон М. Т. Об ораторе. Эстетика: трактаты, речи, письма / М. Т. Цицерон. – М. : Искусство, 1994. – 370 с.

The article reveals "rhetoric" as the concept. Changes in its meaning are given considering the opinions of modern scholars on this subject. We describe the features of rhetoric, its value and importance for linguists and for whole human society. Personal qualities developing by rhetoric in linguist are specified.

Keywords: rhetoric, rhetorical skills, rhetorical education, personal qualities, culture, education.

УДК 378.015.3:005.32:[81'243:33]

Тинкалюк О. В.

ВИДИ МОТИВІВ У СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ

Здійснено теоретичний аналіз проблеми мотивації до вивчення іноземної мови у психолого-педагогічній науковій літературі. Проаналізовано роль мотиваційного компонента у структурі готовності студентів до професійного іншомовного спілкування. З'ясовано сутність ключових понять дослідження: мотив, мотивація, мотивація учіння. Виокремлено основні види мотивації та мотивів у студентів-майбутніх економістів на прикладі вивчення іноземної мови: широка соціальна (мотиви обов'язку, самоствердження, престижу); вузька соціальна (мотиви уникнення неприємностей, соціальної ідентифікації, особистісного досягнення); перспективна (професійні, прагматичні мотиви); комунікативна (комунікативно-пізнавальні, комунікативно-ціннісні, комунікативно-емоційні мотиви); навчальна мотивація (пізнавально-навчальні; інтелектуально-розвивальні мотиви; мотиви самовдосконалення). Експериментально перевірено рівень мотиваційної сфери студентів за низкою показників (характер ставлення, інтерес до вивчення іноземної мови; бажання продовжувати іншомовну підготовку).

Ключові слова: мотив, мотивація, мотиваційна сфера, іноземна мова професійного спрямування, студенти економічних спеціальностей.

Вироблення у студентів позитивно спрямованої мотивації до вивчення іноземної мови є одним із основних завдань формування готовності студентів до професійного іншомовного спілкування. Зважаючи на те, що фахівець економічного профілю зазвичай є ініціатором і організатором налагодження контактів з партнерами, підлеглими чи клієнтами фірми тощо, він повинен бути готовим до ефективної міжособистісної взаємодії з людьми, вміти ефективно

використовувати різні підходи, види, форми, засоби і відповідний стиль спілкування адекватно виробничій ситуації та визначеним цілям професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій демонструє зростання уваги науковців до проблеми мотивації до вивчення іноземної мови. Аналіз наукових праць І. Зайцевої, Е. Пассова, О. Яцишина, R. Gardner, W. Lambert показує, що дослідники проблеми мотивації оволодіння іноземною мовою підкреслюють значення домінуючих мотивів у структурі мотиваційної сфери суб'єкта учіння. Її структуру складають усі види спонукань (потреби, мотиви, інтереси, прагнення, цілі, мотиваційні установки, ціннісні орієнтації, переконання, погляди, ставлення до професійного іншомовного спілкування), які в своїй сукупності відображають готовність студентів до професійного спілкування.

Мета статті полягає у здійсненні теоретичного аналізу проблеми мотивації до вивчення іноземної мови у психолого-педагогічній науковій літературі. Відповідно до мети визначено основні завдання дослідження: з'ясувати сутність ключових понять дослідження; розглянути основні види мотивації та мотивів у студентів економістів на прикладі вивчення іноземної мови; експериментально перевірити рівень мотиваційної сфери студентів.

В обґрунтуванні цього аспекту дослідження ми спираємося на дефініцію понять *мотив*, *мотивація*, *мотивація учіння*. *Мотив* (лат. motus – рух) – причина, що спонукає до діяльності, спрямованої на задоволення певних потреб [4, с. 212]; *мотивація* – система спонукань, які зумовлюють активність організму і визначають її спрямованість [4, с. 212]; *мотивація учіння* – система зовнішніх і внутрішніх мотивів учіння, пізнавальних потреб та цілей, які спонукають студента до учіння, стимулюють і підтримують його активність на певному рівні [2, с. 7].

Беручи за основу ієрархію мотивів вивчення іноземної мови, запропоновану Ю. Пассовим [3], ми виокремили види мотивації та мотивів майбутнього економіста і представили їх у таблиці 1.

Таблиця 1

Види мотивації та мотивів у студентів-майбутніх економістів

Види		Коротка характеристика мотивів як складових мотивації
Зовнішня мотивація	Широка соціальна	<i>мотив обов'язку</i> (“іноземна мова – складова програми”, “вивчаю з поваги до викладача”; “розумію, що кожна сучасна людина має знати хоча б одну іноземну мову”); <i>мотив самоствердження</i> (“бажаю утвердитися і зайняти відповідне місце в суспільстві” тощо); <i>мотив престижу</i> (“іноземна мова є засобом міжнародного спілкування”, “прагну мати високий соціальний статус” та ін.)
	Вузька соціальна	<i>мотив уникнення неприємностей</i> (“намагаюсь не отримати незадовільну оцінку під час сесії і не втратити стипендію” та ін.); <i>мотив соціальної ідентифікації</i> (“прагну встигати з усіх предметів навчальної програми”; “хочу бути прикладом для однокурсників”); <i>мотив особистісного досягнення</i> (“прагну досягти схвалення батьків, друзів, одногрупників, однокурсників, викладачів тощо”)
	Перспективна	У процесі вивчення іноземної мови важливе значення мають такі професійні мотиви : <i>мотив професійного досягнення</i> (“вивчаю іноземну мову тому, що вона важлива для подальшого навчання та майбутньої професії”); <i>професійно-пізнавальні мотиви</i> (“прагну стати кваліфікованим фахівцем зі знанням іноземних мов” і т. ін.); <i>інтерес до професії та розуміння її соціальної значущості</i> (“прагну досягти успіху у професійній діяльності”, “усвідомлюю суспільну користь, “хочу бути потрібним державі”, “бажаю зробити щось для людей, маючи необхідні знання” тощо) Значну роль відіграють також і прагматичні мотиви , а саме: <i>мотив прагнення успіху</i> (“бажаю в майбутньому працювати з іноземними колегами за кордоном”, “хочу мати свою справу”); <i>прагнення отримати вищу освіту</i> (“прагну отримати диплом”); <i>мотив благополуччя</i> (“бажаю успішно скласти сесію”; “прагну отримати хороше місце праці, кращу посаду, вищу зарплату” тощо)

1	2
Внутрішня мотивація	<p>Комунікативна</p> <p>комунікативно-пізнавальні мотиви (“на заняттях іноземної мови я пізнаю багато цікавого про звичаї, традиції, історію народу-носія мови”, “дізнаюся про особливості професійного іншомовного спілкування: види, форми, стратегії, стилі, функції тощо”, “отримую знання про вербальні та невербальні засоби спілкування властиві для народу-носія мови”, “пізнаю мовний етикет” тощо);</p> <p>комунікативно-ціннісний мотив (“іноземна мова слугує засобом задоволення моїх позанавчальних інтересів та потреб”, “пізнаю цінності носія мови”, “іноземна мова навчає мене поважати чужу та рідну мови”, “вивчення іноземної мови формує толерантне ставлення до представників іноземних держав”, “іноземна мова формує таку важливу рису сучасної людини, як полікультурність”);</p> <p>комунікативно-емоційний (“мені цікаво спілкуватися з товаришами на заняттях іноземною мовою, обговорювати з ними актуальні проблеми, події, новини”, “на заняттях я маю змогу обмінюватися своїми враженнями, думками та емоціями” тощо)</p>
Навчальна / процесуальна	<p>пізнавально-навчальні (“вивчаю іноземну мову з метою успішного засвоєння таких курсів: “Іноземна мова”, “Ділова іноземна мова”, “Іноземна мова професійного спрямування”; “маю потребу у користуванні Інтернет-ресурсами іноземною мовою з навчально-пізнавальною метою”; “вивчення іноземної мови дає мені змогу читати оригінальну професійно-орієнтовану літературу” тощо);</p> <p>інтелектуально-розвивальні (“мені цікаво вивчати іноземну мову, “подобається відгадувати значення нових слів”, “люблю виводити граматичні правила”, “цікаво виконувати різноманітні вправи, запропоновані викладачами іноземної мови під час занять”, “подобається вивчати іноземну мову для підвищення свого загальнокультурного рівня” тощо);</p> <p>здібності до оволодіння знаннями або мотив самовдосконалення (“прагну розвивати свої лінгвістичні, комунікативні здібності”, “хочу оволодіти тими здібностями, які дозволять мені професійно спілкуватися з іноземними партнерами по бізнесу” тощо)</p>

Як бачимо з цієї таблиці, у процесі професійної іншомовної підготовки формуються мотиви, що визначають мотивацію студентів до оволодіння професійним іншомовним спілкуванням. Під час констатувального і формувального етапів експерименту, ми визначали види мотивації та домінуючі мотиви у студентів контрольної (КГ) та експериментальної груп (ЕГ). Базуючись на відповідях студентів, дослідженні Ю. Пассова [3] та власному досвіді, ми виокремили п'ять основних видів мотивації студентів у процесі вивчення іноземної мови та групу мотивів, що є їх складовими.

У рамках констатувального експерименту зі студентами 1–2-их курсів було проведено дослідження основних видів мотивації студентів економічних спеціальностей ЕГ та КГ до вивчення іноземної мови професійного спілкування, результати якого представлено на рис. 1-5.

Дані рис. 1 показують, що у студентів як КГ, так і ЕГ домінуючою є зовнішня мотивація до вивчення іноземної мови. У ЕГ вона складає – 86,6 %, а КГ – 85,7 %. Тоді, як внутрішня мотивація у ЕГ – 13,4 %, а КГ – 14,3 %. Як ілюструють дані діаграми (рис. 1), обидві групи є статистично однакові за рівнем умотивованості до вивчення іноземно мови ($\chi^2 = 0,2, p = 0,652$).

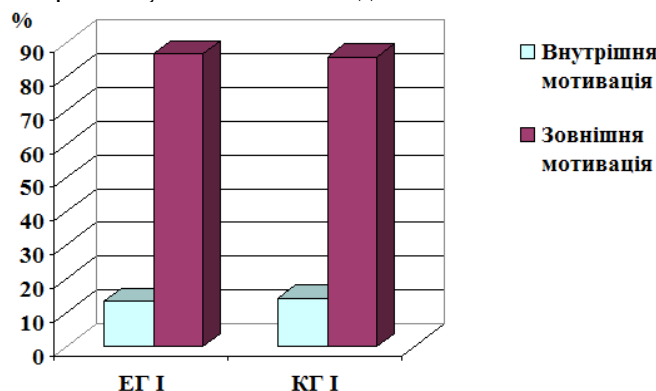


Рис. 1 Діаграма розподілу видів мотивації студентів 1-их курсів ЕГ та КГ до вивчення іноземної мови професійного спрямування

Дані рисунка 2 дозволили визначити види мотивації, які домінують у студентів ЕГ та КГ першого року навчання.

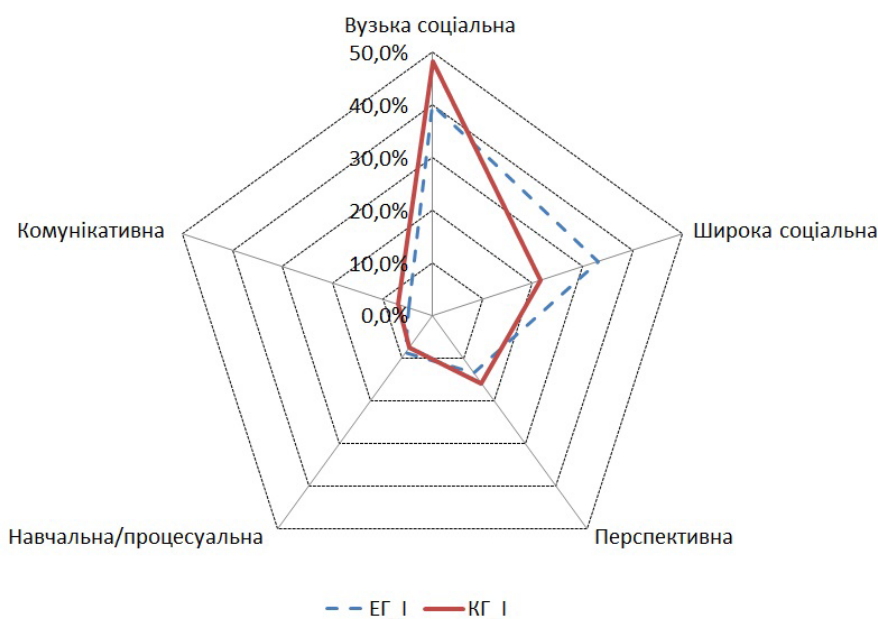


Рис. 2 Розподіл мотивації за видами у студентів 1-их курсів ЕГ та КГ

Як бачимо з цього рисунка, в експериментальній групі, яка налічує 396 студентів домінуючою є *вузька соціальна мотивація* – 159 респондентів (40,1 %). Друге місце займає *широка соціальна мотивація* – 131 респондент (33,1 %). На третьому місці – *перспективна мотивація*, загальною кількістю 53 респонденти (13,4 %). *Навчальна / процесуальна мотивація* складає (8,6 %) 34 респондентів, а *комунікативна* – 19 респондентів (4,8 %).

Зазначимо, що у контрольній групі *вузька соціальна мотивація становить* (48,3 %) 195 респонденти. *Широку соціальну мотивацію* обрали 87 респондентів (21,5 %); *перспективну* – 64 (15,8 %); *навчальну / процесуальну* – 30 (7,4 %); *комунікативну* – 28 (7 %).

Дані діаграми 3 показують відмінність у видах мотивації до професійного іншомовного спілкування у студентів – майбутніх економістів перших та других курсів ($\chi^2 = 134,1$, $p < 10^{-19}$).

Як бачимо з рис. 3, на якому продемонстровано діаграму розподілу мотивації, у студентів – майбутніх економістів експериментальних груп 1–2-х курсів до професійного іншомовного спілкування, найбільш вираженою у студентів експериментальної групи є зовнішня мотивація, що становить 86,6 %. Внутрішня мотивація складає лише 13,4 %.

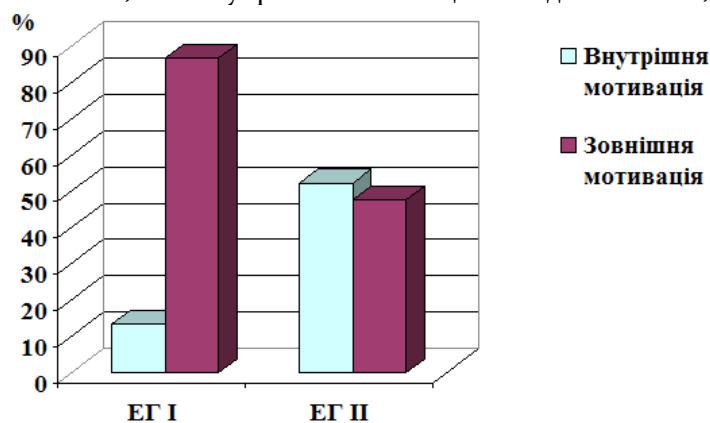


Рис. 3 Діаграма розподілу мотивації у студентів ЕГ перших та других курсів до професійного іншомовного спілкування

У процесі проведення навчання за експериментальною методикою у майбутніх економістів експериментальної групи другого курсу домінує внутрішня мотивація над зовнішньою, що складає 52,3 % проти 47,7 %.

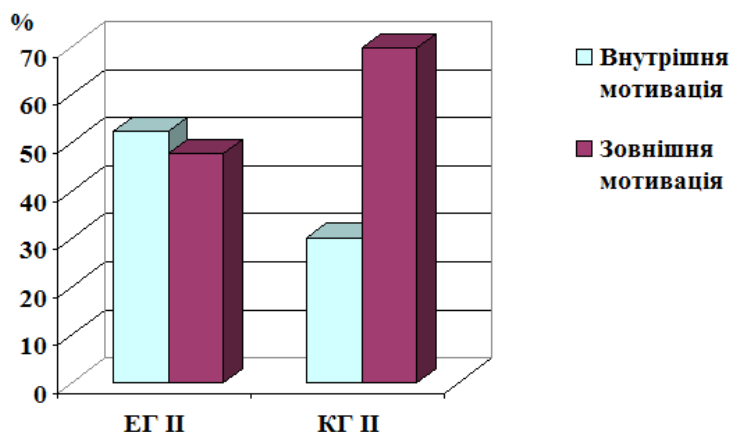


Рис. 4 Діаграма розподілу мотивів студентів других курсів ЕГ до професійного іншомовного спілкування

Дані діаграми (рис. 4) показують відмінність у виборі мотивів студентами других курсів ЕГ та КГ ($\chi^2 = 39,1$, $p = 4 \cdot 10^{-10}$). У студентів ЕГ внутрішня мотивація складає 52,3 %, тоді як у КГ – 30,2 %. Зовнішня мотивація становить у ЕГ – 47,7 %, а КГ – 69,8 %, що свідчить про суттєві зміни у виборі внутрішніх мотивів студентами ЕГ у порівнянні з КГ.

Рисунок 5 дозволяє простежити види мотивації, якими керувалися студенти у вивченні іноземної мови професійного спілкування.

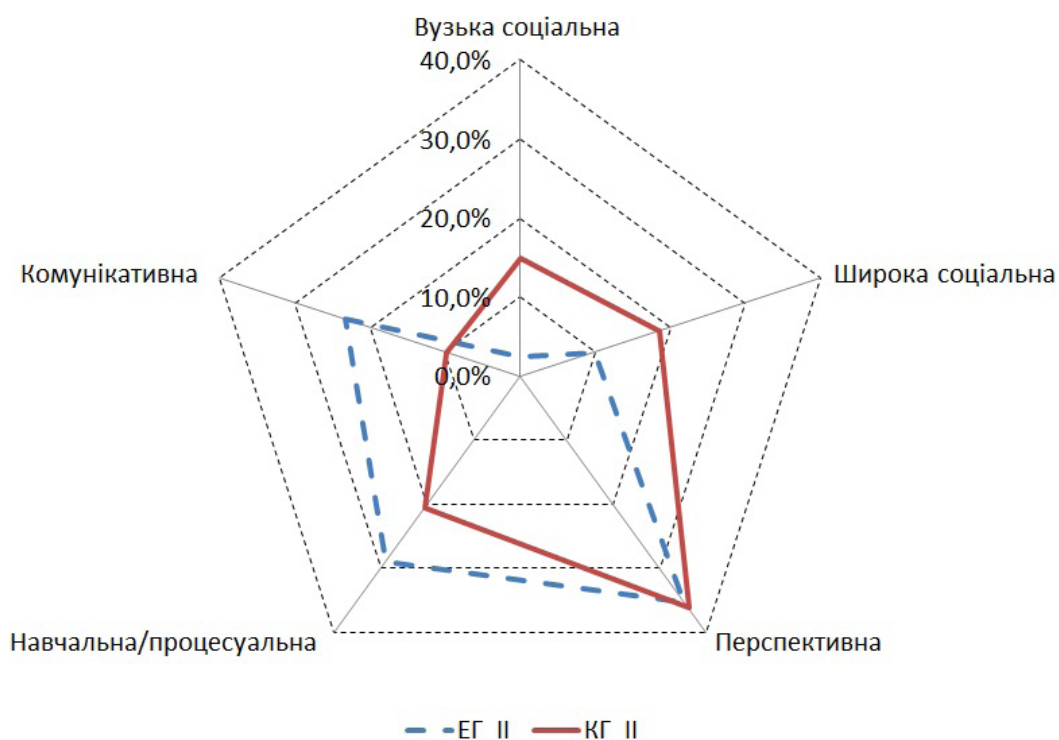


Рис. 5 Діаграма розподілу мотивації студентів других курсів ЕГ та КГ

Діаграма показує, що у студентів 2-х курсів ЕК домінує внутрішня мотивація, яку складають 52,3 % (її видами є навчальна / процесуальна мотивація – 115 (29,1 %) та комунікативна мотивація – 92 (23,2 %), тоді як у КГ вона складає 30,2 % (її складовими є навчальна /

процесуальна мотивація – 82 (20,5 %); комунікативна – 39 (9,7 %). Зовнішня мотивація становить у ЕГ – 47,7 % (її видами є перспективна – 140 (35,4 %); широка соціальна – 39 (9,8 %); вузька соціальна – 10 (2,5 %). У КГ зовнішня мотивація становить 69,8 % та має такі види: перспективна – 145 (36,3 %); широка соціальна – 74 (18,5 %); вузька соціальна – 60 (15 %), що свідчить про суттєві зміни у виборі мотивів студентами ЕГ у порівнянні з КГ.

Підсумовуючи, зазначимо, що мотиваційний компонент готовності до професійного іншомовного спілкування передбачає формування у студентів позитивної мотиваційної сфери, яка відображає спрямованість особистості та забезпечує її інтелектуальну та емоційну активність. Зазначимо, що для досягнення цієї мети слід розв'язати такі важливі завдання: заохотити кожного студента до професійного іншомовного спілкування шляхом використання різних інноваційних технологій та методів навчання; формувати у студентів активно-творче ставлення до комунікативного аспекту майбутньої професійної діяльності, роботи з додатковою фаховою літературою, аудіювання, перегляду фільмів, спілкування з носіями мови тощо; формувати мотиви, які визначають ставлення студента до розв'язання професійних завдань, створюють передумови ефективності його професійної діяльності; враховувати різні підходи (комунікативний, контекстний та ін.), що забезпечують професійну спрямованість процесу вивчення іноземної мови через насичення його професійно значущим змістом.

Список використаних джерел

1. Гапоненко Л. П. Формування готовності студентів вищих педагогічних закладів до іншомовного спілкування : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Гапоненко Лариса Петрівна. – Кривий Ріг, 2003. – 203 с.
2. Зайцева І. В. Формування мотивації учіння студентів вищих економічних навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / І. В. Зайцева. – Т., 2001. – 20 с.
3. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иномязычному говорению : [пособие для учителей иностр. яз.] / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.
4. Психологічна енциклопедія / [автор–упорядник О. М. Степанов]. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с. 181
5. Яцишин О. М. Формування мотивації вивчення іноземної мови студентами економічних спеціальностей закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / О. М. Яцишин. – Вінниця, 2004. – 20 с.
6. Gardner R. Attitudes and Motivation in Second Language Learning / R. Gardner, W. Lambert. – Rowley : Newbury House Publishers, 1972 – 316 p.

The theoretical analysis of the problem of motivation in learning a foreign language is carried out in psychological and pedagogical scientific literature. The role of the motivational component in the structure of students' readiness for professional foreign language communication is analysed. The essence of key concepts of the research is found out. The main types of motivation and motives of the future economists are pointed out on the example of studying a foreign language: broad social (motives of duty, motives of prestige); narrow social (motives of avoiding troubles, motives of social identity, motives of personal achievement); perspective (professional motive, pragmatic motive); communicative (communicative and cognitive motives, motives of communicative value, communicative and emotional motives); training motivation (cognitive-educational motives, intellectual and developing motives, motives of self-perfection). The level of motivational sphere of students is experimentally verified on a number of indicators (nature of attitude, the interest in learning a foreign language, the desire to continue foreign language training).

Keywords: motive, motivation, motivational sphere, a foreign language of professional communication, students of economic specialties.

УДК [373/016:811.111](477.85)“190/191”

Тумак О. М.

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В РІЗНИХ ТИПАХ ЖІНОЧИХ ШКІЛ БУКОВИНИ (ПОЧАТОК ХХ СТ.)

Досліджено методичні аспекти навчання англійської мови в жіночих школах Буковини на початку ХХ століття. Здійснено огляд наукових праць на дану тематику. Вказані передумови розвитку методики навчання англійської мови на Буковині. Дана характеристика процесу навчання англійської мови в жіночих навчальних закладах у період перебування Буковини у складі Австро-Угорщини. Проаналізовані навчальні програми жіночих ліцеїв досліджуваного періоду.

Ключові слова: методичні аспекти, жіночі школи, навчання англійської мови, навчальні програми.

Важливість знання історії методики навчання іноземних мов для її розвитку в онтогенезі видається аксіоматичною. З одного боку, суттєва роль історії будь-якої наукової галузі для ефективного розвитку останньої. З іншого боку, тенденції розвитку методики навчання англійської мови на Буковині як окрема наукова проблема комплексно й систематично в обраних хронологічних межах не досліджувалася.

Вивченням історії Буковини досліджуваного періоду займалися В. М. Ботушанський (вивчав сільське господарство Буковини (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.)), О. В. Добржанський (розглядав національний рух українців Буковини другої половини ХІХ – початку ХХ ст.), А. І. Жуковський (описував історію Буковини від минулого до сучасності) та ін.

Розвитку освіти Буковини присвячені праці І. В. Житарюка (досліджував математичну освіту і науку Буковини та Північної Бесарабії в міжвоєнний період (1918–1940 рр.)), О. І. Пенішкевич (проаналізувала розвиток українського шкільництва на Буковині ХVІІІ – початок ХХ ст.), Л. І. Кобилянської (охарактеризувала становлення і розвиток українських народних шкіл на Буковині (70-ті роки ХІХ – початок ХХ ст.)), І. М. Петрюк (досліджувала становлення і розвиток загальної середньої освіти на Буковині (кінець ХVІІІ – початок ХХ ст.)) та ін.

Тенденціям розвитку методики навчання іноземних мов у Західній Україні (друга половина ХІХ – перша половина ХХ ст.) присвячено праці Б. І. Лабінської. Це доводить, що методичні аспекти навчання англійської мови у різних типах шкіл Буковини, не були об'єктом спеціального наукового дослідження.

Відсутність спеціальних досліджень розвитку методики навчання англійської мови на окресленій території і обраних хронологічних межах зумовлює актуальність даної роботи.

Беручи до уваги викладене вище, у цій статті ми ставимо за мету проаналізувати передумови розвитку методики навчання англійської мови, розкрити характерні риси навчання англійської мови в жіночих школах Буковини часів Австро-Угорщини та вказати методичні аспекти навчання вище згаданої дисципліни в різних типах шкіл.

Кінець ХІХ століття характеризувався посиленням інтересу до навчання іноземних мов на Буковині. Проблеми методики навчання цих предметів обговорювалося на крайових шкільних радах, у періодиці, а також відображено в законодавстві. До 1890 року завершилося прийняття конституційних законів і сформувалася система освіти. Зміни, які відбулися в освіті у другій половині ХІХ століття, уможливили виокремлення типів шкіл буковинського краю: народні школи, класичні гімназії, реальні гімназії та реальні школи, жіночі ліцеї і жіночі школи. Останні виключали з навчальних планів класичний компонент (навчання латинської і грецької мов), заповнивши його місце сучасними мовами і природничими дисциплінами.

До 1880 року в школах Буковини навчали таких іноземних мов: німецької, латинської, грецької, французької і польської. Згодом англійська мова була введена як обов'язковий

предмет у гімназіях, жіночих ліцеях і реальних школах, про що свідчить переписка Крайової шкільної ради Буковини з Міністерством віросповідань і освіти Австро-Угорщини, віднайдена в Державному архіві Чернівецької області [1]. Саме в жіночих школах робився акцент на гуманітарну освіту, натомість, чоловічі школи мали ремісничі напрямки й готували майбутніх фахівців з професій, притаманних чоловічій статті.

На той час на Буковині діяли такі жіночі школи: Державний жіночий ліцей (*das öffentliche städtische Mädchen Lyzeum*) (1898–1940 pp.), Православний дівочий ліцей «Єлена Доамна» (*das griechisch-orientalische Mädchen Lyzeum*) (1902–1940 pp.), Приватний жіночий ліцей «Юлія Хаждеу» (*das privat Mädchen Gymnasium in Czernowitz*) (1910–1940 pp.), П'ятикласна жіноча школа м. Чернівці по вул. Святої Трійці (*die fünfjährige Mädchen Schule*) (1906–1914 pp.), Жіноча початкова школа «Олтя Доамна» по вул. Штефана Великого (*die Mädchen Grundschule*).

Зосередимо увагу на методичних аспектах навчання англійської мови в Державному жіночому ліцеї «Єлена Доамна», заснованому 14 квітня 1898 року з нагоди п'ятиріччя правління імператора Франца Йозефа I. Англійська мова введена в навчальний план в 1900 р. і належала до обов'язкових предметів. Спочатку англійську мову вивчали з 3-го до 6-го класу по 3 години на тиждень, а з 1902 року – з 4-го класу зі збільшенням кількості тижневих годин на одну [3, с. 15].

Аналіз річних звітів жіночих ліцеїв дає змогу виокремити методичні аспекти навчання англійської мови: знання морфології і найважливіших синтаксичних правил; опрацювання на заняттях лексики, характерної для професій молодих жінок; правильна вимова; формування навичок та розвиток вмінь у говорінні та використанні набутих знань у повсякденних ситуаціях; розуміння писемної мови; вправність в усному використанні мови для застосування її ученицями на занятті та в певних життєвих ситуаціях; розуміння прозових та не надто складних поетичних творів; знайомство з англійською літературою за допомогою читання, ознайомлення з видатними творами літератури, починаючи від Шекспіра, а також огляд розвитку літератури від епохи Єлизавети; оволодіння графічними та орфографічними навичками письма; уміння перекладати з англійської мови на німецьку та рідну мову учениць. Заняття з англійської мови мали бути якомога більше пов'язаними із заняттями німецької та французької мов.

Наведемо фрагмент річного звіту Державного жіночого ліцею (див. табл. 1):

Таблиця №1

Розподіл годин іноземних мов (1901 н.р.)

Предмети	Клас						Разом
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	
Німецька мова	4	4	3	3	3	3	20
Французька мова	4	4	3	3	3	3	20
Англійська мова	-	-	3	3	3	3	12

З поданої вище таблиці видно, що навчання англійської мови починалося в 3-му класі, на відміну від німецької та французької мов, які вивчалися з першого класу. Починаючи з третього класу, всі три мови мали однакову кількість тижневих годин (по три). Для засвоєння пропонувався такий матеріал (предметний зміст переданий зі збереженням термінології і порядку, як він викладений в оригінальному тексті; переклад німецькомовних джерел наш – О.Т.):

3 клас: уведення в мовне середовище відбувалося на основі сприйняття (споглядання). Обов'язковим було читання зв'язаних уривків і легких віршів, а також заучування напам'ять. З морфології подавалися найважливіші правила синтаксису. Письмові роботи: у 1-му семестрі переписування в чистовик як домашня робота, з листопада всі 14 занять починали з короткого диктанту. У 2-му семестрі щомісяця писали один диктант і одну класну роботу (переписування по пам'яті, маленькі перекази, відповіді на запитання по змісту прочитаного).

4 клас: вивчення лексики про місто і країну, фразеологічні звороти та англіцизми; звертання уваги на різницю між германськими та романськими компонентами в мові. Учениці

читали вибрані уривки оповідань з англійських хрестоматій, складених за тогочасними принципами дидактики іноземних мов. Застосовувалася декламація відомих віршів XIX ст. разом із повідомленнями про біографічні дані поетів. Широко використовувалося заучування напам'ять. Стосовно граматики важливу увагу приділялося вивченню дієслів "to be" і "to have", прикметників, наказового способу, модальних словосполучень "we are to", "we have to", "we don't have to". Опрацьовувалися основи синтаксису з особливим зазначенням різниці між німецькою та англійською мовами. Письмові роботи: щомісяця одна домашня і класна робота (самостійні відповіді на запитання стосовно змісту прочитаного, нескладні описи й перекази).

4 клас, II семестр. Відбувалося навчання звукам і читанню. З морфології повторювалися найважливіші правила синтаксису на основі читання уривків текстів, підібраних із звертанням уваги на граматичні аспекти. Починалося вивчення перфектних часів, майбутнього часу, питальних, неозначених та абсолютних присвійних займенників, умовних речень, ступенів порівняння прикметників, винятків при утворенні цих ступенів, прислівників, пасивного стану, числівників, родового відмінка, герундію, інфінітива, допоміжних дієслів. Виконувалися вправи на формування навичок усного мовлення з використанням наочності та предметів дійсності, а також на основі ретельно опрацьованих уривків текстів. Згодом відбувалося заучування таких уривків. Письмові роботи: щомісяця одне шкільне і одне домашнє завдання. Для шкільних завдань – диктанти та відповіді англійською мовою на запитання. На домашнє завдання – граматичні вправи, змінювання форм та зворотний переклад, пов'язані з опрацьованими уривками тексту.

У 5-му класі відбувалося постійне вправлення в розмові, читання уривків прози і поезії XVII і XVIII ст. з мовними, змістовими й історичними поясненнями. У I семестрі, крім того, читали одне сучасне оповідання, у II семестрі – одну легку розповідь на вибір про історичну постать або подію з англійської історії. Література для читання у вільний час: розповіді або зв'язні уривки тексту із хрестоматій з усним переказом прочитаного, заучуванням напам'ять і декламуванням. Письмові роботи: щомісяця одна домашня і класна робота (переказ прочитаного, нескладні листи і твори за складеними планами, переклади з англійської мови на німецьку та навпаки). Мало місце повторення граматичного матеріалу, засвоєного в попередніх класах.

Далі вивчення граматики доповнювалося, відбувалося ознайомлення з дієприслівниковими зворотами. Дедалі більша увага приділялася читанню розповідної та описової прози, а також нескладних поетичних і драматичних творів. Учитель подавав матеріал з історії літератури. Практикувалося написання переказів, перекладених на занятті або прочитаних удома уривків, творів на задану тематику, а також перекладів з англійської мови на мову ведення занять.

У 6-му класі відбувалося повторення граматичного матеріалу. До читання пропонувалася історична, філософська й ораторська проза XVIII і XIX ст., драматичні твори, а також романи Вальтера Скотта, Джорджа Байрона або Альфреда Теннісона. Для читання у вільний час обов'язковим було ще одне сучасне оповідання в семестр. Учениці писали переклади з англійської мови на німецьку та навпаки, листи та самостійні твори. У другому семестрі практикувалося декламування віршів і драматичних сцен.

Зазначимо, що в 6-му класі рекомендовано було вести заняття англійською мовою.

У річних звітах про навчальну діяльність жіночих ліцеїв наявний перелік підручників, якими користувалися в той час: 3–6 кл. – Зоннербург, Баудіш, Кельнер «Англійська грамика. 2-ге видання» (Sonnerburg, Baudisch, Kellner Englische Grammatik. 2. Aufl.), Кельнер «Підручник з англійської мови для жіночих ліцеїв» (1-ше та 2-ге видання) (Kellner, Lehrbuch der englische Sprache für Mädchen-Lyzeen), Еллінгер, Батлер «Підручник з англійської мови» (Ellinger, Buttler, Lehrbuch der englische Sprache, Ausgabe B, II Teil) [3, с. 50], Свобода В. «Підручник з англійської мови для жіночих ліцеїв» (Swoboda Wilhelm, Lehrbuch der englische Sprache für Mädchen-Lyzeen), Свобода В. «Англійська хрестоматія» (Swoboda Wilhelm, English Reader), Свобода В. «Шкільна грамика англійської мови» (Swoboda Wilhelm, Schulgrammatik der englische Sprache), Файєра-

банд «Історія англійської літератури» (Feyerabend, A History of English Literature) [4, S. 19]. Використовувалася книга для читання для 6-го класу авторів Надер, Вюрцнер «Англійська хрестоматія для вищих учбових закладів. 4-те видання» (Nader, Würzner, Englischches Lesebuch für höhere Anstalten, 4. Aufl.) Цікавий факт наявності в підручниках посилань на прослуховування записів на платівках, що свідчить про високий рівень навчання фонетики та тренування сприйняття на слух текстів [2, с. 112]. Підручники друкувалися німецькою мовою, оскільки це була державна мова Австро-Угорщини.

Учениці могли користуватися аутентичними творами англійської літератури, які зберігалися в бібліотеці: Т. Гарді, В. Голсуорсі, Дж. Гріна, Ч. Діккенса, Р. Кіплінга, Ф. Купера, Дж. Мередіта, В. Скотта, В. Шекспіра, Б. Шоу та багатьох інших. Натомість вчителі мали змогу ознайомлюватися з надбаннями методичної науки, які описувалися в тогочасних періодичних виданнях з педагогіки і методики. Серед авторів: Калуца, Кошвіц, Турау «Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht» («Журнал для уроків з англійської та французької мов»), Фіетор «Die neueren Sprachen. Zeitschrift für den neusprachlichen Unterricht» («Нові мови. Журнал для уроків сучасних мов»), Фіш «Zeitschrift für Lehrmittelwesen und pädagogischen Literatur» («Журнал навчальних матеріалів і педагогічної літератури»).

У річних звітах чітко сформульовані вимоги успішного складання іспиту з англійської мови. Основним видом роботи був переклад з англійської мови на німецьку. Ліцеїстки мали вміння переказати зміст та визначити форму твору. Цей вид роботи вони мусили опанувати в дівочому ліцеї протягом навчальних семестрів, щоб відтак продемонструвати готовність правильно перекласти після невеликого обмірковування на основі ретельного граматичного аналізу, без істотної допомоги, нескладний уривок із твору відомого письменника, який не читали в школі чи вдома, а також вправно відповідати іноземною мовою на поставлені екзаменаторами запитання. Вони також повинні були володіти певними навичками розмовної англійської мови.

Проаналізувавши річні звіти діяльності досліджуваних навчальних закладів, підручники, а також вимоги до іспиту, можна зробити висновок, що в жіночих ліцеях питання навчання іноземних мов, зокрема й англійської мови, займало важливе місце в навчальному процесі. Значна увага приділялася навчанням граматичного та лексичного матеріалу, що ілюструється переліком тем, засвоєних за рік. Навчання відбувалося за принципом «від простого до складного», пройдений матеріал згодом повторювався і доповнювався. У річних звітах ліцеїв неодноразово наголошується, що вивчення морфології відбувається на основі читання аутентичних текстів, що свідчить про застосування індуктивного методу. Окрім того, учениці мали вміння вести бесіду англійською мовою на побутові теми, обговорювати зміст прочитаного, давати відповіді на запитання, переказувати тексти, що свідчить про розвиток монологічного мовлення. Однак немає доказів формування діалогічного мовлення, адже ніде не вказується, що учениці склали діалоги чи спілкувалися англійською мовою між собою чи з учителем. Також виконувався ряд письмових робіт, серед яких – написання листів, описів і творів на різноманітну тематику. Разом з тим, багато часу та уваги приділялося письмовим перекладам.

Перспективою подальших досліджень у даному напрямку може стати аналіз підручників з англійської мови, укладених на Буковині у другій половині XIX – на початку XX століття.

Список використаних джерел

1. Державний архів Чернівецької області (ДАЧО) – Ф.211, спр. 1925. – оп. 1. – 1882–1890 рр.
2. Лабінська Б. І. Історичні нариси з методики навчання іноземних мов на західноукраїнських землях (друга половина XIX – перша половина XX ст.) : монографія / Б. І. Лабінська. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2013. – 384 с.
3. Jahresbericht des öffentlichen Städtischen Mädchen-Lyzeums in Czernowitz. Erstattet am Schlusse des vierten Schuljahres 1901/1902 vom Direktor Dr. Josef Frank. Im Selbstvertrage der Anstalt. – Czernowitz : Czernowitzer –Buchdruckerei-Gsellschaft, 1903. – 116 S.

4. Jahresbericht des öffentlichen Städtischen Mädchen-Lyzeums in Czernowitz. Erstattet am Schlusse des vierten Schuljahres 1903/1904 vom Direktor Dr. Josef Frank. Im Selbstvertrage der Anstalt. – Czernowitz : Czernowitzer –Buchdruckerei-Gsellschaft, 1904. – 45 S.
5. Jahresbericht des öffentlichen Städtischen Mädchen-Lyzeums in Czernowitz. Erstattet am Schlusse des vierten Schuljahres 1912/1913 vom Direktor Dr. Josef Frank. Im Selbstvertrage der Anstalt. – Czernowitz : Czernowitzer –Buchdruckerei-Gsellschaft, 1913. – 86 S.
6. Swoboda W. Lehrbuch der englischen Sprache / Wilhelm Swoboda. – Wien : Franz Deuticke, 1915. – 177 S.

The investigation is dedicated to the methodological aspects of teaching English in female schools of Bukovyna in the early twentieth century. The survey of the scientific papers on this subject has been made. The preconditions of the development of English teaching methodology in Bukovyna have been stated. The characteristic features of the process of learning English in the female educational institutions of Bukovyna being a part of Austria-Hungary have been described. The female high schools' curricula of the period under research have been analyzed.

Keywords: *methodological aspects, female school, English language teaching, curriculum.*

УДК 811.14'02'367.625:378.147.091.33

Чеп'якова І. Ю.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ ПРЕФІКСАЛЬНИХ ДІЄСЛІВ ПРОСТОРОВОГО ЗНАЧЕННЯ ДАВНЬОГРЕЦЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

Статтю присвячено опису психолого-педагогічних основ навчання студентів-першокурсників префіксальних дієслів просторового значення давньогрецької мови на класичних відділеннях ВНЗ України.

Ключові слова: *префіксальні дієслова просторового значення, давньогрецька мова, психологічні процеси навчання, педагогічна психологія.*

Актуальність цього дослідження полягає в тому, що дослідження психолого-педагогічних основ навчання префіксальних дієслів просторового значення давньогрецької мови студентів-першокурсників на сьогодні залишаються нерозглянутими. Натомість вивчення цих одиниць на матеріалі давньогрецької мови та психолого-педагогічні особливості під час їх навчання є цікавим і необхідним не тільки для більш глибокого розуміння тих процесів, що відбуваються в межах самої давньогрецької мови, а й для урахування їх у процесі навчання цільової аудиторії.

Мета – проаналізувати психолого-педагогічні основи навчання префіксальних дієслів просторового значення давньогрецької мови студентів-першокурсників.

Предметом дослідження є психолого-педагогічні основи навчання префіксальних дієслів просторового значення давньогрецької мови студентів-першокурсників на класичних відділеннях ВНЗ України.

Об'єкт – психолого-педагогічні основи навчання давньогрецької мови студентів-першокурсників на класичних відділеннях ВНЗ України.

Наукова новизна полягає в тому, що психолого-педагогічні основи навчання студентів-першокурсників на класичних відділеннях на матеріалі префіксальних дієслів просторового значення давньогрецької мови розглядаються вперше.

Давньогрецька мова належить до індоєвропейської сім'ї та є близькою до найдавніших її представників, зокрема, до латинської мови, з якою вони утворюють класичні «мертві» мови, а також до мов романської групи, слов'янської, германської та інших. Сьогодні давньогрецька мова вивчається у ВНЗ України на відділеннях класичної філології філологічних факультетів, на історичних факультетах, факультетах іноземних мов, філософії, теології та у духовних семінаріях. Наше дослідження присвячене психолого-педагогічним основам навчання префіксальних дієслів просторового значення давньогрецької мови студентів класичних відділень.

Студенти-класики розпочинають вивчення дієслова на першому курсі. Особлива значущість опанування префіксальних дієслів полягає в тому, що знання їх лексико-семантичних особливостей і закономірностей вживання значно полегшує процеси розуміння та інтерпретації давньогрецьких текстів у подальшому навчанні. У нашому дослідженні ми зосередили увагу на взаємодії між префіксами і дієсловами, що передають просторове значення, оскільки саме категорія простору є однією із фундаментальних світоглядних категорій. Одним із найчастотніших способів вираження простору в давньогрецькій мові є вживання префіксальних дієслів з іменником або з прийменниковою конструкцією. Це можна пояснити тим, що дієслова самі по собі є динамічними одиницями, і коли прийменники, вступаючи у корелятивні відносини з префіксами, поєднуються з дієсловами, вони надають їм нового відтінку просторового значення. Наприклад, прийменник *ἀνα* має значення «нагору, на», і коли він приєднується до дієслова в якості префікса, то зберігає своє значення: *ἀναβάλλω* – «підкидати». Таким чином, конструкції з префіксальними дієсловами в свою чергу виступають важливим засобом вираження просторового значення в давньогрецькій мові.

Під поняттям *студентства* слідом за І.О. Зимньою будемо розуміти особливу соціальну категорію, специфічну спільноту людей, що об'єднана інститутом вищої освіти. Як соціальна група, студентство характеризується професійною спрямованістю, сталістю ставлення до майбутньої професії, що є наслідком правильного професійного вибору та адекватного і повного уявлення студентів про майбутню професію. Студентський вік (18-25 років) – особливий період в житті людини, час найскладнішого структурування інтелекту. У свою чергу І.О. Зимня слідом за Б.Г. Ананьєвим зазначає, що мнемічне «ядро» інтелекту людини цього віку характеризується постійним чергуванням «піків» або «оптимумів» функцій, що по чергово входять у це ядро. Це означає необхідність завдань навчального процесу бути одночасно направленіми як на розуміння та осмислення, так і на запам'ятовування та структурування в пам'яті студента засвоюваного матеріалу, його збереження та цілеспрямовану актуалізацію [2, с. 108].

Навчання іноземних мов взагалі та класичних мов зокрема базується на таких психологічних процесах, як відчуття та сприймання, увага, пам'ять, мислення, почуття та воля, мотивація, уява і творчість – це все складає когнітивну сферу особистості студента [1]. У нашому дослідженні ми розглянемо деякі важливі, на наш погляд, процеси під час навчання префіксальних дієслів просторового значення давньогрецької мови студентів-класиків.

Словник психологічних термінів, укладений у НФаУ м. Харкова, подає для термінів відчуття та сприймання такі визначення: *відчуття* – це психічний процес, що полягає у відображенні мозком окремих властивостей та якостей предметів і явищ об'єктивного світу, а також станів організму при безпосередньому впливі подразників на відповідні органи чуттів; *сприймання* – це психічний процес відображення людиною предметів і явищ у цілому, в сукупності всіх їх якостей і властивостей при безпосередньому їх впливі на органи чуттів; сукупність відчуттів [4]. Процеси відчуття та сприймання необхідно розглядати як перцептивні дії, що спрямовані на розв'язання певних завдань, які становлять пізнавальну чи практичну діяльність суб'єкта, у нашому випадку студента-першокурсника. Під час перцепції у процесі навчання важливим є її емоційне забарвлення, оскільки сильні емоції продуктивно впливають на процес запам'ятовування матеріалу. Процеси відчуття та сприймання «включаються» у студентів уже з моменту появи викладача в аудиторії. Особливо значущим, на наш погляд, є

етап ознайомлення студентів з новим матеріалом. Презентація викладачем матеріалу – префіксальних дієслів просторового значення давньогрецької мови – є дуже важливим моментом в плані емоційного забарвлення. Адже саме в цей час можна викликати зацікавленість та науковий пізнавальний інтерес студентів до розв’язання нових лінгвістичних завдань.

Ступінь ефективності сприймання нового матеріалу залежить також від ступеня вмотивованості студента. *Мотивація* як фактор, що визначає поведінку людини, у тому числі її навчання, постійно привертає увагу дослідників-методистів. Вона посідає чільне місце у навчальному процесі. На сьогодні досліджувалася роль мотивації в навчанні взагалі такими дослідниками, як Р.С. Вайсман, С.В. Бобровицька, Л.І. Божович, Х. Хекхаузен, та іноземної мови, зокрема, на рівні середньої школи М.І. Дубровіним, М.А. Кудашовою, А.К. Марковою, Г.І. Шукиною та на рівні вузів Н.О. Ємельяною, Є.А. Шуміліним. Слушним є висновок В.М. Шовкового про кореляцію між рівнем сформованості пізнавальних інтересів у юнацькому віці і рівнем успішності: чим сильніша мотивація тим вища результативність навчальної діяльності [6, с. 49].

Відповідно до класифікації мотивації Р. Гарднер розрізняє три типи мотивації: інструментальну, інтегративну та соціально-ідентифікаційну [7]. *Інструментальна* мотивація визначається як бажання опанувати іноземну мову в утилітарних цілях, наприклад, щоб отримати роботу. *Інтегративну* мотивацію розглядають як бажання опанувати іноземну мову з метою інтегруватися в групу носіїв цієї мови. *Соціально-ідентифікаційна* мотивація визначається бажанням опанувати мову тієї соціальної групи, з якою учень себе ідентифікує, ця мотивація стосується мігрантів та іммігрантів.

Оскільки в нашому дослідженні розглядаються проблеми вивчення граматичних аспектів давньогрецької мови в аудиторії, то для нас представляє інтерес тільки один тип мотивації – інструментальний.

За результатами багатьох досліджень різних типів мотивації цікавими на наш погляд є ті, в яких встановлено, що за “певних умов” інструментальна мотивація може бути причиною більш ефективного засвоєння іноземної мови, ніж інтегративна. Серед цих умов у числі інших малася на увазі відсутність мовного середовища поза аудиторією.

Нам видається слушним таке припущення: саме інструментальний тип мотивації важливий при оволодінні давньогрецької мови в умовах аудиторії, коли немає можливості додаткового засвоєння в мовному середовищі поза нею.

Більшість досліджень проблем мотивації, вказують на наявність її впливу на успішність оволодіння іноземними мовами, але не вказують на характер такого впливу. Крім того, такі дослідження не враховували одночасного впливу інших факторів, комплексне вивчення яких може істотно змінити уяву про роль і місце мотивації під час засвоєння іноземної мови взагалі та давньогрецької мови зокрема.

Студенти-першокурсники класичних відділень на момент вивчення префіксальних дієслів просторового значення вже знайомі з обома складовими темами: з префіксами, вираженими прийменниками, та дієсловами. Необхідним є акцентування просторового значення цих граматичних одиниць різними способами. Наприклад, використовуючи метод евристичної бесіди, як один із варіантів мотивації: 1) опитування студентів щодо розуміння терміну “простір”; 2) попросити назвати прийменники, що можуть виражати просторове значення у вигляді префікса (наприклад: *ἀμφί, ἀνα, ἀπο, διά, ἐν, μετά, σύν* та інші); 3) попросити назвати дієслова, що можуть бути поєднаними з такими префіксами (наприклад: *βαίνω* – “ходити”; *βάλλω* – “кидати”; *τέμνω* – “різати”; *δείκνυμι* – “показувати”; *οἰκίζω* – “заселяти”; *φύω* – “народжувати, створювати”); 4) попросити об’єднати ці дієслова з попередньо зазначеними прийменниками-префіксами (наприклад: *ἀμφιβαίνω* – “обходити, проходити, оточувати”; *ἀναβάλλω* – “підкидати”; *ἀποτέμνω* – “відрізати”; *διαβαίνω* – “проходити”; *ἐνδείκνυμι* – “показувати, вказувати”; *μετοικίζω* – “переселяти”; *συμφύω* – “зрощувати, з’єднувати”). Для того, щоб результат евристичної бесіди, а саме з’ясування та розуміння поставленого питання, був закріплений,

необхідно, по-перше, графічно представити його в слові: записати у конспекті тему, приклади префіксів, їх значень, схематично зобразити предмет (бажано пов'язаний з елліністикою, наприклад, амфору) із можливим його розташуванням у просторі, навести приклади; по-друге, виконати тренувальні вправи за темою:

Вправа № 1. Виділіть префікс дієслова, визначте його значення та об'єднайте дієслова з однаковими значеннями префіксів у групи.

Вправа № 2. Об'єднайте подані префікси із дієсловами, перекладіть новоутворені форми. (Перевірте за словником).

Вправа № 3. Перекладіть словосполучення, виділяючи префікс дієслова і пояснюючи його значення.

Оскільки завданням викладача є зацікавити, замотивувати студента та зробити так, щоб увесь наведений матеріал твердо закарбувався в його пам'яті, то необхідно знати особливості цього психологічного процесу. Пам'ять – це відображення предметів і явищ дійсності у психіці людини в той час, коли вони вже безпосередньо не діють на органи чуття, це ряд складних психічних процесів, активне оволодіння якими надає людині здатності засвоювати й використовувати потрібну інформацію. Пам'ять включає такі процеси: запам'ятовування, зберігання, забування та відтворення. Запам'ятовування пов'язане із засвоєнням і накопиченням індивідуального досвіду. Його використання вимагає відтворення запам'ятованого. Регулярне використання досвіду в діяльності суб'єкта сприяє його збереженню, а невикористання – забуванню. Учені також виділяють деякі види пам'яті за такими критеріями: 1) за усвідомленням (розумінням) змісту матеріалу пам'яті – на смислову й механічну; 2) за тривалістю закріплення і збереження матеріалу – на короткочасну (оперативну) й довгочасну; 3) залежно від того, як процеси пам'яті включаються у структуру діяльності, як вони пов'язані з її цілями та засобами, – на мимовільну й довільну; 4) залежно від того, що запам'ятовується і відтворюється, яка діяльність переважає, пам'ять розподіляють на рухову, емоційну, образну, словесно-логічну [3, с. 247-281].

Ми вважаємо процес навчання префіксальних дієслів просторового значення давньогрецької мови студентів-першокурсників свідомим, то і запам'ятовування ними матеріалу теж вважаємо смисловим, а не механічним. “Усвідомити який-небудь об'єкт – значить включити його в систему своїх знань і віднести до певного класу предметів, явищ” [6, с. 43]. Переваги мимовільного запам'ятовування порівняно з довільним розглядалися багатьма психологами та методистами, такими як: А.О. Смирнов, П.І. Зінченко, А.Н. Леонт'єв, так само, як і ефективні способи довільного, наприклад, А.О. Смирнов. На наш погляд варто зазначити, що тренування довільної смислової пам'яті в процесі вивчення давньогрецької мови вважається традиційним, але не виокремленим, оскільки процеси мимовільного запам'ятовування під час вивчення саме давньогрецької мови є недослідженими на сьогодні.

Для навчального процесу у цілому та навчання давньогрецької мови зокрема головною передумовою є переведення інформації з короткочасної пам'яті у довгочасну, що досягається на думку В.М. Шовкового, за умови систематичного повторення. Інформація, що не знає повторень, залишається у свідомості людини не більше, ніж півхвилини. Також В.М. Шовковий зазначає, що практика навчання класичних мов і семантичний характер довготривалої пам'яті демонструє необхідність виділення ще одного фактору: “інформація довше залишається у пам'яті, коли мовний матеріал сформований і зберігається не у правилах, а в прикладах, мовленнєвих зразках, тобто на семантичному рівні” [6, с. 47].

Оскільки для вивчення нового матеріалу і подальшого його відтворення студентами є важливим його якісне та швидке запам'ятовування із довгостроковою функцією пам'яті (довгочасна пам'ять), то методисти і психологи всього світу приділяють значну увагу вивченню пам'яті, її особливостям, розробляють різні мнемічні техніки [3, с. 245-246]. Вони прийшли до висновків, що у період пізньої юності, а саме це і є період студентства, загальний розвиток пам'яті відбувається в тісній взаємодії з мисленням, досягаючи максимальних значень.

Як показали експерименти, мислення в цей період значно відстає від рівня розвитку пам'яті, що знижує ефективність запам'ятовування і зберігання, бо засвоєний матеріал належним чином не обробляється. Першою умовою нових досягнень є подальша інтелектуалізація процесів пам'яті, що сприяє інтенсивнішому розвитку мислення. У взаємодії розвитку пам'яті і мислення помітна пульсація змін, які чергуються між собою. Піки максимумів розвитку пам'яті готують основу для подальшого розвитку мислення, а пікові значення змін у мисленні створюють сприятливі умови для нових зрушень у розвитку пам'яті [3, с. 298-333]. Хоча пам'ять у цей період і досягає високого рівня, проте потік інформації, що її необхідно засвоїти, зростає набагато швидше. Подолати цю розбіжність можна тільки шляхом осмислення інформації та конспективного структурування матеріалу [6, с. 48].

Ще одним психологічним процесом під час навчання іноземної мови взагалі та давньогрецької мови зокрема виступає *увага*, яка, в свою чергу, є формою організації психічної діяльності людини, яка полягає в спрямованості й зосередженості свідомості на об'єктах, що забезпечує їх виразне відображення [3, с. 354-373]. Особливого значення набуває увага у засвоєнні нового знання. К.Д. Ушинський зазначав, що це основні ворота до свідомості, "єдині двері нашої душі", через які входять до нас усі відомості про навколишній світ, чуттєві дані і знання [5, с. 22]. У студентів у процесі навчання почергово більшою або меншою мірою виникають три види уваги: мимовільна, довільна та післядовільна. Мимовільна увага є первинним ступенем уваги в її історичному та індивідуальному розвитку, що виникає через дію сильного, контрастного або значущого подразника, який викликає емоційну реакцію. Цей вид уваги є основою для виникнення і розвитку більш характерної для людини взагалі і студента зокрема уваги – довільної – це та, що свідомо спрямовується і регулюється особистістю. Проте й довільна стає мимовільною внаслідок зміни мотивації діяльності. Коли, наприклад, студент приступає до виконання нової роботи чи практичного завдання, він змушений сконцентрувати на ньому свої розумові сили, спочатку у нього виникають певні труднощі, але згодом студент заглиблюється і поринає у виконання завдання, зацікавлюється і стає уважним мимовільно. Таку увагу називають вторинною мимовільною, або післядовільною, вона має ознаки як мимовільної – не вимагає спеціальних вольових зусиль, так і довільної – залишається цілеспрямованою і передбачуваною. Цей вид уваги виникає при збудженні зацікавленості студента під час навчання, що є важливою умовою в процесі реалізації сучасних методів навчання [3, с. 362-366]. Велика кількість постійно повторюваних дій вимагає високої концентрації уваги студентів, які вивчають префіксальні дієслова просторового значення давньогрецької мови. На наш погляд для ефективного засвоєння матеріалу необхідно зацікавлювати їх змістом, доповнювати навчальний матеріал цікавими історико-культурними фактами з життя еллінів, що створює емоційно забарвлену паузу і тим самим полегшує перехід довільної уваги у продуктивнішу післядовільну.

Увага студентів залежить не тільки від цікаво викладеного навчального матеріалу, але й від наполегливої розумової активності з боку самих студентів; важливими є не тільки різноманітні види і форми роботи, чітка організація уроку, але й формування інтересу, волі та відповідальності студента.

Підсумовуючи наведений вище матеріал, зазначимо, що у соціально-психологічному аспекті студентство вирізняється вищим освітнім рівнем та вищим рівнем навчальної мотивації, а також характеризується найвищою соціальною активністю та досить гармонійним поєднанням інтелектуальної та соціальної зрілості. Урахування цієї особливості студентства лежить в основі партнерського ставлення педагога до студента під час педагогічного спілкування. Процес навчання взагалі та префіксальних дієслів просторового значення зокрема, на нашу думку, має протікати гармонійно, тобто мають бути задіяні як раціональні, так і емоційні складові. На сьогодні уже доведено, що значно ефективнішим є той процес навчання, який з обов'язку перетворюється на захоплююче спілкування, а урок (лекція, практичне заняття) базується на інтеграції та міжпредметних зв'язках. Тому, викладач, ознайомлений з основними

психологічними процесами, притаманними аудиторії, має ключ до результативного педагогічного діалогу з нею. Дослідження психолого-педагогічних основ навчання префіксальних дієслів просторового значення давньогрецької мови студентів-першокурсників має важливе теоретичне та практичне значення для викладачів-класиків. Наступним етапом дослідження може виступити аналіз навчання префіксальних дієслів просторового значення на засадах методики навчання іноземних мов.

Список використаних джерел

1. Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам / В.А. Артемов. – М. : Изд-во МГПИИЯ им.М.Тореза, 1966. – 432 с.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М. : Логос, 2002. – 384 с.
3. Маклаков А.Г. Общая психология: Учебник для вузов / А.Г. Маклаков. – Спб. : Питер, 2013. – 583 с.: ил. – (Серия „Учебник для вузов”)
4. Словник психологічних термінів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://nuph.edu.ua/studentu/psy-hologichna-sluzhba-nfau/slovny-k-psy-hologichny-h-terminiv/>. – Загол. з екрану.
5. Ушинский К.Д. Собр соч. / К.Д. Ушинский. – М., 1950. – Т. 10, – С. 22.
6. Шовковий В.М. Герменевтичні основи навчання давньогрецької мови студентів-філологів: [монографія] / В.М. Шовковий. – К. : Видавничо-поліграфічний центр “Київський університет”, 2010. – 317 с
7. Gardner R.C. Attitudes and motivation in Language Learning / R.C. Gardner, W.E. Lambert // Rowley. MA. Newbury House, 1972. – 146 p.

This article describes the psychological and pedagogical foundations of teaching Ancient Greek prefix verbs of special meaning to first year students of classical departments at the universities of Ukraine.

Keywords: *prefix verbs of special meaning, the Ancient Greek language, psychological processes of teaching, educational psychology.*

УДК 378.147.663:811

Шовкова Т.А.

НАВЧАННЯ ГРАМАТИЧНИХ КОНСТРУКЦІЙ СУБ'ЄКТИВНОЇ МОДАЛЬНОСТІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ В ЧИТАННІ

Стаття присвячена дослідженню методики навчання граматичних конструкцій суб'єктивної модальності німецької мови в рецептивному виді мовленнєвої діяльності – читанні; розроблено етапи, вправи та завдання для навчання категорії модальності в читанні. Уперше в методиці навчання німецької мови досліджено проблему навчання категорії модальності як міжрівневої категорії – висловлювання та тексту.

Ключові слова: *категорія, модальність, граматики, німецька мова, навичка, комбінування.*

Процес формування навички завершується етапом комбінування – включення навички в різні види мовленнєвої діяльності. Категорія модальності мови (категорія мови і мовлення, що виражає реальні/ірреальні відношення висловлення до дійсності або суб'єктивну кваліфікацію повідомлення мовцем [10, с. 383]), поєднує універсальне, що репрезентує спільний для всього людства мисленнєво-мовленнєвий код та ідіоетнічне, що відображає логіку будови мислення та мовлення кожного етносу. Категорія модальності викликає найбільші труднощі в опануванні граматики іноземної мови, оскільки їй властива міжмовна асиметрія у плані

форми і змісту, й вона потрапляє у зону міжмовної або внутрішньомовної інтерференції. Особливі проблеми виникають у студентів під час сприйняття та розуміння граматичних конструкцій суб'єктивної модальності (ГКСМ), які не мають еквівалентів в українській мові.

Лінгвістичну основу нашого дослідження складають праці, присвячені категорії модальності: як власне синтаксичній категорії (Н.Ю. Шведова), як логічній категорії (С.М. Амеліна), як логіко-семантичній категорії (Г.В. Колшанський), як логіко-граматичній категорії (В.З. Панфілов), як функціонально-семантичній категорії (В.М. Ярцева). Методичну базу дисертаційного дослідження становлять праці, присвячені методиці навчання мовних категорій (О. Біляєв, Є. Голобородько, С. Караман, І. Олійник, Н. Пашковська, М. Пентилюк, К. Плиско, Л. Скура-тівський, В. Аракін, І. Бім, В. Немсер, М. Томпсон у цілому та категорії модальності зокрема (О. Доценко, О. Іванова). Однак, попри значні напрацювання у дослідженні категорії модальності, було виявлено недостатню увагу до розробки методики навчання категорії модальності як міжрівневої категорії – висловлювання та дискурсу; обмеженість умінь студентів використовувати ГКСМ в усному та писемному мовленні, що спричиняє неправильне розуміння висловлювань суб'єктивної модальності, а також відхилення від граматичних норм під час продукування німецького мовлення. Усе це складає актуальність дослідження.

Мета публікації – розробити методику навчання граматичних конструкцій суб'єктивної модальності німецької мови у рецептивному виді мовленнєвої діяльності – читанні.

У сучасній лінгвометодиці читання розглядають як вид мовленнєвої діяльності, який включає техніку читання і розуміння того, що читається [7, с. 188]. Сучасні науковці розрізняють три основні рівні якості розуміння тексту – розуміння мовного оформлення, розуміння змісту тексту, розуміння смислу тексту, або, мовою лінгвометодичної науки, семантичний рівень (розуміння мовного та мовленнєвого оформлення), метасеміотичний (розуміння предметного змісту тексту) та метаметасеміотичний (розуміння смислового змісту тексту) [5; 7].

Змістово-смисловою категорією тексту, яка потребує інтерпретації, є категорія модальності тексту – вираженні в тексті відношення автора до повідомлюваного, його концепції, поглядів, позиції, ціннісних орієнтацій [8, с. 8-12; 9, с. 6-8]. Науковці сходяться на тому, що адекватний семантичний аналіз модальності можливий лише за урахування її функціонування у мовленні, в комунікації, вищою одиницею якої є текст. Саме в тексті актуалізується значення всіх модальних одиниць, у результаті синтезу яких виникає модальний смисл тексту [2; 8; 9]. Справедливо зазначає І.Р.Гальперін: текстова модальність властива цілому. Вона оздоблює окремі висловлювання тільки для того, щоб підготувати читача до сприйняття суб'єктно-модального значення цілого [6, с. 116]. На рівні тексту модальність можна розглядати як категорію, в якій об'єктивне і суб'єктивне принципово нерозділені. Ці категорії взаємопов'язані, існування однієї неможливе без іншої [9].

Розуміння тексту розпочинається, згідно з психолінгвістичною концепцією читання В. Бухбіндера й І. Бермана, з інтерпретації мовної основи тексту й завершується смисловою [3]. Граматичні конструкції суб'єктивної модальності мають ту особливість, що вони не є чисто граматичними, а несуть додаткову змістову інформацію про суб'єктивне ставлення мовця до повідомлюваного. Тому робота з ГКСМ може поєднуватися відразу з текстовою роботою над змістом і смислом тексту. І граматичні вправи можуть бути організованими у форматі вправ на читання.

Текстова складова читацької компетенції включає формування знань, навичок та вмінь, які забезпечують когнітивне опрацювання, розуміння й інтерпретацію текстів різних типів мовлення та літературних жанрів [1, с. 127].

Отже, аналіз наукових праць дає можливість нам розглядати модальність у процесі навчання читання у такому ключі: модальність окремих висловлювань є складовою лексичних та граматичних навичок, оскільки вона вербалізована і в переважній більшості випадків має граматичне вираження (як наприклад, ГКСМ); ГКСМ часто репрезентують у тексті змістову

та смислової інформацію – суб'єктивну модальність, яка є визначальним фактором розуміння окремих висловлювань та тексту в цілому; модальність ГКСМ переважно визначається з контексту, інтерпретується у надфразовій єдності, тому важливою передумовою її розуміння є вміння встановлювати смислові зв'язки між компонентами тексту. Саме на ці засади будемо опиратися під час читання текстів, які містять висловлювання суб'єктивної модальності.

Для навчання ГКСМ доцільно застосовувати вивчаюче читання (читання з повним розумінням – у нашому випадку – розуміння модальності усіх компонентів тексту, які марковані суб'єктивною модальністю).

Аналіз наукових праць дав можливість встановити, що вправи, які виконуються у процесі читання, мають бути мовленнєвими і направлені на розуміння змісту тексту. Саме в таких умовах повинне відбуватися зміцнення граматичних навичок.

Робота по читанню тексту складається з таких основних етапів: мотиваційний етап – вступна бесіда, яка зазвичай несе додаткову інформацію, а також стимулює, заохочує учнів до читання тексту; підготовка до читання – спрямована на подолання мовних та смислових труднощів, формулювання питань, які фокусуватимуть увагу учня на потрібних моментах тексту; текстова робота (читання тексту); післятекстова робота – контроль розуміння прочитаного; завершальний етап роботи – підготовка до переказу та переказ, обговорення тексту [4; 5].

Вправи в ГКСМ можуть використовуватися уже на другому етапі – під час підготовки до читання. У цей час можна застосовувати такі вправи:

1. Викладач виписує з тексту ГКСМ, виконує її граматико-семантичний аналіз та перекладає разом зі студентами.

Однак такий тип вправ використовується у випадку, коли у студентів недостатньо сформовані навички упізнавання та семантизації ГКСМ. Якщо у студентів навички міцні, варто на цьому етапі використовувати комунікативні вправи.

2. Викладач перед читанням ставить завдання знайти (підкреслити) думку, висловлювання мовця (висловлення марковане суб'єктивною модальністю) /звернути увагу на позицію мовця щодо його повідомлення.

3. Викладач перед читанням ставить завдання звернути увагу на позицію мовця щодо повідомлюваних ним фактів: ступінь впевненості мовця в тому, що він говорить.

4. Викладач перед читанням виділяє фразу (висловлення мовця) і ставить завдання: під час читання визначити модальність фрази: ймовірність чи припущення; ступінь ймовірності.

Третій етап – власне читання – знаменується рецепіюванням ГКСМ у тексті, співвідношенням цієї конструкції з іншими змістовими модулями тексту, аналіз вербальних засобів вираження ГКСМ, інтерпретація модальної семантики ГКСМ.

У післятекстовій роботі (четвертий етап) здійснюється контроль розуміння прочитаного. Оскільки категорія модальності, як ми вже писали, є категорією речення і тексту, то вправи на перевірку розуміння модальності суб'єктивних висловлювань, які впливають на модальність цілого тексту, матимуть не граматичний, а змістово-смисловий характер. На післятекстовому етапі доцільно буде застосувати такі вправи:

1. Відповіді на завдання, поставлені перед читанням тексту. У форматі обговорення студенти намагаються довести свою думку: впевнений чи невпевнений, наскільки впевнений мовець у своєму висловлюванні.
2. Викладач дає завдання знайти вербальні засоби вираження суб'єктивної модальності повідомлення: таке завдання сприяє розвиткові вміння орієнтуватися в тексті.
3. У форматі тесту викладач перевіряє, наскільки точно студенти зрозуміли модальність висловлювання мовця.
4. Викладач дає завдання підставити модальні слова в тексті: це завдання сприяє глибокому і вдумливому перечитуванню тексту, зосередженню уваги саме на ГКСМ та їх синонімічних конструкціях.

5. У формі співбесіди викладач разом зі студентами обговорюють модальність усього тексту. Викладач ставить завдання, яке об'єднує модальності усіх компонентів тексту.

На завершальному етапі (підготовка до переказу та переказ тексту) викладач має спонукати студентів до вживання ГКСМ в усному мовленні.

1. Викладач спонукає студентів у план переказу обов'язково включати фрагменти тексту, які мають марковані суб'єктивною модальністю висловлювання.
2. Викладач добирає для переказу такі вербальні опори, які стимулюватимуть студентів до вживання ГКСМ у мовленні.

Проілюструємо роботу з ГКСМ під час читання тексту «Verkettung unglücklicher organisatorischer Umstände».

Übung 1. *Lesen Sie den Text. Finden Sie die Aussage von einer Uni-Sprecherin. Werten Sie Ihre Wendung: vermutet sie, oder ist überzeugt? Drückt sie ihre Meinung oder die Meinungen von anderen Menschen aus?*

Verkettung unglücklicher organisatorischer Umstände

Drei Tage nach der Klausur versuchte die Uni Stuttgart in einem Brief die missliche Lage zu erklären: „Eine Verkettung unglücklicher organisatorischer Umstände hat dazu geführt, dass es nicht möglich war, den passenden Schlüssel für einen als Prüfungsraum vorgesehenen Hörsaal in der Azenbergstraße zu erhalten.“ Schon vor längerer Zeit seien die Schlösser ausgetauscht worden und nun sei der falsche Schlüssel am falschen Ort gewesen.

Am Samstagmorgen erfuhren die wartenden Studenten nichts davon. Sie wussten nicht, was zu tun oder wer verantwortlich ist; sie wussten nur, sie brauchen den Schein. „Weil niemand gesagt hat, ob wir gehen können, haben wir ausgeharrt“, sagt Paul. Einige junge Frauen litten besonders unter der Kälte. „Ein Mädchen saß auf dem Boden und hat ziemlich stark gezittert. Deswegen hat auch jemand einen Krankenwagen gerufen.“ Sanitäter hätten mehrere Studentinnen versorgt. Eine Uni-Sprecherin berichtete, dass zwei Studentinnen im Krankenhaus versorgt worden sein müssen. Dann gesellte sich auch noch eine Polizeistreife hinzu. Später hätten die Beamten den Studenten durchs Megafon zur bestandenen Prüfung gratuliert, schreibt ein Mitglied der Facebook-Gruppe „Höhere Mathematik“, in der viele Stuttgarter Studenten Mitglied sind.

Gegen 10 Uhr, eine Stunde nach offiziellem Klausurbeginn, kam endlich ein Schlüssel am Gebäude an. Wer ihn gebracht hat? Die Studenten wissen es nicht. Auch die Uni Stuttgart kann oder will nicht sagen, wer den Schlüssel brachte. Allerdings passte der Schlüssel nur zu einer Seitentür des Gebäudes, der Hörsaal blieb verschlossen. Die Studenten warteten im Warmen weiter.

(Джерело: <http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/mathewunder-in-stuttgart-klausur-nicht-geschrieben-trotzdem-bestanden-a-814012.html>).

Die Studenten antworten auf die Fragen, die vor dem Lesen gestellt wurden. Werten Sie Ihre Wendung: vermutet sie, oder ist überzeugt? Drückt sie ihre Meinung oder die Meinungen von anderen Menschen aus?

Wie können Sie diese Ereignisse interpretieren: komisch oder traurig? Welche Worte bestätigen ihre Ansicht?

Übung 2. *Finden Sie im Text die Worte von der Uni-Sprecherin. Ist sie überzeugt, dass die Studentinnen im Krankenhaus bleiben?*

Übung 3. *Finden Sie richtige Behauptung.*

- a) Die Uni-Sprecherin weiß keinen Bescheid, ob zwei Studentinnen ins Krankenhaus geraten sind.
- b) Zwei Studentinnen bleiben im Krankenhaus nicht, aber die Uni-Sprecherin meinte, dass zwei Studentinnen im Krankenhaus zu versorgen sind.
- c) Nach Meinung der Uni-Sprecherin sind zwei Studentinnen im Krankenhaus versorgt worden.

Übung 4. *Füllen Sie die Lücken mit den richtigen Modalverben.*

Wissen, können, müssen, sollen, dürfen.

Am Samstagmorgen erfuhren die wartenden Studenten nichts davon. Sie nicht, was zu tun oder wer verantwortlich ist; sie wussten nur, sie brauchen den Schein. „Weil niemand gesagt hat,

ob wir gehen“, haben wir ausgeharrt“, sagt Paul. Die Schlüssel für einen als Prüfungsraum vorgesehenen Hörsaal vertauscht worden sein. Einige junge Frauen litten besonders unter der Kälte. Ein Mädchen saß auf dem Boden und zitterte, sie sich erkältet haben. Deswegen hat auch jemand einen Krankenwagen gerufen.“ Sanitäter mehrere Studentinnen versorgt haben. Eine Uni-Sprecherin berichtete, dass zwei Studentinnen im Krankenhaus versorgt worden sein Dann gesellte sich auch noch eine Polizeistreife hinzu. Später hätten die Beamten den Studenten durchs Megafon zur bestandenen Prüfung gratuliert, schreibt ein Mitglied der Facebook-Gruppe „Höhere Mathematik“, in der viele Stuttgarter Studenten Mitglied sind.

Übung 5. *Machen Sie einen Plan. Bereiten Sie die Nachzählung vor. Bei der Nacherzählung sollen Sie die Meinung der Uni-Sprecherin einschließen.*

Отже, у процесі читання головним завданням є удосконалення навичок розпізнавання та семантизації ГКСМ у тексті. Особливістю організації читання є те, що категорія суб'єктивної модальності є одночасно категорією речення та тексту, граматичною та змістовою категорією. Тому автоматизація навичок розпізнавання та семантизації ГКСМ на цьому етапі проходить у поєднанні із роботою над змістом прочитаного, саме тому робота з ГКСМ під час читання можлива на підготовчому, текстовому, післятекстовому та завершальному етапах навчання читання текстів.

Список використаних джерел

1. Барабанова Г. Методика навчання професійно-орієнтованого читання у немовному внз : Навч. посіб. для студ. пед. вищ. навч. закл. і філол. ф-тів за фахом „Іноземні мови” / Галина Барабанова. – К. : ІНКІС, 2005. – 315 с.
2. Блох М. Я. Поле эпистемической модальности в пространстве текста : монография / М. Я. Блох, А. В. Аверина ; М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высш. проф. образования “Московский пед. гос. ун-т”. – М. : МПГУ, 2011. – 154 с.
3. Бухбиндер В. А. Очерки методики обучения чтению на иностранных языках / В. А. Бухбиндер, И. М. Берман. – К. : Выща школа, 1977. – 174 с.
4. Вавилова М. Г. Обучение пониманию текста при чтении на иностранном языке во взрослой аудитории : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : 13.00.02 “Теория та методика обучения: германские языки” / М. Г. Вавилова. – М., 1981. – 24 с.
5. Вдовіна Т.О. Методика навчання майбутніх учителів іноземної мови читання англійських художніх текстів: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Вдовіна Тетяна Олександрівна. – Дрогобич, 2002. – 282 с.
6. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / Илья Романович Гальперин. – М. : Наука, 1981. – 139 с.
7. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.
8. Михневич Л. Модальность как информационный компонент смысла текста : автореф. дис. ... кандидата филологических наук : 10.02.19 «Общее языкознание, социолингвистика, психолингвистика» / Л. Михневич. – Москва, 1986. – 26 с.
9. Попова Е. А. Авторская модальность как средство выражения антропоцентричности текста : автореф. дисс. ... канд. филол. наук : 10.02.01 «Русский язык» / Е. А. Попова. – Липецк, 1996. – 21 с.
10. Селіванова О. Сучасна лінгвістика : Термінологічна енциклопедія / Олена Селіванова. – Полтава : Довкілля-К., 2006. – 716 с.

The article is devoted to the development of teaching grammatical structures of subjective modality of the German language in the receptive form of speech activity – reading; designed stages, exercises and activities for teaching the category of modality in reading. For the first time in the method of learning the German language is studied the problem of learning the categories of modality as a multi-level categories - speech and text.

Keywords: *category, modality, grammar, German language, skill, combination.*

РОЗДІЛ 3

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

УДК 37.018.54+372.857

Гаврило О.І., Заболотня К.В.

ПОЗАКЛАСНА РОБОТА З ПРИРОДОЗНАВСТВА У ГРУПІ ПРОДОВЖЕНОГО ДНЯ

У статті розглядається проблема використання різних форм позакласної роботи з природознавства у групі продовженого дня для першокласників. Така робота дозволяє учням і цікаво провести час після уроків, і отримати нові знання та закріпити вивчений на уроках матеріал. Однак в Україні системи занять з природознавства саме у ГПД не розроблено. Отже, в даній статті подано приблизну тематику занять для учнів першого класу.

Ключові слова: позакласна робота, група продовженого дня, першокласники.

У групі продовженого дня учні початкових класів проводять досить багато часу, і цей час повинен бути використаний з користю. Група продовженого дня дає можливість поєднувати навчання і виховання дітей, зберігати та зміцнювати їх здоров'я, розвивати розумово, здійснювати естетичне і екологічне виховання. Досягнення цих цілей вимагає грамотної організації часу школярів. Для вихователів ГПД з одного боку, постає проблема, чим зайняти учнів у вільний час, з іншого – закріплення вивченого на уроках матеріалу та виконання домашніх завдань.

Серед навчальних предметів, які безумовно цікаві першокласникам, є природознавство, отже, різні форми позакласної роботи в цьому напрямі можуть бути використані у групі продовженого дня. Звичайно, варто використовувати розробки з позакласної роботи як для вчителів, так і керівників гуртків. Однак, тут є значні відмінності. Вихователі, порівняно з учителем, не обмежені програмою у виборі тем та тривалістю уроку, але так само повинні зацікавити і залучити до роботи усіх учнів групи, на відміну від керівників гуртків, куди приходять тільки захоплені природознавством діти. У групі продовженого дня можуть існувати обмеження в матеріально-технічній базі, а також часто в них досить багато дітей з різних паралельних класів, і їх важче організувати.

Отже, проаналізувавши педагогічну і методичну літературу, ми прийшли до висновку, що цілісної системи занять в групі продовженого дня не створено. Також варто відмітити, що різні форми позакласної роботи найчастіше розробляються з тематики, цікавої для учнів 3-4 класів, але дуже мало уваги приділяється першокласникам.

Методичні розробки для позакласної роботи з природознавства є у скарбничці, мабуть, усіх вчителів початкових класів. Засади позакласної роботи в цілому, та, зокрема, з природознавства окреслили такі педагоги, як О.А. Біда, М.О. Майхрук, Я.Фруктова та інші [2, 3, 10]. Формування, як однієї з найважливіших, екологічної компетентності учнів, у тому числі в позакласних формах роботи, детально висвітлюється у працях О.Л. Пруцакової, Н.А. Пустовіт, Л.Д. Руденко, О.О. Колонькової [4; 5; 6; 7].

Виходячи з того, що для груп продовженого дня форми позакласної роботи ще недостатньо розроблені, мета статті – дослідження впливу позакласної роботи з природознавства у групі

продовженого дня на підвищення рівня знань та ставлення до природи рідного краю учнів перших класів, і на основі цього – добір найбільш ефективних форм та цікавих тем для них. Результати можуть бути використані вихователями і вчителями у процесі навчально-виховної роботи.

Зміст позакласної роботи визначається загальним змістом навчання і виховання. До неї висуваються наступні вимоги:

- добровільна участь учнів, що вимагає від педагогів ретельної підготовки до занять, використання нових, ще не відомих учням фактів, форм і методів, які б підвищували їх пізнавальний інтерес;
- суспільна спрямованість діяльності учнів, наприклад, участь у природоохоронній діяльності;
- розвиток ініціативи і самодіяльності учнів, тобто врахування бажання школярів, їхніх пропозицій, щоб кожен із них виконував цікаву для себе роботу;
- розвиток винахідливості, дитячої творчості – під час занять перед учнями слід ставити завдання пошукового характеру;
- зв'язок з навчальною роботою;
- використання ігрових форм, цікавість, емоційність [2, с. 252].

Виходячи з даних критеріїв, за основу в позакласній роботі необхідно брати програму, щоб забезпечити найбільшу її ефективність. З одного боку, різні форми позакласної роботи повинні поглиблювати знання дітей з предмета, з іншого – сформовані на уроках знання допомагають учням в позакласній роботі. Програма навчального предмета «Природознавство» для першого класу достатньо насичена і різноманітна. Авторами програми рекомендовано навчальний і виховний процес спрямовувати на формування життєвих компетенцій школярів, у тому числі екологічної культури, використовувати інтегративний підхід і сучасні освітні технології. Серед специфічних принципів навчання природознавству – використання місцевого природознавчого і краєзнавчого матеріалу. У процесі безпосереднього спілкування дитини з природою виконуються освітні, розвивальні та виховні завдання: формуються уявлення про навколишню природу; діти оволодівають загальними пізнавальними вміннями і навичками (виділяти в предметах їхні ознаки, порівнювати групи об'єктів за однією ознакою, помічати зміни в об'єктах, за яким ведеться спостереження, робити висновки за допомогою учителя); здійснюється екологічне виховання учнів. Однак програмою не передбачено конкретної тематики та форм проведення позакласної роботи з природознавства.

Першокласники вже здатні не лише засвоїти окремі факти про природні об'єкти та явища, а й цілком усвідомлюють залежності та зв'язки, зокрема між формою і поведінкою, будовою організму та його пристосуванням до середовища. Для глибшого розумового розвитку дітей необхідно давати їм наочні приклади, можливість знаходити такі зв'язки безпосередньо у природі шляхом спостереження та проведення дослідів. В умовах школи повноцінне спостереження, особливо довготривале, можливе тільки в позаурочний час.

В режимі групи продовженого дня виділяють три періоди: обов'язкова навчальна діяльність в різних організаційно-педагогічних формах, розвивальні види діяльності та відпочинок. Отже, друга складова режиму дня цілком допускає введення різних форм позакласної роботи в практику ГПД.

Після уроків учні завжди розповідають вихователям, як їм було цікаво саме на уроці природознавства, що нового та незвичайного вони дізналися, куди ходили на екскурсію, за чим спостерігали, які досліді проводили та які готували проекти з вчителем. Звернувши увагу на зацікавленість дітей природою, для підтримки такого пізнавального інтересу ми вирішили, що доцільним є проведення занять у групі продовженого дня позакласної роботи з

природознавства. Для правильного вибору тематики та форм роботи ми провели опитування серед учнів. Базою нашого дослідження була Свеська спеціалізована школа I-III ступенів № 1 (смт. Свеса Сумської обл.).

Спершу ми запропонували учням обрати 2-3 найулюбленіші навчальні предмети, вивчення яких вони хотіли б продовжити в другій половині дня. Відповіді розподілилися таким чином: природознавство обрали 78%, фізичну культуру – 74%, образотворче мистецтво – 61%, трудове навчання – 57%, музичне мистецтво і математику – по 52%, основи здоров'я та навчання грамоті – по 48%, іноземну мову – 35%. Отже, як бачимо, природознавство є серед найцікавіших для першокласників предметів.

Наступним етапом був пошук тем, які слід включити до позакласної роботи. На питання «Про що ти хочеш дізнатися більше з природознавства?» учні відповіли таким чином: про тварин – 70%, про природу рідного краю – 57%, про рослини – 44%, про сонце, повітря, воду та інші елементи неживої природи – 31%.

На основі результатів опитування нами розроблено систему занять у групі продовженого дня для першокласників з урахуванням інтересів дітей та програми навчального предмета (див. табл. 1). Система занять побудована, виходячи з принципу послідовності формування знань, умінь та навичок учнів з навчального предмета «Природознавство». Метою проведеної роботи були: підвищення рівня пізнавальної активності, зміцнення знань з предмета, формування розуміння зв'язків у природі, вміння вести фенологічні спостереження, виховання екологічної свідомості.

Реалізація цілей відбувається шляхом формування знань про представників флори та фауни рідного краю; усвідомлення значення фенологічних спостережень, зокрема через ознайомлення із народними прикметами; формування природодоцільної поведінки, у тому числі активної позиції щодо охорони природи рідного краю; розвиток умінь з догляду за тваринами та рослинами; розуміння практичного значення природничих знань.

Змістом занять передбачено отримання додаткових природничих знань та формування умінь теоретичним і практичним шляхом: через зв'язок тем занять, проведених у класі, з безпосереднім спілкуванням з природою (екскурсії, фенологічні спостереження, практичні роботи). Практичні роботи проводяться в приміщенні як лабораторні заняття, так і на природі. У класній кімнаті виконуються елементарні досліди, в куточку природи розвиваються навички догляду за живими об'єктами, на вулиці – фенологічні спостереження. Практичні роботи на природі сприяють розвитку природоохоронних умінь учнів (виготовлення годівничок для підгодовування птахів взимку, участь в акціях «Пролісок», «Посади дерево» тощо).

Виготовляючи колекції й експонати, учні отримують навички роботи з природним матеріалом, що, в свою чергу, допомагає формувати естетичні поняття, розвивати художній смак та дбайливе ставлення до природи.

Головним у запропонованій системі позакласної роботи є принцип науковості, який реалізується в процесі формування понять про об'єкти та природні явища. Крім того, важливе місце у змісті занять займає тема краси природи, її охорони, що забезпечує виховний ефект.

Враховуючи вікові особливості дітей, системою занять заплановано використання різноманітних форм і методів подачі матеріалу. Пропонується використовувати читання художніх творів, загадки, вікторини, кросворди, різноманітні ігрові форми, а також різні технічні засоби навчання. Рекомендується проведення виставок малюнків, виробів з природного матеріалу, інсценування казок, тематичних вечорів, свят, клубів веселих та кмітливих тощо.

Таблиця 1.

**План проведення позакласних занять з природознавства
для першокласників у групі продовженого дня**

№ з/п	Тема позакласного заняття	Форма проведення	Примітка
Вересень			
1.	Значення природи у житті людини. Світ живої і неживої природи	Навчально-ігрове заняття	
2.	Сонячні долоньки	Навчально-ігрове заняття	Дослідницький практикум
3.	Пригоди крапельки.	Навчально-ігрове заняття	Демонстрація дослідів про властивості води і повітря.
Жовтень			
4.	Карнавал осінніх барв	Екскурсія	
5.	Світ неживої природи	Вікторина	
6.	Рослини-гіганти та рослини-карлики	Навчально-ігрове заняття	
Листопад			
7.	Казка квітів	Дослідницький практикум	Від якої води рослини ростуть краще?
8.	Рослинам потрібен захист	Навчально-ігрове заняття	
9.	Шумлять дерева мого краю	Екскурсія	
10.	Моя улюблена квітка	Проект	
Грудень			
11.	Все про рослини	Вікторина	
12.	Тварини нашого лісу	Навчально-ігрове заняття	Ознайомлення з дикими тваринами
13.	Мій хатній улюбленець	Навчально-ігрове заняття	Ознайомлення з домашніми тваринами
14.	Таємниці пернатих друзів	Навчально-ігрове заняття	
Січень			
15.	Великі секрети маленьких комашок	Навчально-ігрове заняття	
16.	Якого кольору зима	Екскурсія	
17.	Допомога звірам та птахам взимку	Практичне заняття	Виготовлення годівнички
Лютий			
18.	Подорож до зимового лісу	Навчально-ігрове заняття	
19.	Риби – мешканці підводного світу	Навчально-ігрове заняття	
20.	Тварини, що вміють передбачати погоду	Навчально-ігрове заняття	
21.	Все про тварин	Вікторина	
Березень			
22.	Збережемо нашу планету	Виховна година	
23.	Рослини нашого краю	Навчально-ігрове заняття	
24.	Лікарські та отруйні рослини	Навчально-ігрове заняття	
Квітень			
25.	Культурні рослини бабусиноного городу.	Дослідницький практикум	
26.	Рослини і тварини рідного краю, що потребують охороони.	Навчально-ігрове заняття	Ознайомлення з Червоною книгою України
27.	У царстві живої природи	Вікторина	
28.	Джерело нашого краю – Синя криниця	Екскурсія	
Травень			
29.	Таємниці природи рідного краю	Вікторина	
30.	Театр природи	Свято	

Підсумком кожної теми було проведення вікторин з метою з'ясування рівня знань, які засвоїли учні під час занять. Закінчуються заняття в кінці року святом «Театр природи», на якому учні мають змогу розкрити свої творчі здібності, продемонструвати знання та привернути увагу інших школярів до необхідності збереження природи і дбайливого ставлення до неї.

З метою перевірки ефективності системи позакласних занять з природознавства, а саме: сформованості розуміння у школярів взаємозв'язку природних явищ, вміння вести фенологічні спостереження, рівня знань, що сформувались під час занять, було проведено тестування учнів. Тестові завдання до кожної теми включали в себе по чотири питання закритого та відкритого типу. На високому рівні оцінювалися роботи, у яких всі чотири завдання були виконані правильно. Три правильно виконані завдання оцінювалися на достатньому рівні, дві вірні відповіді – на середньому, одна відповідь – на низькому. Підсумкове тестування показало, що 52 % учнів засвоїли матеріал на високому рівні, 39 % – на достатньому, і 9 % – на середньому. Як бачимо з результатів, рівень природничих знань в учнів першого класу, що відвідували ці заняття, переважно високий та достатній.

Запропонована система занять «Цікаве природознавство» у групі продовженого дня була створена на основі поєднання вимог як програми з природознавства для першого класу, так і побажань самих учнів стосовно тем, які вони хотіли б детальніше вивчити. Протягом навчального року були використані різноманітні форми і методи позакласної роботи: навчально-ігрові заняття, екскурсії, проекти, дослідницькі практикуми, спостереження, дидактичні ігри, вікторини, свята тощо.

Як показали результати підсумкового тестування, після занять з позакласної роботи 91% учнів засвоїли матеріал на високому та достатньому рівнях. Таким чином, проведення позакласних занять «Цікаве природознавство» у групі продовженого дня з учнями першого класу значно покращило засвоєння знань навчального предмету.

Організовані позакласні заняття сприяли розвитку дослідницьких умінь, здатності учнів спостерігати за об'єктами та явищами живої та неживої природи, формуванню досвіду навчально-пізнавальної, практичної природоохоронної діяльності учнів, засвоєнню норм етичного, естетичного та морального ставлення до природи.

Список використаних джерел

1. Байбара Т.М. Методика викладання природознавства у початкових класах / Т.М.Байбара.- К.: Веселка, 1998. – 334с.
2. Біда О.А. Природознавство і сільськогосподарська праця: Методика викладання / О.А. Біда.- К.: Ірпінь: ВТФ "Перун", 2000. – 400 с.
3. Майхрук М. Позакласна робота з природознавства. 1-4 клас. / Михайло Майхрук. – К. : Навчальна книга Богдан. – 2004. – 112 с.
4. Пруцакова О. Л. Сутність та види екологічної компетентності / О.Л.Пруцакова // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Збірник наукових праць. – Вип. 8. – Кн. 2. – Київ : [б/в], 2005. – С. 18-20.
5. Пустовіт Н. А. Сутнісні характеристики екологічної компетентності школярів / Н. А. Пустовіт // Педагогічні науки: Зб. наук. праць. – Вип. 38. – Херсон : видавництво ХДУ, 2005. – 400 с. – С. 186-191.
6. Руденко Л. Д. Взаємодія сім'ї і школи у формуванні екологічної компетентності школярів : методичний посібник для вчителя. / Л. Д. Руденко. – К. : «Педагогічна думка». – 32 с.
7. Формування екологічної компетентності школярів : наук.-метод. посібник / [під ред.. Н. А. Пустовіт, О. Л. Пруцакова, Л. Д. Руденко, О. О. Колонькова]. – К. : «Педагогічна думка», 2008. – 64 с. 8. Програми для середньої загальноосвітньої школи 1-4 класи. – К.: Початкова школа, 2006. – С. 246-276.

9. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников / Н.Ф. Талызина. – М.: Просвещение, 1988. – 175 с.
10. Фруктова Я. Сучасні форми позакласної роботи з учнями / Яна Фруктова // Біологія і хімія в школі. – 2007. – №1. – С. 29-31.

The problem of the use of different forms of the out-of-class work on nature studies in the day-care center for the pupils of the first form. This allows pupils to spend time after the lessons in the interesting way and gain new knowledge or to consolidate the material learned in the classroom. However, in Ukraine, the system classes in natural studies is not developed for the day-care centers. Therefore, this article provides approximate topics for the pupils of the first form.

Keywords: the out-of-class work, the day-care center, the first formers.

УДК 373.3.016:51+81-028.31

Гнатенко О. С.

ТЕКСТИ З ІСТОРІЇ МАТЕМАТИКИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті запропоновано взірць адаптації тексту з історії математики (історія нуля) для опрацювання на уроці зв'язного мовлення у 4 класі і завдання до нього. Використання текстів з історії математики з низкою завдань дає змогу не лише глибоко осягнути шляхи розвитку цієї науки і зв'язки між математичними дисциплінами, але й залучити інтердисциплінарні технології початкової освіти, актуалізувати елементи наукового дискурсу.

Ключові слова: історія математики, нуль, нульове закінчення, науковий дискурс, інтердисциплінарність.

Рівень розвитку мовлення характеризує освіченість людини, її вміння виявити свої естетичні, етичні й інтелектуальні цінності. За словами Л. С. Виготського, «думка формується в слові» [1, с. 182]. Різноманіття словникового запасу, граматичних конструкцій, вживаних художніх засобів, забезпечують багатство мовлення. Саме тому мовленнєвому розвитку учнів молодших класів приділяється особлива увага.

Уроки рідної мови та читання – як важлива ланка розвитку мовленнєвої компетенції учнів потребують ретельного і обґрунтованого добору не лише систем завдань, але й текстового матеріалу. Підручники початкової школи містять чимало текстів різної тематики (переважно природничого спрямування), а сьогодні розмаїття тем для обговорення розширюється, тому наповнення уроків має відповідати вимогам сучасності, що сприятиме підготовці учнів до спілкування на різноманітні теми. Зокрема, важливо розширювати словниковий запас учнів текстами, пов'язаними з математикою, її історичним розвитком і сучасним станом. Такі уроки будуть інтердисциплінарними й актуалізуватимуть не лише мовленнєву, але й математичну компетентність учнів, збагачуватимуть їх вміння сприймати тексти, присвячені математичній науці та її історії.

Метою статті є розгляд актуальності й доцільності використання текстів з історії математики на уроках рідної мови й читання у 4 класі.

Відомо, що з 5 класу розпочинається превентивний курс історії України, що потребує підготовки учнів до обговорення історичних подій, розуміння текстів й виокремлення ключових подій, дат, зв'язків між ними, які складають історичний наратив. Саме це спонукає вчителя початкових класів до використання текстів історичного спрямування.

Так, В. Д. Глушман [3] визначає завдання уроків зв'язного мовлення у 4 класі:

- «розвиток усного і писемного мовлення школярів;
- вміння висловлювати свою думку на задану тему точно, коротко і в певній послідовності;
- вміння дітей використовувати у своєму мовленні багату, активну, точно вживану лексику;
- розвиток творчої, багатой, активної людини, здатної любити красу і вміння виразити її засобами художнього слова;
- вироблення постійного бажання вчитися пізнавати навколишній світ» [3, с. 4].

Враховуючи вищезгадані завдання, вчитель має цілеспрямовано працювати над формуванням навичок опису й обговорення наукових феноменів. Традиційно науковий дискурс розглядається як такий, що має на меті розв'язання наукової проблеми [8; 8, с. 68] та відповідає «трьом основним вимогам: його проблематикою має бути вивчення довкілля, статус його учасників має бути рівний, а способом його реалізації має бути творчий діалог у широкому розумінні цього поняття» [5, с. 151]. Проте, О. В. Литвинов зазначає, що існують «симетричні» (обмін інформацією між статусно рівними партнерами) і «компліментарні» (передача освітньої інформації нерівноправному партнерові) комунікативні ситуації [6]. Л. Хоффманн вважає, що науковий дискурс може також реалізуватися у сфері виробництва й споживання [9]. Отже, слід відзначити, що навчання дітей комунікації у науковому дискурсі є невід'ємною частиною розвитку й збагачення їх мовлення.

Дослідники наголошують на широкому екстенсивному поширенні текстів такого типу в мережі Інтернет [10], особливій важливості мови для вивчення предметів природничо-наукового циклу в світлі світової тенденції до посилення наукової грамотності в добу надшвидкого науково-технічного прогресу, який впливає на щоденне життя кожного [11]. Тому вважаємо нагальним завданням сучасної початкової освіти навчити учнів орієнтуватися у цьому особливому комунікативному полі. Для цього плідним матеріалом є тексти з історії математики, оскільки в них не вводиться нова термінологія, не пояснюються новий науковий матеріал, а розкривається історичне підґрунтя вже знайомих учням феноменів.

Серед недоліків мовлення учнів відзначають бездоказовість роздуму, невміння учнів послідовно й переконливо висловлюватись. Тексти з історії математики вимагатимуть чіткої логічної побудови, тому важливі для подолання цього недоліку. Тут втрата чи перестановка частин оповіді призведе до втрати смислу й очевидного алогізму, що дасть змогу вказати учням на важливість структурної єдності тексту.

Тому, використання текстів з історії математики на уроках сприятиме розвитку цілої низки навичок учнів і щонайповніше втілюватиме інтердисциплінарну складову навчально-виховного процесу.

Під час добору текстів варто послуговуватись низкою параметрів. Тексти мають:

- розташовуватись від простих до складних;
- стосуватись історії відомих учням математичних понять;
- включати виховний компонент.

Завдання до текстів мають відповідати таким критеріям:

- інкорпорувати мовленнєві й математичні завдання;
- роз'яснювати універсальність й практичну значимість математичних знань;
- стимулювати учнів до обговорення текстів;
- адекватно опрацьовувати лексичний матеріал;
- допомагати учням послідовно складати текст (оповідь);
- удосконалювати вміння дітей опрацьовувати географічні і хронологічні маркери у тексті.

Наявні тексти з історії математики [2; 4] не адаптовані для використання на уроках зв'язного мовлення у початковій школі. Зважаючи на це, пропонуємо варіанти використання таких текстів і систему завдань до них. Так, наприклад, пропонуємо учням текст з історії нуля.

В Індії математика зародилася понад п'ять тисяч років тому. На початок нашого літочислення індійці вже були чудовими математиками і зробили одне з найважливіших відкриттів у математиці. Вони винайшли позиційну систему числення – той спосіб запису і читання чисел, яким тепер користується весь світ.

Індійці стали записувати числа за розрядами: окремо одиниці, десятки, сотні і так далі. Тільки назв розрядів у них було значно більше, ніж у нас, і кожен розряд позначався окремим словом.

Але в деяких числах не було якого-небудь розряду, наприклад, в числах 101 або 1024. Тоді індійці замість назви цифри говорили слово «порожньо». Щоб не плутатися, у записі на місці «порожнього» розряду ставили точку. Пізніше замість точки стали малювати кружечок. Такий кружечок називався «сунья» означає «порожньо», «порожнє місце».

Проте Індія була ізольована, від інших країн її відділяли тисячі кілометрів відстані та високі гори. Арабські математики були першими, кому пощастило повчитися в індійських учених.

Арабські математики переклали слово «порожньо» своєю мовою. Замість «сунья» вони стали говорити «сифр», а це вже схоже на знайоме нам слово. Слово «цифра» у спадок від арабів дісталось і нам.

Зараз цифрами називаються усі десять знаків для запису чисел, якими ми користуємося: 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9. Але ще двісті років тому цифрою в українській мові називався один-єдиний значок – нуль.

Сучасне слово «нуль» народилося значно пізніше, ніж «цифра». Воно «походить» від латинського слова «nulla» – «немає».

Перед читанням тексту налаштовуємо дітей на спілкування. З цією метою пропонуємо таке перше завдання – «Скажіть, про що вас примушує думати слово «порожньо»?».

Актуалізації базових географічних знань слугуватиме наступне запитання: «Чи знаєте ви, де розташована Індія? Це далеко? Ми на тому самому континенті?». У якості наочного матеріалу пропонуємо дітям контурну карту світу, на якій Україна виділена жовто-блакитним, а Індія – зеленим. Далі з метою розширення культурологічних уявлень учнів робимо презентацію Power Point «Дивовижна Індія», де представлені світлини найвизначніших пам'яток Індії у супроводі етнічної музики. Це занурить дітей у атмосферу стародавньої Індії, підготує до сприйняття тексту. Після опрацювання презентації слід запропонувати учням усно передати кількома реченнями свої враження від побаченого і почутого. Крім того, учні мають придумати назву до тексту.

По завершенню роботи над текстом учні записують у зошити свої варіанти назви. Разом з тим, учитель має змогу провести словникову роботу, а саме: «відкриття, один-єдиний, індійці, індійський, арабський, літочислення, ізольований», що сприятиме збагаченню мовлення молодших школярів новою лексикою.

Після виконання цих завдань учитель може зосередити увагу уваги учнів на основних математичних поняттях. Для органічного поєднання мовного й математичного компонентів, доцільним може бути завдання: «Поясніть, чому винайдення нуля – одне з найважливіших математичних відкриттів». Учні, послуговуючись текстом, наголошують на необхідності нуля для формування позиційної системи числення. З цього послідовно випливає термінологічне математичне повторення. Учні мають пояснити сутність понять «позиційна система числення» і «розряд».

Для закріплення повторюваних понять учитель може використати низку математичних завдань, спрямованих на акцентування функцій нуля:

1. Запишіть цифру, яка позначає кількість одиниць першого розряду у числах 15, 6, 198, 571, 80.
2. Запишіть цифру, яка позначає кількість одиниць другого розряду у числах 978, 56, 701, 759, 800, 575, 509, 84.
3. Запишіть цифру, яка позначає кількість одиниць третього розряду у числах 105, 654, 571.
4. Обчисліть частку чисел: 20 і 2; 204 і 4; 105 і 5; 1005 і 5.

Одним із завдань такого заняття є демонстрація універсальності математичних понять, їх здатності функціонувати за межами суто математичної науки. Під час розгляду історії нуля доцільно провести паралель між функціями нуля у позиційній системі числення і роллю нульового закінчення у структурі слова. Для цього запитуємо: «Який граматичний термін містить слово «нульове»?»

Разом з учнями, пригадаємо особливості вживання нульового закінчення в словах різних частин мови. Учні виконують завдання з розбору пар слів: екран – екрану, комп'ютером – комп'ютер, програма – програм, вікно – вікон, галузь – галузі, досліджував – досліджувала, винайшов – винайшла, розв'язала – розв'язав.

Після виконання завдання слід обговорити, чим нульове закінчення за функціями нагадує нуль. Це обговорення не лише актуалізує знання учнів про нульове закінчення, але й демонструє на конкретному, знайомому їм матеріалі універсальність математичних категорій, необхідність їх глибокого розуміння для полегшення сприйняття інших навчальних предметів. Часто учні вважають математичні знання закритою системою, а використання матеріалу сприятиме усвідомленню учнями багатогранності застосування математичних понять.

Цей же текст дає підстави акцентувати універсальність математичних понять для різних народів, культур, мов. З цією метою з'ясуємо з учнями, які мови згадані у тексті, що таке переклад, після чого пропонуємо їм замислитись над тим, як назви математичних понять перекладали й запозичували з різних мов. Фіналом обговорення має стати висновок про повсюдну необхідність нуля у нумерації та обчисленнях у десятковій позиційній системі числення.

На завершення пропонуємо учням скласти план розповіді про історію нуля. Тут важливо простежити за наявністю усіх логічних ланок оповіді, їх правильною послідовністю. Під час усного переказу за планом порушення логіки викладу очевидне, що переконає учнів у нагальній необхідності точності й послідовності викладу в науковому дискурсі.

Отже, використання текстів з історії математики з низкою завдань сприяє не лише глибокому усвідомленню учнями шляхів розвитку цієї науки і зв'язків між математичними дисциплінами, але й залученню інтердисциплінарних технологій початкової освіти, актуалізації елементів наукового дискурсу.

Список використаних джерел:

1. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Собр. соч. в 6-ти томах. – М. : Педагогика, 1982. – Т.2. – 362 с.
2. Глейзер Г. И. История математики в школе / Герш Исаакович Глейзер. – М. : Просвещение, 1964 – 376 с.
3. Глушман В. Д. Уроки розвитку зв'язного мовлення в 4 класі (II семестр) з використанням інноваційних технологій / Валентина Дмитрівна Глушман. – <http://teacher.iod.gov.ua/workFiles//88980.doc>
4. Депман И. Я. История арифметики : пособие для учителей / И. Я. Депман. – 2-е изд., испр. – М. : Просвещение, 1965. – 416 с.
5. Кицак Г. Характерні риси наукового дискурсу / Галина Кицак // Лінгвістичні студії : зб. наук. праць / Донецький нац. ун-т; наук. ред. А. П. Загнітко. – Донецьк : ДонНУ, 2011. – Вип. 23. – С. 148-152.
6. Литвинов А. В. Научный дискурс в свете межкультурной коммуникации / А. В. Литвинов // Филология в системе современного университетского образования. – М. : Изд-во УРАО, 2004. – Вып. 7. – С. 283-289.
7. Маслова Т. Б. Типология наукового дискурсу в сучасній мовознавчій парадигмі / Т. Б. Маслова // Англїстика та американїстика, 2013. – Вип. 10. – С. 39-43.
8. Михайлова Е. В. Интертекстуальность в научном дискурсе (На материале статей): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Е. В. Михайлова. – Волгоградский гос. пед. ун-т. – Волгоград, 1999. – 205с.
9. Fachsprachen: ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologie wissenschaft / L. Hoffmann, H. Kalverkämper, H. E. Wiegand. – Berlin: Walter de Gruyter, 1998. – 1350 S.
10. Store R. Scientific Discourse: Buckling at the Seams / Richard Stone, Barbara Jasny // Science. – 4 October 2013. – Vol. 342. – no. 6154. – P. 56-57

11. Yore L. D. Written Discourse in Scientific Communities: A conversation with two scientists about their views of science, use of language, role of writing in doing science, and compatibility between their epistemic views and language / Larry D. Yore, Marilyn K. Florence, Terry W. Pearson, Andrew J. Weaver // International Journal of Science Education. – Vol. 28, Nos 2–3. – 15 February 2006. – P. 109–141.

The speech fluency characterizes the person's educational level, ability to express aesthetic, ethic, and intellectual values. Variety of the vocabulary, grammar, and figurative means usage provide the speech richness. That is why speech development is paid a lot of attention.

Speech training lessons are an important step in primary school pupil's speech development, and hence they need carefully chosen text material and task systems. The technological development of contemporary society causes the need to widen the thematic range of in-class discussions and the necessity to prepare children to converse on new science-related topics. Today the scientific discourse is viewed not only as the specific communication medium for exchange of information between researches. It is seen as part of educational communication, work-related and consumer discussions. Such growth of this discourse's importance leads to its spread, and so pupils should be prepared to adequately converse in its boundaries.

As mathematics is in the core of technological development, it is expedient to work with the texts on the history of mathematics during speech training lessons. Other reasons to process such text in primary school are the interdisciplinary nature of such lessons, their productivity for reviewing and securing both language and maths knowledge, their focusing on learned scientific concepts and, on the other hand, the inclusion of new and interesting information animating perception of these subjects.

This article presents our adaptation of the text on the history of zero for the fourth grade pupils. The offered text is accompanied with a series of tasks aimed at repetition of functions of zero in mathematics, zero inflection in language, and universal character of the very concept of zero. The use of history of mathematic material gives the opportunity not only to comprehend the nature of this science's development and the relations between various mathematic disciplines, but to include the interdisciplinary technologies of primary education and accentuate the use of scientific discourse elements.

Keywords: history of mathematics, zero, zero inflection, scientific discourse, interdisciplinary.

УДК 373.5.015.31

Дорошенко Ю.О.

ДИДАКТИЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ФОРМУВАННЯ АЛГОРИТМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У статті представлено теоретичне обґрунтування та конструювання дидактичної моделі формування алгоритмічної культури старшокласників у процесі розв'язування обчислювальних задач з використанням інструментальних програмних засобів.

Ключові слова: алгоритмічна культура, обчислювальна задача, інструментальний програмний засіб.

Актуальність проблеми формування алгоритмічної культури старшокласників зумовлюється, насамперед, потребою інформаційного суспільства та системи освіти у формуванні гармонійно розвиненої особистості, здатної до активної самореалізації в умовах сучасного інформаційно насиченого соціуму. Проникнення інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в усі сфери життєдіяльності людини потребує відповідної кваліфікації виконавців.

Одним із ефективних шляхів і дієвих засобів інтелектуального розвитку старшокласників, зокрема, формування у них належного рівня алгоритмічної культури є навчання розв'язувати обчислювальні задачі з використанням інструментальних програмних засобів (ІПЗ) під час вивчення предметів природничо-математичного циклу, оскільки це спрямовується на розвиток

логічного й алгоритмічного мислення, набуття вмінь і навичок алгоритмічної діяльності, потрібних для успішної самореалізації молодшої людини в сучасному інформатизованому соціумі.

За нинішньої зміни пріоритетів у змісті інформатичної підготовки старшокласників, які характеризуються зміщенням акцентів з вивчення основ алгоритмізації і програмування під час складання комп'ютерної програми на підготовку користувачів інструментальних програмних засобів (ІПЗ), змінюються спрямованість, зміст та інструментальна основа навчання алгоритмізації і програмування – як змістової і функціональної основи алгоритмічної культури особистості.

Відповідно до сказаного, адекватних змін набувають сутнісне розуміння, структура і зміст алгоритмічної культури особистості і, як наслідок, навчальний процес з її формування і розвитку. Це актуалізує завдання здійснення відповідного навчання, його наукового обґрунтування, дидактичного і методичного забезпечення. Зокрема, дидактичне моделювання формування алгоритмічної культури старшокласників у процесі розв'язування обчислювальних задач предметного змісту з використанням ІПЗ сприятиме розв'язуванню поставленого вище комплексного завдання.

Достатньо широке коло питань, пов'язаних з формуванням алгоритмічної культури старшокласників у процесі навчання, розглядалося багатьма провідними ученими та методистами. Алгоритмічну культуру учнів під час вивчення окремих навчальних предметів розглядали Н.М. Бібік, О.І. Ляшенко, В.Ф. Паламарчук, О.І. Пометун, О.Я. Савченко, З.І. Слєпкань, О.М. Топузов та ін.; у контексті вдосконалення процесу навчання математики засобами алгоритмізації – М.І. Бурда, М.П. Лапчик, Ю.І. Мальований, А.А. Столяр, І.Ф. Тесленко та ін.; як компонент інформаційної культури особистості – А.Ф. Верлань, М.І. Жалдак, Ю.І. Машбиць та ін.; під час використання ІКТ для розв'язування навчальних і практичних задач – В.Ю. Биков, Ю.О. Дорошенко, В.В. Лапінський, Г.С. Луньова, Л.М. Калініна, Л.А. Карташова, О.В. Співаковський, Т.В. Тихонова та ін.; у процесі навчання алгоритмізації і програмування – Н.В. Морзе, Ю.С. Рамський, В.Д. Руденко та ін.

Незважаючи на численні психолого-педагогічні дослідження, проблема підвищення якості освіти старшокласників, зокрема, щодо формування у них належної алгоритмічної культури у процесі розв'язування обчислювальних задач предметного змісту з використанням ІПЗ, залишається невирішеною.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та конструювання дидактичної моделі формування алгоритмічної культури старшокласників у процесі розв'язування обчислювальних задач з використанням ІПЗ. Для розроблення дидактичної моделі формування алгоритмічної культури старшокласників використовувався *метод педагогічного моделювання*.

Дидактичне моделювання, як метод дослідження, часто використовується в педагогічних дослідженнях з метою вивчення ходу та з'ясування рівня ефективності навчального процесу. Дидактичне моделювання – це інтегрований метод, що дає змогу об'єднати емпіричне й теоретичне у дослідженні дидактичного процесу формування алгоритмічної культури старшокласників.

Моделювання, як певна ідеалізація реального навчального процесу, складається із сукупності виявлених й взаємопов'язаних у певному порядку компонентів.

Під час дидактичного моделювання формування алгоритмічної культури старшокласників у процесі розв'язування обчислювальних задач з використанням ІПЗ нами досліджено різноманітні характеристики навчального процесу, визначено його структурні компоненти, встановлено причинно-наслідкові зв'язки між ними, описано і проаналізовано умови функціонування дидактичної системи та особливості впливу на неї зовнішнього середовища.

Під *дидактичною моделлю* формування алгоритмічної культури старшокласників у процесі розв'язування обчислювальних задач з використанням ІПЗ розуміємо схематизоване подання усіх дидактичних компонентів, які забезпечують здійсненність і результативність даного навчального процесу, їх групування, зв'язаність, послідовність застосування.

Оскільки цілеспрямоване формування алгоритмічної культури старшокласників у процесі розв'язування обчислювальних задач предметного змісту з використанням ІПЗ потребує

здійснення відповідного навчального процесу, його організаційно-методичного і дидактичного забезпечення, нами виявлено напрями підвищення ефективності навчання, які сформульовано у вигляді таких дидактичних умов [2]:

- створення позитивної мотивації старшокласників до навчально-пізнавальної діяльності, спрямованої на розвиток алгоритмічних умінь і навичок;
- реалізація міжпредметних зв'язків інформатики з предметами природничо-математичного циклу;
- практична спрямованість змісту навчання та збільшення частки самостійної навчально-пізнавальної діяльності учнів;
- наявність зворотного зв'язку та формування у старшокласників здатності до рефлексії.

Педагогічна практика свідчить, що цілеспрямоване формування в учнів певної якості виявляється найбільш ефективним у спеціально організованому навчальному процесі. Тому для практичної реалізації моделі формування алгоритмічної культури старшокласників у процесі розв'язування обчислювальних задач предметного змісту з використанням ІІЗ розроблено авторський курс за вибором «Розв'язування обчислювальних задач з використанням інструментальних програмних засобів» [1].

Курс за вибором «Розв'язування обчислювальних задач з використанням інструментальних програмних засобів» виступає змістовим ядром і практичним реалізатором дидактичної моделі і визначених дидактичних умов формування алгоритмічної культури старшокласників. Інваріантною ознакою цього курсу є його спрямованість на розвиток інтелектуальних здібностей, логічного й алгоритмічного мислення старшокласників у процесі навчання розв'язувати доцільно дібрані обчислювальні задачі з використанням ІІЗ та конструювання спеціалізованих калькуляторів автоматизованого розв'язання обчислювальних задач певного типу.

Основним дидактичним компонентом навчального курсу є система обчислювальних задач предметного змісту, яка інтегрально реалізує два виділені і обґрунтовані підходи до відбору і структурування задач: модельний і алгоритмічний. При цьому конкретне предметно-задачне наповнення системи доцільно дібраних задач може бути різним. Обчислювальні задачі предметного змісту з курсу математики, фізики, астрономії, географії, біології тощо добираються вчителем відповідно до профілю школи, класу і рівня підготовки учнів.

Під *системою обчислювальних задач предметного змісту* розуміємо доцільно дібрану цілісну сукупність задач виділених типів, послідовне розв'язання яких сприяє формуванню в учнів певного рівня алгоритмічної культури через навчання аналітичної формалізації умови предметної задачі, формування алгоритмічних знань, умінь, навичок та одержання особистого досвіду алгоритмічної діяльності. В основу побудови системи обчислювальних задач предметного змісту покладено два підходи: 1) *модельний підхід*, який реалізується за типом побудованої під час розв'язання обчислювальної задачі математичної моделі – як результату аналітичної формалізації задачі предметного змісту; 2) *алгоритмічний підхід*, який ґрунтується на структурній реалізації алгоритму (за задіяними видами базових алгоритмічних структур) розв'язання обчислювальної задачі за її математичною моделлю. Основою побудови системи обчислювальних задач стали уточнені загальнодидактичні принципи: науковості, доступності, систематичності й послідовності, наступності, зв'язку теорії з практикою, міжпредметності, наочності, диференційованої реалізованості.

Дидактична модель (Рис. 1) формування алгоритмічної культури старшокласників у процесі розв'язування обчислювальних задач з використанням ІІЗ має таку блокову структуру: *цілепокладальний блок*, де вказується мета, завдання, принципи й підходи до формування алгоритмічної культури старшокласників; *структурно-змістовий блок*, який складається з *мотиваційно-ціннісного, знаннево-пізнавального, діяльнісно-креативного та рефлексивного* компонентів формування алгоритмічної культури старшокласників; *формувально-процесуальний блок*, у якому визначаються зміст формування алгоритмічної культури, представлений системою задач предметного змісту, методи навчання, форми організації навчального процесу та

засоби навчання; *діагностико-коригувальний блок*, який представлено педагогічним контролем та діагностикою сформованості алгоритмічної культури старшокласників, *блок дидактичних умов*, створення яких забезпечує підвищення результативності й ефективності даного процесу.

У структурі дидактичної моделі курс за вибором віднесено і до структурно-змістового (нормування структури і змісту навчання), і до формувально-процесуального (дидактичне забезпечення і здійснення навчального процесу) блоків. Цим самим демонструється „ядерність” навчального курсу в пропонованій дидактичній моделі.

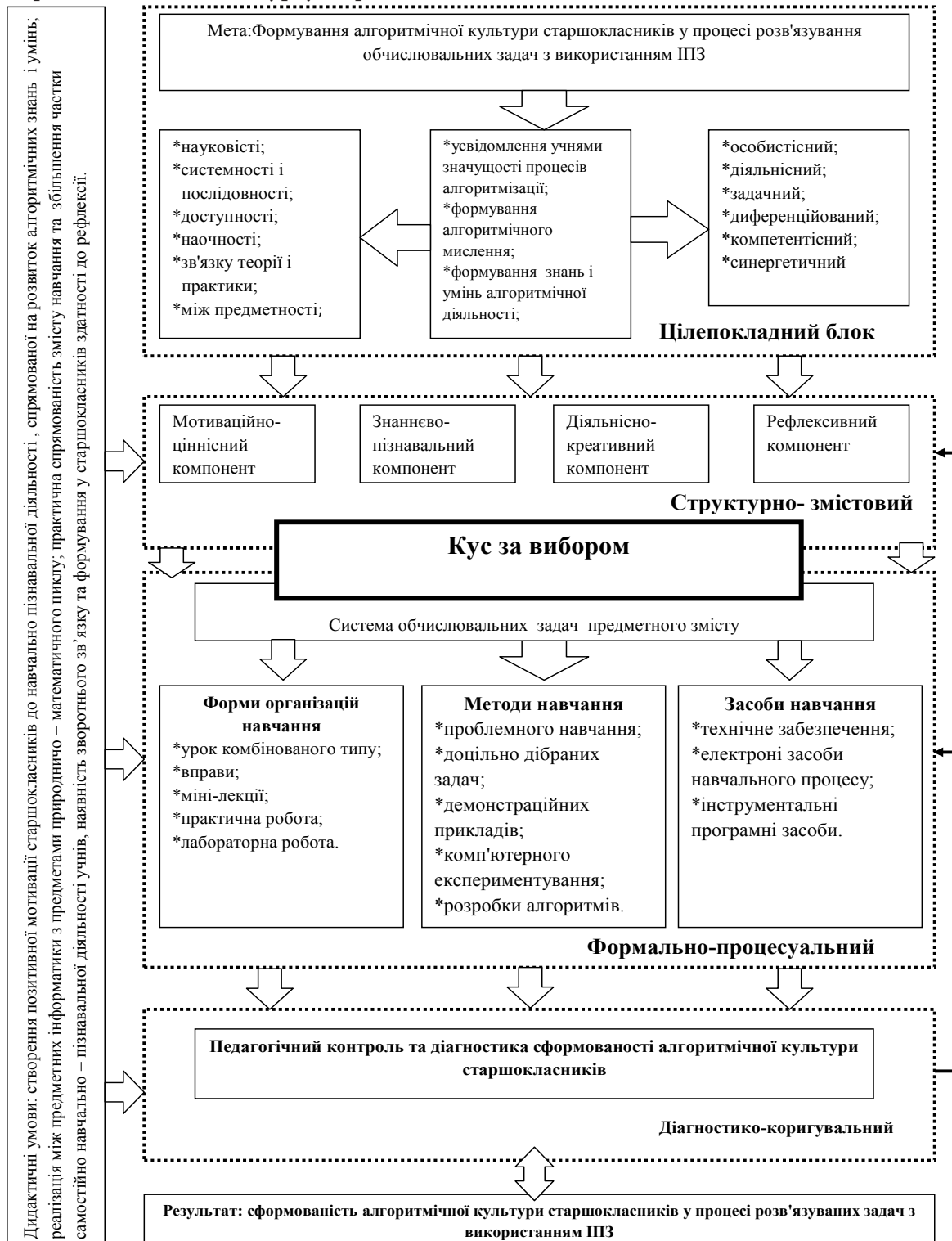


Рис. 1. Дидактична модель алгоритмічної культури старшокласників щодо розв'язання обчислювальних задач з використанням ІПЗ

Результатом дидактичного моделювання процесу формування алгоритмічної культури старшокласників щодо розв'язування обчислювальних задач предметного змісту з використанням ІПЗ стала дидактична модель. Ця модель має універсальний характер і подана у вигляді структурно-функціональної схеми.

Дидактична універсальність моделі полягає в інваріантності її структури і варіативності реалізуючого компонента – навчального курсу за вибором. Залежно від спрямованості навчання змістове наповнення курсу за вибором може бути різним.

Експериментальна перевірка педагогічної ефективності розробленого за дидактичною моделлю процесу формування алгоритмічної культури старшокласників під час розв'язування обчислювальних задач з використанням ІПЗ здійснювалася за результатами педагогічного експерименту шляхом їх статистичного опрацювання. Одержані результати засвідчили, що впровадження дидактичної моделі формування алгоритмічної культури старшокласників під час розв'язування обчислювальних задач з використанням ІПЗ у навчальний процес профільної школи сприяє підвищенню рівня сформованості алгоритмічної культури учнів. Розроблене навчально-методичне забезпечення дає змогу на якісно новому рівні здійснювати формування алгоритмічної культури старшокласників.

Подальші дослідження з даної проблеми пов'язуватимуться з підготовкою відповідного навчального посібника до курсу за вибором «Розв'язування обчислювальних задач з використанням інструментальних програмних засобів».

Список використаних джерел

1. Дорошенко Ю. Навчальна програма курсу за вибором «Розв'язування обчислювальних задач з використанням інструментальних програмних засобів» / Ю. Дорошенко, Л. Осіпа // Інформатика. – 2013. – № 14 (662). – С. 9–17.
2. Осіпа Л. В. Формування алгоритмічної культури старшокласників у процесі розв'язування обчислювальних задач з використанням інструментальних програмних засобів: результати дослідження / Л. В. Осіпа // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2013. – № 3 (35) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/download/845/624>.

The research provides theoretical substantiation of teaching conditions of forming high school students' algorithmic culture in the process of solving computational problems with the use of software tools. The model of algorithmic culture formation was substantiated and developed.

To implement the model into the educational process, an educational plan of the elective course "Solving Computational Problems Using Software Tools" has been elaborated. It has been proved that the introduction of the course is essential for teaching conditions of high school students' algorithmic culture formation to be implemented.

Keywords: *algorithmic culture, computational problem, software tool.*

УДК 378.147.091.33-027.22

Запорожан З.Є.

ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ ПРОВЕДЕННЯ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ ЗІ СТУДЕНТАМИ ПЕДАГОГІЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ

У статті розглядаються питання методичної побудови практичного заняття з позицій інноваційних технологій навчання, професійної підготовки педагога початкової школи.

Ключові слова: *інтерактивні технології, інноватика, навички, проект, творчість, дослідження.*

Сучасна середня школа зіткнулась з певними проблемами, пов'язаними як зі змінами у самій системі освіти, так і з впровадженням у дидактику навчально-виховного процесу загаль-

ноевропейських рекомендацій, які за пріоритетну освітню мету вважають підготовку школярів до життя у демократичному суспільстві шляхом впровадження методів викладання навчальних дисциплін, що стимулюють незалежність думки, судження, спонукають до відповідальної компетентної діяльності. Вимоги національної доктрини розвитку освіти щодо переходу до нового типу гуманістично-інноваційної освіти, коли увага переноситься на процес набуття школярами знань, умінь, навичок, життєвого досвіду, які трансформуються в компетенції, передбачають застосування інноваційних технологій, нових форм організації навчального процесу.

Ці обставини сьогодні ставлять перед вищою школою завдання підготовки таких вчителів, які вміють творчо мислити, зіставляти та аналізувати факти, аргументовано захищати свою точку зору. Отже, викладач повинен застосовувати у процесі підготовки майбутніх вчителів методики, що стимулюють конструктивно-критичне мислення, розвивають творчі здібності студентів, пробуджують у них інтерес і мотивацію, формують уміння застосовувати інноваційні технології безпосередньо у шкільній практиці.

Також ці вимоги зобов'язують викладача відійти від традиційних форм організації і проведення занять, зокрема практичних, лабораторних і, в першу чергу, таких курсів, як методика викладання, в тому числі «Методика викладання природознавства в початковій школі», «Технології вивчення галузі «Природознавство».

Відомо, що процес навчання має об'єктивні та суб'єктивні закономірності і будується на основі обґрунтованих перевірених практикою дидактичних принципів, зумовлених закономірностями і завданнями освіти.

Серед загально-дидактичних принципів навчання у вищій школі є принцип зв'язку навчання з життям, який ґрунтується на об'єктивних зв'язках, науки і виробництва, теорії і практики, принцип органічної єдності теоретичної і практичної підготовки студентів. «Спеціаліст, який володіє інтелектуальними, науковими і професійними навичками, здатний творчо втілювати теорію науки в практику» [5; с. 91]. Цілком очевидно, що особливого значення набуває дотримання зазначених принципів в процесі вивчення фахового циклу дисциплін, а успіх їх реалізації значною мірою залежить від співвідношення теоретичних і практичних занять, передбачених навчальними програмами.

Практичне заняття є однією з найпоширеніших форм організації навчального процесу у вищій школі.

Дидактика вищої школи практичні заняття кваліфікує як такі, що мають за першочергову мету поглиблене вивчення дисципліни, формування умінь і навичок застосування одержаних знань для вирішення практичних завдань. Однак, в науковій літературі мають місце різні погляди на мету, завдання, функції, структуру практичних занять. Як зазначає Фіцула М. М., деякі викладачі вищої школи вважають, що практичні заняття не поповнюють знань студентів, а зосереджують увагу насамперед на виробленні певних навичок, на оволодіння методикою роботи. Але досвід переконує, що правильно сплановані заняття мають важливе освітнє і виховне значення при відповідному їх конструюванні.

Разом з тим Дроздова І. П. стверджує, що структура практичних занять в основному однакова: вступ викладача; відповіді на запитання студентів; практична частина як планова; заключне слово викладача, проте загальне не виключає, а передбачає одиначне, особливе.

Науковці Мокін Б., Пап'єв В., Мокін О. практичні роботи поділяють на такі групи: а) ознайомчі; б) підтверджуючі; в) частково-пошукові; г) дослідні. Мета і завдання цих занять настільки відрізняються між собою, що спільними у їх структурі можуть бути лише окремі елементи (початкові і кінцеві).

Структура практичного заняття, хід його проведення, яку наводить більшість авторів праць з методики підготовки та проведення занять у вищій школі теж має свої особливості. Саме тому, залишається зробити висновок – методика проведення практичного заняття органічно пов'язана зі специфікою навчальної дисципліни, із завданням, яке ставить перед студентами викладач.

З цих же міркувань для кожного конкретного заняття викладач обирає ті методи, прийоми, які відповідають сучасній концепції освіти як шкільної, так і вищої.

Вибір починається з відповіді на питання про те, яка класифікація методів найбільше відповідає основній меті, а саме – підготовці майбутнього вчителя початкової школи.

Як відомо, класифікації методів базуються на різних підходах, а саме: за основними дидактичними завданнями (засвоєння знань, формування умінь і навичок); за характером пізнавальної діяльності (пояснювально-ілюстративні, репродуктивні тощо); за бінарною класифікацією (інформаційно-повідомлювальний, інструктивно-практичний та ін.); за джерелами передавання і характером сприймання інформації (словесні, наочні, практичні).

Переважає більшість посібників з методики викладання природознавства надає перевагу останній класифікації. Саме вона поєднує як методи навчання, так і методи учіння. Це по-перше, а по-друге – саме ці методи лежать в основі методики навчання учнів природознавству, а отже, використання у роботі зі студентами методів словесних, наочних, практичних, формує у них навички їх практичного застосування у навчальному процесі в школі.

Пошуки нових типів уроків, нових форм організації навчальної діяльності учнів, забезпечення новітніх вимог щодо змісту і функцій сучасного уроку створюють для вчителів-практиків значні труднощі, пов'язані з недостатньою адаптацією інноваційних технологій до вітчизняних умов, відсутністю необхідного навчально-методичного забезпечення. Отже – практичні заняття мають не тільки закріпити, поглибити теоретичні основи методики використання сучасних технологій у навчанні, вихованні, розвитку учнів початкової школи, а й сформувати уміння їх практичного застосування. Перш за все це стосується технологій, які є специфічними для кожної окремої галузі. Стосовно галузі природознавства, то тут найбільш складними виявились ситуативні та проектні технології.

Як відомо, ситуації є побачені, почуті, прочитані. У змісті почутих і прочитаних найчастіше вже простежується основна ідея, яку потрібно лише осмислити і зробити висновки. Побачені ситуації: вони є в учнівських підручниках, робочих зошитах представлені одним або серією малюнків, або розіграні у ролях, що вимагає їх попереднього аналізу, в них може бути закладена не одна смислова лінія, а кілька і кожна має бути детально проаналізована і, як висновок, має бути відповідь на питання: «Що може статись, якщо...», «Чому так сталося?», «Проаналізуйте ситуацію та знайдіть правильний вихід...». Основна складність їх застосування полягає як у побудові послідовної логічно пов'язаної системи запитань (завдань), так і у формулюванні самих запитань, особливо тих, які використовуються для фронтальної бесіди. Суть в тому, що запитання обов'язково мають бути однозначні, одно-смислові, з елементами проблемності і вимагати поширеної відповіді. Наприклад, на уроках з громадянської освіти (3-4 кл.) часто можна почути: «Хто винуватий – хлопчик чи дівчинка?», замість: «Що стало причиною непорозуміння? Чому?», або на уроках з природознавства: «То ж можна, чи не можна галасувати у весняному лісі, включати голосно музику, рвати квіти?», замість: «Як же потрібно поводитись у весняному лісі, щоб не нашкодити довкіллю?» або «Отже, чи корисні мурахи у лісі» замість: «За що ліс дякує мурахам?» і тому подібне.

Значно складнішою для студентів виявилась проектна технологія. Проект, у перекладі з латинської, – кинутий вперед. У нашому випадку, це план, задум, основна мета якого – педагогічний супровід дитини в діяльності з освоєння навколишнього світу, взаємодії з навколишнім середовищем. Саме практичні ціленаправлені дії дають можливості формувати власні життєвий досвід по взаємодії з навколишнім світом. При цьому мають враховуватись дитячі потреби та інтереси, вікові та індивідуальні особливості учнів. Головне ж – ці дії мають дослідницьке спрямування. В процесі навчання на основі практичного досвіду учень стає активним учасником у постановці проблем, проведенні досліджень, експериментів.

Практика показує, що саме навчання на основі практичного досвіду має мати місце і у навчанні студентів. Вивчення питання застосування проектних технологій на практичному занятті як з методики викладання природознавства, так і з курсу «Технології навчання галузі

природознавство» мають спиратись на практичний досвід студентів. Такий висновок може означати лише одне, а саме: практичний досвід по плануванню і виконанню проектів студенти мають набути в процесі вивчення курсів «Основи природознавства» і «Основи екології» та під час літньої польової практики. Викладачі цих курсів у тісному співробітництві з викладачами методики мають розробити для студентів завдання – проекти та варіанти зразків з індивідуального планування, виконання та оформлення проведених досліджень, з їх презентації.

У нашій практиці на педагогічному факультеті в процесі вивчення основ природознавства найбільш вдалим виявились такі дослідження студентів: «Спектр осіннього пожовтіння листя», «Спектр цвітіння ранньовесняних лісових рослин», «Тривалість глибокого спокою у деревних та кущових рослин». Узагальнені результати досліджень студенти доповідали на наукових конференціях, однак ці дослідження не були презентовані як проекти, та тепер вони вже подаються як приклад проектної технології.

При такому розкладі практичні заняття набували зовсім іншого конструювання. Загальноприйнятої макроструктури заняття вдається дотриматись, але технології вносять до неї суттєві корективи. Досить зазначити, що досягти позитивних результатів з формування у студентів навичок технології планування організації і виконання проекту для учнів 2-4 кл. за одне заняття, як правило, не вдається. На першому занятті, після актуалізації опорного лекційного матеріалу, матеріалу рекомендованих літературних джерел, студенти обирають теми (проблеми) для проектів у відповідності зі шкільною навчальною програмою. Теми обговорюються колективно, одержують схвалення або відхиляються, і студенти складають поетапну (покрокову) програму здійснення проекту в конкретному класі. Найчастіше закінчення роботи, обговорення програми проводиться на наступному занятті, тобто основну частину роботи для індивідуального рейтингового оцінювання студенти виконують як домашнє завдання, а саме скласти детальну розробку проекту (тип проекту за вибором студента), зазначивши всі складові завдання, конкретні шляхи їх виконання та регламент, спосіб керівництва вчителем роботою учнів, план презентації наслідків пошуків і впровадження в життя (якщо проект має практичне спрямування). По великому рахунку, таке домашнє завдання можна вважати і як дослідницьке, оскільки будь-які науково обґрунтовані розробки зразків проектів для початкової школи практично відсутні.

У процесі виконання індивідуального рейтингового завдання каменем спотикання виявився самостійний вибір теми проекту. Навіть зустрічаються роботи «Урок-проект», що є явним запозиченням чиеїсь невдалої розробки. Невдалої, хоча би з тих міркувань, що проекти можуть бути дослідницькі, інформаційно-дослідницькі, ігрові, виробничі, суспільно-корисні і основна цінність методу проектів у практичному застосуванні знань, умінь, навичок дитини по здійсненню взаємозв'язку з навколишнім середовищем, тому ми вважаємо, що проектні технології доцільно використовувати у позакласній, позаурочній роботі, а для уроків є проблемний метод навчання. На уроці може бути проведена лише презентація результатів роботи над проектом.

Для забезпечення виконання основного завдання – підготовка майбутніх вчителів до їх практичної діяльності – нами було переглянуто практичну частину курсів «Методика викладання природознавства у початковій школі» та «Технології вивчення галузі «Природознавство» з метою застосування інноваційних методик, які стимулюють конструктивно критичне-мислення, розвивають творчі здібності, формують практичні навички. Серед відомих інтерактивних технологій організації роботи на практичному занятті найбільш популярною у студентів виявилась група технологій кооперативного навчання та технологій опрацювання дискусійних питань. Найефективнішими формами кооперативного навчання стали: «робота в парах», «два-чотири-всі разом» і «Кейс-метод».

Що до методики роботи у групах, зокрема формування малих груп – студенти створюють групи за бажанням, і спочатку більшість надавала перевагу групам з 5-7 осіб. Однак, аналіз участі кожного з членів групи за наслідками виконання індивідуальних завдань засвідчив, що найкращий результат було досягнуто студентами, які працювали у парах і по 3-4, рейтинг

яких складав не менше 10 балів (за дванадцятибальною шкалою), групи з 5 осіб мали середній бал 8-9, групи з 7 осіб – 6-8 балів. Характерно, що у групах із 7 осіб частіше спостерігалось ухиляння від участі у вирішенні проблеми, пасивність, ніж у групах з 5 осіб. В результаті індивідуальні контрольні завдання частини студентів з цих груп були оцінені найвищим балом, але були й такі, які одержали найнижчий позитивний бал або і не зараховані взагалі.

Було би неправильно зосередитись на організації роботи на практичних заняттях лише з малими групами. Практично використовуються всі форми кооперативного та колективно-групового навчання в залежності від мети і завдань заняття. Наприклад завдання: записати вступну бесіду до теми «Сонце – джерело енергії на Землі» (3 кл.) або до теми «Тіла та речовини» (4 кл.).

У будь-якому випадку маємо два рівні підзвітності за виконання завдання, а саме - групова та індивідуальна. Індивідуальна – завдання студенти одержують на картках і виконують як письмову домашню роботу.

Дискусії на практичному занятті наближають його до семінарського заняття.

Більшість методистів рекомендують групову роботу на уроці проводити на етапі узагальнення та систематизації нових знань або на узагальнюючому уроці. Після аналізу можливих варіантів організації роботи в малих групах студенти дійшли висновку, що на уроках практичне, лабораторне заняття бажано об'єднати учнів у пари чи малі групи для виконання досліду, практичної роботи та дати їм можливість самостійно навчитись (користуватись масштабом, термометром), переконатись (не всі речовини розчиняються у воді), довести (що таке мінеральна вода) тощо.

Опрацювання, осмислення матеріалів з рекомендованих методик проведення практичних занять із студентами педагогічного факультету, досвіду роботи викладачів-методистів наштовхує на деякі узагальнення, висновки, зокрема: структура практичного заняття зі студентами не є сталою і залежить від багатьох факторів і, в першу чергу, від предмета, мети, запланованих завдань, матеріального, дидактичного забезпечення заняття, від самого викладача; на практичних заняттях з методики викладання природознавства з курсу «Технології вивчення галузі «Природознавство» доцільно використовувати інноваційні, інтерактивні технології кооперативного навчання, групової навчальної діяльності, які будуть використані майбутніми вчителями у їх практичній роботі в школі. Оскільки застосування інтерактивних технологій на практичних заняттях зі студентами ще досить далеке від досконалості і часом вимагає додаткових затрат часу, варто тематику практичної частини курсів з методик максимально наблизити до змісту шкільних програм, до забезпечення сучасних державних стандартів.

Список використаних джерел

1. Гін А. О. Прийоми педагогічної техніки. – Х. : Веста : Видав. «Ранок», 2007. – 176 с.
2. Дроздова І. П. Методика викладання, педагогіка та психологія вищої освіти: навч. посібник. – Х. : ХНМГ, 2008. – 137 с.
3. Мокін В.І., Пап'єв В.О., Мокін О.В. Стратегія пошуку оптимального співвідношення лабораторного практикуму та наукових досліджень в навчальному процесі інженерних спеціалістів: Монографія. – Вінниця, 2002.
4. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу. Документи і матеріали. Травень-грудень 2004 р. - Частина 2 / Упорядники: Степко М. Ф., Болюбаш Я. Я., Шинкарук В. Д., Грубінко В. В., І. І. Бабин. Тернопіль : Вид-во ТДТУ ім. В. Гнатюка, 2005.
5. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навч. посібн.: «Академвидав.», 2006. – 352 с. (Альма-матер).

This paper deals with the methodological construction of practical lessons from the standpoint of innovative learning technologies, training of primary school teachers.

Keywords: *interactive technology, innovation, skills, project work, research.*

УДК 331.522.4:37

Каньоса М.І., Каньоса А.М.

РОЛЬ ОСВІТНІХ РЕФОРМ У ПІДВИЩЕННІ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ ТРУДОВОГО ПОТЕНЦІАЛУ УКРАЇНИ

Вивчається й обґрунтовується роль освітніх реформ у підвищенні конкурентоспроможності трудового потенціалу України, його інноваційного чинника в період трансформації української економіки.

Ключові слова: освітні реформи; трудовий потенціал; робоча сила; ринок праці; ринок освітніх послуг; рівень освіти; конкурентоспроможність трудового потенціалу; вищі навчальні заклади; незалежне тестування; освітньо-кваліфікаційний рівень; інновації; зайнятість; безробіття.

Досить суттєвою проблемою у світовому господарстві була і залишається проблема підвищення конкурентоспроможності трудового потенціалу. Не новою є вона і для України. Умови трансформації постіндустріального суспільства, перехід найрозвиненіших країн до інформаційного суспільства надають особливого значення внутрішнім аспектам діяльності підприємств. Серед основних чинників, котрі значно активізують кадровий ресурс, спонукають до підвищення розвитку та ефективного використання інтелектуального потенціалу підприємств, є їх персонал. При цьому головною проблемою сьогодення виступає низька ефективність використання трудового потенціалу країни, особливо його інноваційного чинника, підвищення конкурентоспроможності підготовлених фахівців як складових соціально-економічного розвитку України та забезпечення продуктивної зайнятості населення. У підвищенні конкурентоспроможності робочої сили, окрім реформування системи зайнятості, спрямованої на повне і продуктивне працевлаштування, створення ефективного ринку праці, що не відрізняється від аналогічних у розвинених країнах, особливу роль відіграє освіта. Тому необхідним є проведення реформ, розроблення і прийняття комплексу заходів у сфері фахової підготовки та здобуття вищої освіти в Україні. Вони мають ґрунтуватися на особливостях національного менталітету, внутрішніх соціально-економічних умовах, враховувати світову і національну економічну кризу, стандарти розвинених країн світу та бути спрямованими на зниження впливу негативних явищ на національну економіку.

Для розширення професійної підготовки населення; підвищення його конкурентоспроможності; недопущення зростання безробіття; досягнення рівноваги попиту та пропозиції робочої сили досить актуальною є трансформація ринку освітніх послуг. Для покращення ситуації в системі освіти необхідні значні кошти, яких в Україні далеко недостатньо. У дослідження та вдосконалення системи освіти, спрямування її на вирішення зазначених проблем і пошук шляхів їх розв'язання, підвищення продуктивності праці та зростання конкурентоспроможності національної робочої сили здійснили вагомий внесок ряд зарубіжних учених, серед яких Г. Беккер, Т. Голві, Е. Парсло, А. Печчеї, Т. Норберт, А. Сен, Л. Туроу та інші. Вивченню цих же проблем в умовах соціальної та економічної трансформації суспільства в Україні присвятили свої праці провідні національні науковці – Д. Богиня, О. Грішнова, Б. Данилишин, Г. Дмитренко, С. Дорогунцов, Т. Кір'ян, А. Колот, Е. Лібанова, Л. Лісогор, С. Пирожков, М. Семикіна та інші. Однак проведені дослідження не розкривають усі грані проблеми підвищення конкурентоспроможності трудового потенціалу країни через розширення його освітнього рівня і забезпечення продуктивної зайнятості.

Це посилює роль реформування системи вищої освіти України, спонукає необхідність напрацювання пропозицій, що враховують особливості національного менталітету, внутрішні

соціально-економічні умови, з урахуванням світової та національної економічної кризи, стандартів розвинених країн світу, які мають бути спрямовані на зниження впливу негативних явищ на національну економіку. Суттєвою перешкодою у здійсненні якісних освітніх перетворень є сучасні події на сході України. Неоголошена війна з Російською Федерацією економічно виснажує Україну щодень сильніше.

Характерною ознакою сьогодення є те, що основною формою національного багатства, вагомою складовою економічного успіху держави стає освітній і кваліфікаційний рівень її трудового потенціалу, творчі інтелектуальні здібності нації, ефективніше застосування знань членами суспільства. Освіта постає одним із найважливіших чинників формування та підвищення конкурентоспроможності національного трудового потенціалу. Система освіти, що є інститутом духовного виробництва та інтелектуального розвитку особи, нарощення її творчого потенціалу, має формувати у членів суспільства таку сукупність знань, умінь і навичок, котрі могли б забезпечити їм високу конкурентоспроможність, можливість продуктивної доцільної діяльності в системі суспільного поділу праці, бути фундаментом людського розвитку та прогресу суспільства тощо.

Держава має враховувати ще й те, що в умовах великої питомої ваги безробітних, скорочення персоналу підприємств, викликаними кризою, намаганнями роботодавців всілякими шляхами знижувати затрати на виробництво, іншими об'єктивними та суб'єктивними причинами, зростає потреба у розширенні спектра освітніх послуг, наданих кожній людині. При цьому напрями їх надання мають бути перспективними, необхідними та можливими для застосування у подальшій трудовій діяльності. Підготовка фахівців має враховувати сучасний ринок праці та його стратегію розвитку через призму розвитку науково-технічного прогресу.

У транзитивних економіках, особливо в умовах загострення економічної кризи, вивчення проблеми інституційного забезпечення формування трудового потенціалу країни, окрім теоретичних розробок, потребує їх широкого практичного застосування. Аналіз особливостей його формування в перехідних економіках засвідчує необхідність урахування досвіду країн з різним рівнем соціально-економічного розвитку. У розвинених країнах переважає концепція приватного фінансування освіти. Вона базується на теорії формування людського капіталу. Вища освіта – це інвестиції в людину, які підвищують її майбутні заробітки, а отже студенти зобов'язані брати участь у фінансуванні власної освіти. За цієї умови вони мають сумлінніше ставитися до навчання та висувати відповідні вимоги до якості освіти, яка їм надається в обраних навчальних закладах [19, с.47].

З іншого боку, вища освіта, здійснювана за рахунок державного фінансування, як важливий компонент людського капіталу, розв'язує багато соціальних проблем у різних сферах життєдіяльності (сільській медицині, школі, дитячому садочку тощо), які не може вирішити ринок. Ці вигоди важко порівнюються з економічними формами доходу, важко вимірюються, однак їхнє значення дедалі зростає. Також позитивним буде те, що збільшення державних витрат на освіту сприятиме підвищенню заробітної плати населення, а це у свою чергу призведе до зростання суми прибуткового податку, що надходить до державної казни та до окупності понесених витрат.

В умовах жорсткої обмеженості ресурсів, коли територіальні, сировинні, енергетичні, розроблені технічні та інші фактично вичерпані, подальша економічна політика розвитку країни має ґрунтуватися на ідеях інвестицій у людський капітал і віддачі у матеріальному та нематеріальному виробництві від ефективнішого використання людських ресурсів. Численні дослідження, проведені в різні часи у багатьох країнах світу, засвідчують, що норма прибутку від інвестицій у людський капітал у порівнянні з іншими галузями є значно вищою. Таким показником є 12%-18% річних [7, с.18]. Тому людський капітал є найпривабливішою сферою для інвестування. На інвестиціях в інтелект і в професійні навички, на використанні інтелекту для потреб ринку найкмітливіші підприємці примножують власний капітал. Світова практика засвідчує, що вкладення у людський капітал є значно ефективнішими від інвестицій у розши-

рення основних фондів. У США у повоєнний період норми віддачі вищої школи склали 8–10%, коли середня норма прибутку реального капіталу була майже 4% [12].

З початку нового етапу інноваційного виробництва (60-ті роки ХХ ст.) розпочинається цілеспрямоване формування трудових ресурсів творчого типу. У багатьох країнах Заходу були прийняті закони, що стимулювали діяльність держави та підприємницьких структур з метою розвитку інтелектуального потенціалу робочої сили, сприяли інвестиціям у людський капітал через запровадження пільгових кредитів, податкових пільг тощо. Згодом повсюдного поширення набули програми субсидованої підготовки працівників.

В Україні з початком перебудовного періоду склалася дещо інша ситуація з набуттям вищої освіти. Аби якось вижити вишам дозволялося відкривати факультети та відділення з престижних спеціальностей, на яких навчання проводилося за кошти фізичних і юридичних осіб. Також економіка країни в нових умовах вимагала розмаїття інших професій. У навчальних закладах значно розширилися можливості для вступу на навчання і тому різко знизилася конкуренція на вступ до них. Гадається, що це не найгірший варіант, оскільки психологія майбутнього фахівця потребує перебудови. Однак негативну роль у цьому процесі зіграв національний менталітет. Студент, який психологічно налаштований на грошову винагороду за гарні успіхи (стипендію), при платному навчанні втрачає інтерес до нього і часто не намагається досягти високих результатів. З іншого боку – не було жорсткої конкурсної боротьби абітурієнтів за вступ. Тому він не завжди думає про якісну підготовку до майбутньої діяльності, бо не несе відповідальності за вкладені в освіту (його батьками) кошти. Таке ставлення до освіти слід змінювати. Гуманістичне ставлення до людини в ринкових умовах потребує розширеного і уточненого розуміння: за отримані блага слід сплачувати самому, навіть за умови відстрочки цього платежу у часі.

Наразі життєва практика доводить необхідність кардинальних змін в національній освіті. Кроки, зроблені у цьому напрямі, є недостатніми. Введене незалежне тестування ситуації не вирішує. Воно ускладнює можливість використати своє конституційне право багатьом випускникам, особливо сільських шкіл. Не їх вина, що така школа матеріально забезпечена набагато гірше, що у сільській школі часто немає кому працювати, що у ній через відсутність навантаження один учитель читає декілька дисциплін та наявність ще безлічі проблем. Незалежне тестування на ці проблеми дивиться «незалежно».

Спостереження багатьох років засвідчує, що більшість студентів – випускників сільських шкіл – на першому курсі навчається слабше міських. Однак, уже на третьому-четвертому курсах вони виявляють кращі результати, бо слабша їх підготовка зі школи спонукає до наполегливості. Випускник міської школи у цей час заспокоївся, бо не мав за ким тягнутися. До третього курсу він відвик працювати, внаслідок чого нерідко кінцевий рівень його підготовки слабший ніж випускника сільської школи. В умовах нині діючого незалежного тестування і задалегідь визначеного результату вступу багатьом здібним випускникам (особливо сільської школи) торується дорога лише в ПТУ.

Були різноманітні розмови про „перевиробництво” фахівців окремих спеціальностей, лунали пропозиції, що «ліцензійних місць у вишах не повинно бути більше, ніж половина всіх випускників середніх шкіл» [16]. Решта має «набувати робочий фах». Так, фахівців робітничих професій сьогодні не вистачає. Але таким шляхом ми не «заженемо» до верстата людину, яка не хоче до нього йти. Один із можливих варіантів дати робітничу професію усім випускникам ще у школі (здаймо першу половину 60-х років). З випускників того періоду вийшло багато висококваліфікованих спеціалістів практично усіх галузей господарства, гарних керівників виробництва різних його рівнів, науковців, бо вони, освоюючи у юнацькі роки недосконалу техніку паралельно з навчанням, мріяли вдосконалити, механізувати, автоматизувати працю людини – впровадити свою фантазію у життя. Саме це стало орієнтиром багатьом випускникам у виборі майбутнього фаху, а отже й навчального закладу.

Разом з тим з метою підвищення якості робочої сили у нових, ринкових умовах, слід приділяти особливу увагу формуванню системи професійної освіти у вищій школі, підвищувати вимоги до освітніх послуг.

Ще одним аргументом на користь пропозиції щодо продовження навчання у ВНЗ незалежно від наслідків тестування є те, що випускник школи, який не набрав відповідну кількість балів і не може претендувати на державне місце, далеко не завжди горить бажанням навчатися у професійно-технічному училищі. Більшість із них у сьогоденних умовах поповнить число безробітних, а то й злочинців. Якщо ж суспільство (чиновники від влади) дозволить їм продовжити навчання у ВНЗ на контрактних умовах, то їх інтелект все-таки підвищиться, але вже за їхній кошт. Держава при цьому виграє удвічі: число безробітних (і не тільки) зменшиться, людський капітал зросте у своїй цінності.

У цей же період в Україні був уведений прийом до вищих навчальних закладів тільки за наслідками незалежного тестування, що не могло не вплинути на аналізовані показники. Чи не краще було б підняти прохідний бал до 150 – 160, але тільки для претендентів на державні місця чи спеціальності, в яких держава не відчуває дефіциту. Але при цьому слід поєднати інтереси національної економіки та випускника школи. Як один із варіантів можна запропонувати набуття робітничих професій під час навчання у виші. Здобуваючи вищу освіту на денній формі навчання з будь-якої професії студент першого, другого та третього курсів щорічно за додаткову плату отримує ще одну з робітничих професій: у технічному – з технічних спеціальностей (токаря, фрезерувальника, штампувальника, електрозварювальника чи інші), у гуманітарному – з гуманітарних (медичної сестри, масажиста, обліковця, екскурсовода тощо), аграрно-технічних – для сільськогосподарського спрямування (ветеринарний фельдшер, тракторист, комбайнер, механізатор тваринницьких ферм та інші) тощо. Зрозуміло, що цей крок вимагатиме розширення матеріально-технічної бази вишів. Однак її можна сформувати через приєднання до вищих навчальних закладів відповідної мережі професійно-технічних училищ, на базі яких освоюватимуться робітничі професії. Наразі підготовка фахівців робітничих професій здійснюється за державний кошт, а при підготовці у вишах її будуть оплачувати ті, хто здобуває, або ті, для кого здобувається спеціальність (майбутні роботодавці).

Умови прискорення бізнес-процесів, що відбуваються сьогодні в економіці, потребують працівників нового, інноваційного типу, зі знаннями сучасної теорії та технологій, відмінного вміння користуватися оргтехнікою, які здатні продукувати нові ідеї, втілювати їх у своїй діяльності, адекватно реагувати й приймати рішення у ситуаціях, що виникають у швидкозмінному зовнішньому середовищі. Це у свою чергу впливає на рівень конкурентоспроможності трудового потенціалу в сучасних умовах. При цьому знову ж надто суттєвою є проблема підвищення якості вищої освіти. Без сумніву, освіта є визначальним інноваційним чинником формування і підвищення економічного розвитку країни та конкурентоспроможності трудового потенціалу. Останній в сучасних умовах залежить від: а) рівня розвитку суспільства – чим розвиненішим буде суспільство, його внутрішній потенціал, чим вищим буде рівень освіти в ньому, будуть розвинені різні ментальні характеристики та здібності нації, тим більше переваг у конкурентоспроможності робочої сили буде у самої нації; б) створення умов, за яких потенціал суспільства використовується у реальному процесі відтворення, входить у процес виробництва, бере участь у ньому, створює вартість і формує особистий прибуток.

Розглядаючи освіту як сукупність знань, здобутих людиною у процесі навчання, під час розкриття даного поняття мову слід вести не лише про „сукупність знань”, а й про процес засвоєння цих знань, результат засвоєння теорії, розвиток практичних навичок, які є необхідними кожній людині для підвищення своєї конкурентоспроможності при здійсненні професійної діяльності.

Для підвищення „ваги” диплома знову ж слід удосконалити вищу освіту. На думку багатьох учених таких шляхів є декілька. Один із них – випускникам ВНЗ III-IV рівнів акредитації, котрі закінчили курс навчання з переважно задовільними оцінками, замість диплома бакалавра

видавати диплом молодшого спеціаліста. При бажанні отримати диплом бакалавра випускник має пройти додатковий повторний курс вивчення фахових дисциплін за повторну його оплату. Іншим стимулом до якісного навчання може бути щорічне (починаючи з третього курсу) проходження виробничої практики або вивчення робітничої професії (за пропозицією закладу) із обов'язковим складанням екзамену на здобуття чергової робітничої спеціальності та отриманням після цього відповідного документа. Випускники вищого навчального закладу матимуть можливість кращого працевлаштування навіть тоді, коли не пройшли за конкурсом на посаду згідно з отриманим дипломом. Працюючи за робітничою професією, вони все-таки матимуть можливість застосувати набуті знання, їх продуктивність праці (і заробітна плата) будуть вищі, зростуть і відрахування до державного бюджету. Згодом, покращивши практику застосування набутих знань, здобувши досвід, вони зможуть обійняти посади, на які сподівалися раніше.

Диспропорції у розвитку ринку праці та ринку освітніх послуг в Україні за кількісними та якісними параметрами пропозиції робочої сили і попиту на неї не є рівноважними. Сьогодні ринок праці перенасичений деякими спеціальностями, а ВНЗ продовжують здійснювати їх підготовку, готуючи таким чином потенційних безробітних. Економіка України потребує конкурентоспроможних представників робітничих професій, а тому першочергового значення набуває побудова дієвої системи професійної освіти в нашій країні. [3,с.29]. Дещо іншу думку з цього приводу висловлює доктор економічних наук, дійсний член Української вільної академії наук (США), Українського товариства „Інтелект нації”, американський вчений українського походження Осип Мороз, який стверджує, що Україні „потрібно близько півмільйона різних менеджерів (на 50 працюючих має бути хоч один менеджер). Їх не можна імпортувати, вони мають бути вивчені в Україні... Приблизно так діяли японці, які перекладали підручники на свою мову і вчили людей”.[13,с.46].

Вирішення проблеми якості та конкурентоспроможності трудового потенціалу в країні безпосередньо залежить від правильної державної кадрової політики, вмілого застосування людського потенціалу своєї нації, шляхів формування національної ідеї та підготовки інноваційної еліти країни. Цей потенціал, у свою чергу, має володіти належним рівнем освіти, креативністю, вмінням працювати в команді, мати моральні якості, відповідати вимогам національних цінностей та ідей.

Аналіз даних Першого Всеукраїнського перепису населення свідчить про великі втрати нашим суспільством найбільш освіченої молоді віком від 25 до 34 років, яка у пошуках кращих умов працевлаштування та оплати праці мігрує за кордон. [14]. Також у загальній чисельності безробітних, які стоять на обліку у службах зайнятості наразі є певна частка випускників закладів освіти (4,9%; – 2,7%), які теж не беруть активної участі в економічному житті країни [20].

Причин для цього є багато. По-перше, здобуття вищої освіти в Україні не гарантує отримання роботи за фахом, а відповідно і перспектив кар'єрного зростання, а знання у багатьох сферах діяльності (освіта, культура, охорона здоров'я, соціальне забезпечення тощо) не гарантують отримання середньої заробітної плати.

По-друге, з підвищенням рівня освіти у людини зростають вимоги до умов праці та її оплати. Теорія людського капіталу стверджує, що з підвищенням рівня освіти у вигляді знань і компетенцій доходи людини зростають. За даними статистики у США кожен затрачений на навчання рік збільшує заробітну плату працівника в середньому на 10%. [15,с.130-138].

Черенко Л., аналізуючи проблеми бідності в Україні, констатує, що рівень бідності в українському домогосподарстві, годувальник якого має повну вищу освіту, у 2,3 рази поступається середньостатистичному і становить 11,8%. Такий же показник у домогосподарствах з загальною середньою освітою перевищує 30%, а за базової середньої освіти – наближається до 40%. [18,с.4-5].

По-третє, не слід залишати поза увагою чинник соціалізації особистості, її творчої самореалізації в процесі трудової діяльності, що також впливає на розвиток загальнокультурної і комунікативної компетентності робочої сили та її конкурентоспроможності на ринку праці, який також формується не без участі освітніх послуг.

Наразі використання висококваліфікованої робочої сили відповідно до вимог ринку праці та потреб самої людини стає важливим чинником економічного зростання країни. Передусім, це здобуття відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня, що є характеристикою освіти за ознаками ступеня сформованості знань, умінь і навичок працівника, що забезпечують його здатність виконувати функції певного рівня професійної діяльності.

Розглядаючи проблеми підвищення конкурентоспроможності робочої сили в сучасних умовах через призму компонентної структури слід зауважити, що на неї має вплив не тільки освіта, а й освітній потенціал і освітня компетентність фахівців, результатом сформованості якої є готовність до інноваційної діяльності, сприйняття змін, розвинений індивідуальний стиль діяльності та досконалий рівень розвитку культури. Компетентність – це інтегрований результат освіти, який на відміну від навичок є усвідомленим; на відміну від уміння є здатним до перенесення; на відміну від знання існує у формі діяльності, а не інформації про неї. [9].

Таким чином, реформи системи освіти в Україні мають суттєвий вплив на підвищення конкурентоспроможності її трудового потенціалу, та вимагають поглиблення й удосконалення. Здійснення освітніх реформ можливе за умови впровадження цілого комплексу заходів, серед яких належне місце можуть посісти і запропоновані вище. Це дозволить здійснити високоякісну підготовку тієї частки випускників шкіл (трудоного потенціалу), яка на „відмінно” та „добре” навчалася у школі, при незалежному тестуванні виявила високу підготовку, усвідомлено йде в майбутнє і має сформувану інноваційну національну еліту.

Отже, реформування освіти на усіх її рівнях, якнайшвидше удосконалення та завершення впровадження незалежного тестування з одночасним дотриманням конституційних прав кожного громадянина на здобуття вищої освіти, розширення можливості підготовки випускників шкіл до майбутньої активної участі в продуктивній економічній діяльності країни зіграють суттєву роль у підвищенні конкурентоспроможності трудового потенціалу України.

Надання можливості продовжити навчання у вищих закладах освіти тим, хто при проходженні незалежного тестування не набрав достатньої кількості балів для боротьби за місце на державне замовлення, дозволить вирішити ряд суттєвих економічних та соціальних проблем. По-перше, навіть слабше підготовлені учні отримують можливість здобути вищу освіту, підвищити свій інтелектуальний розвиток за рахунок власних коштів. По-друге, в процесі навчання усі студенти здобувають робітничі професії, що у поєднанні з вищою освітою підвищує їх конкурентоспроможність на ринку праці, розширює можливості працевлаштування завдяки здобуттю відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня, ступеня сформованості знань, умінь і навичок, забезпечення здатності виконувати завдання та обов'язки певного рівня професійної діяльності. По-третє, значно зменшується кількість безробітних в країні, що скорочує витрати на утримання служби зайнятості та самих безробітних.

Оскільки освіта є надзвичайно важливим чинником соціалізації особистості, її творчої самореалізації в процесі трудової діяльності, то вона має значний вплив на розвиток загальнокультурної та комунікативної компетентності членів суспільства, чим розширює освітню складову конкурентоспроможності трудового потенціалу країни на ринку праці.

Саме освіта є визначальним інноваційним чинником формування і підвищення конкурентоспроможності трудового потенціалу країни та розширення перспектив її економічного розвитку. Однак сфера національної освіти України ще потребує суттєвого удосконалення.

Список використаних джерел

1. Богиня Д.П. Освітнянський потенціал вищої школи як соціально-економічний ресурс суспільства //Вісник Хмельницького національного університету. Економічні науки. – 2006. – Т. 1. – С. 23 – 27.
2. Богиня Д.П. Ментальні чинники в системі регулювання зайнятості та стимулювання праці в Україні //Вісник Хмельницького національного університету. Економічні науки. – 2009. – № 5, Т. 2. – С. 7 – 9.
3. Войналович І.А. Освітній компонент конкурентоспроможності робочої сили як інноваційний чинник її підвищення.//Вісник Хмельницького національного університету. Економічні науки. – 2009. – № 5, Т. 2. – С. 26 – 30.
4. Дятлов С.А. Теория человеческого капитала. – Спб, 1994;
5. Економічна криза в Україні: виміри, ризики, перспективи /Жаліло Я.А. та ін.; за ред. Я.А.Жаліло. – К.: НІСД, 2009. – 142 с.
6. Економічні проблеми ХХІ століття. Міжнародний та український виміри /За ред. С.І.Юрія, Є.В.Савельєва. – К.: Знання, 2007. – 595 с.
7. Климко С.Г., Капустін А.Д. Світовий і національний досвід інституційного забезпечення формування людського капіталу // Економіка і управління. 2008. №2.
8. Климко С.Г., Пригода В.М., Сизоненко В.О. Людський капітал: світовий досвід і Україна. – К., 2006. – 224 с.
9. Ключові освітні компетентності [Електронний ресурс] //Режим доступу: [http //www.osvita.ua](http://www.osvita.ua).
10. Конкурентоспроможність робочої сили в системі соціально-трудова відносин: Монографія /Д.П.Богиня та ін. /НАН України, Ін-т економіки. Відп.ред. Д.П.Богиня. – К., 2003. – 214 с.
11. Лісогор Л.С. Освітні чинники забезпечення інноваційного людського розвитку //Науковий вісник Полтавського університету споживчої кооперації України. – черв. 2008 р. - № 3 (30). – С. 421 – 424.
12. Лучкина Л. Доходы населения в странах Восточной Европы и в России //МЭиМО, 1994, № 11.
13. Мороз Осип. Думки. Концепції. Дії. – Київ: Авокадо. 2005. Видання друге, доповнене. – 140 с.
14. Перший Всеукраїнський перепис населення: історичні, методологічні, соціальні, економічні, етнічні аспекти [Електронний ресурс] //Режим доступу: [http //www.d-m.com.ua](http://www.d-m.com.ua).
15. Петрова І.Л. Доходи як регулятор взаємодії ринку праці та ринку освітніх послуг [Текст] /Т.Петрова//Демографія та соціальна економіка, 2007. - № 2. – С. 130 – 138.)
16. Савицька Т. Девальвація диплома. – Київські Відомості, 19 – 25 березня 2009 року. – С. 6.
17. Україна у цифрах у 2008 році. Стат. зб. – К., 2009 р. – С. 22 – 23.
18. Черенько Л. Бідність в Україні: нові тенденції та особливості прояву [Текст] /Л.Черенько //Праця і зарплата, 2007. - № 28. С. 4 – 5.).
19. Beckery. Human Capital: a Theoretikal and Empirikal Analysis, with Special Reference to Edukation. – Chicago, 1997.
20. www.ukrstat.gov.ua.

Studied and justified the role of educational reforms in the competitiveness of labor potential of Ukraine, its innovative factor during the transformation of the Ukrainian economy.

Keywords: *educational reform; employment potential; workforce; the labor market; education market; level of education; competitive employment potential; higher education institutions; independent testing; education level; innovation; employment; unemployment.*

УДК [37.015.3:796]:061.2(477.85) “185/191”

Курнишев Ю.А.

ЧИННИКИ АКТИВІЗАЦІЇ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ПІДРОСТАЮЧОГО ПОКОЛІННЯ В ТОВАРИСТВАХ БУКОВИНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)

У статті обґрунтовано актуальність вивчення вітчизняного досвіду фізичного виховання в різні історичні періоди, зокрема у товариствах Буковини в другій половині ХІХ – на початку ХХ ст. З метою повного його аналізу, необхідно, на думку дослідника, виокремити чинники, що активізували фізичне виховання підростаючого покоління в краї. Вони розділені на дві загальні групи: загальні європейські та регіональні. До першої групи віднесено такі європейські чинники військово-політичні, соціально-економічні, культурно-освітні. Буковина досліджуваного періоду була повноцінним учасником політичних, економічних, конфесійних, демократичних, законодавчих процесів в Європі, характеризувалась поліетнічною структурою населення, його “молодістю”, міграцією фахівців.

Ключові слова: чинники, товариства, фізичне виховання, підростаюче покоління.

Актуальність проблеми підвищення ефективності фізкультурно-спортивної роботи з дітьми та молоддю у сучасній Україні не викликає сумніву. Це обумовлено прогресуванням відхилень у фізичному розвитку дошкільнят, школярів і студентів, поширенням тютюнопаління та інших шкідливих звичок. Вагомість проблеми посилюється низьким рівнем залучення дітей та молоді до фізичної активності, занепадом традицій здорового способу життя та активного дозвілля, незадовільним станом фізкультурно-спортивної інфраструктури.

Виконання оздоровчих, освітніх та виховних завдань фізичного виховання молоді, збереження здоров'я народонаселення України в умовах екологічної кризи забезпечує державна система фізичного виховання, важливою складовою якої є громадські організації, об'єднання, товариства. Відповідно до законів України “Про громадські об'єднання”, “Про фізичну культуру і спорт”, “Про внесення змін до Закону України “Про фізичну культуру і спорт” від 17.11.2009, міжнародних договорів та низки нормативно-правових документів, що визначають загальні правові, організаційні, соціальні та економічні основи діяльності цих товариств та організацій.

Сьогодні, коли перед українським суспільством постає завдання – віднайти ефективні способи та прийоми формування фізично й морально здорової нації, здатної адекватно відповідати на виклики сучасності, особливої актуальності набуває вивчення вітчизняного досвіду фізичного виховання в різні історичні періоди. Особливий інтерес для науковців становить діяльність в цьому напрямі громадських організацій Буковини в другій половині ХІХ – на початку ХХ ст. Саме тому важливим є виокремлення чинників, що активізували фізичне виховання підростаючого покоління в краї.

Наукова розробка питань теоретико-методичного обґрунтування фізичного виховання в громадських товариствах, передумов становлення системи фізичного виховання населення Буковини була започаткована істориками, етнографами, педагогами, громадськими діячами краю досліджуваного періоду (Г. Віглицький, С. Воробкевич, С. Грюнгауз, М. Мішлер, О. Насбаум, Й. Полек, О. Попович, Л. Сімігінович-Штрауфе, А. Фікер).

Зміст і завдання фізкультурно-спортивного руху на буковинських землях різних історичних епох розглядали радянські науковці М. Гонжа, І. Гриценко, І. Компанієць, М. Ліщенко, В. Пічета, М. Романець.

Окремі аспекти тіловиховання в товариствах досліджуваного періоду, а саме: питання педагогічної діяльності громадських організацій на західноукраїнських землях ХІХ-ХХ ст. – привертали увагу І. Андрухів, О. Винничука, В. Звоздецької, В. Мужичка, А. Нагірняка, Р. Найдю, М. Пантюка, Є. Приступи, Р. Расевич, Б. Савчука, Б. Ступарика, Б. Трофим'яка,

Ю. Тумака, М. Чепіль, О. Юзик, Б. Якимовича; вплив фізкультурно-спортивних товариств на фізичне виховання в народній школі краю розглядала Н. Гнесь, а управління системою фізичного виховання Буковини – О. Цибанюк.

Мета дослідження – на основі аналізу чинників активізації фізичного виховання дітей та молоді Буковини австро-угорського періоду обґрунтувати особливості його розвитку в краї та виявити можливості творчого використання ідей в сучасних умовах.

Кожному історичному періоду притаманна власна суспільно-історична характеристика. Тому становлення товариського руху на буковинських землях, організація фізичного виховання в товариствах різноманітного спрямування не можна розглядати поза політичними, економічними та загальнокультурними процесами, що відбувалися у досліджуваній період в Європі. Буковина другої половини XIX – початку XX ст. була державною одиницею Австро-Угорської імперії, яка, в свою чергу, була повноцінним учасником європейського життя. Отже, визначаємо існування загальних європейських та регіональних чинників, притаманних всім країнам та Буковині, зокрема [4-7].

До європейських чинників відносимо військово-політичні, соціально-економічні, культурно-освітні, геополітичні.

Однією з військово-політичних тенденцій активізації фізичного виховання стало реформування армій європейських країн. Основною причиною цих реформ стали підсумки воєнної кампанії 1812-14 рр. Пруська система організації військової служби була своєрідним європейським зразком та характеризувалась: тривалою службою, лінійною тактикою бою, бездоганним володінням зброєю і стройовим кроком, дисципліною і високою боєздатністю солдатів [3; 8; 9, с. 749-871].

Проте поразки на фронті викликала обурення у суспільно активної частини – молоді, її представники намагались швидко опанувати навички, необхідні для захисників батьківщини шляхом участі у систематичних організованих заняттях. Таким чином, під час завойовницьких воєн Наполеона на території німецьких земель виник суспільно-політичний рух гімнастичного спрямування. Аналогічно, за часи Французької республіки в країні виник молодіжний рух, метою якого було оволодіння військовим мистецтвом та досягнення необхідної для цього фізичної підготовки. В останнє десятиліття XVIII ст. у Франції були організовані юнацькі команди, члени яких займались фізичною та стройовою підготовкою, брали участь у воєнізованих іграх і туристичних походах.

Отже, на початку XIX ст. європейськими країнами була визнана необхідність фізичної підготовки дітей та молоді для служби в армії. Одним із шляхів реалізації проектів по створенню системи фізичного виховання населення стали спроби суспільства організувати спілки, основним завданням яких стало оволодіння населенням, зокрема представниками молоді, військовими навичками та необхідної для цього фізичної підготовки.

До геополітичних чинників що сприяли процесу розвитку фізичного виховання дітей та молоді в товариствах, відносяться революційні події на теренах Європи впродовж XIX ст. Результатом революцій 1848-1849 рр., якими була охоплена Європа, стало становлення демократії в більшості європейських країн. Утвердження буржуазних відносин у більшості країн, схожість соціально-економічного і суспільно-політичного ладу, становлення світового ринку, активні ділові, дипломатичні, революційні, культурні зв'язки, новий рівень засобів комунікації обумовили виникнення тенденції взаємодії та зближення культур.

Характерною ознакою політико-адміністративного реформування в імперії Габсбургів II половини XIX ст. стало широке декларування демократичних прав. Вони проголошували рівність усіх громадян, однакові можливості при отриманні державних посад, свободу пересування, недоторканність приватної власності, таємницю листування, свободи: слова та друку, віри та совісті, вибору професії та здобуття фахової освіти, зборів тощо.

Одним із законодавчих актів, що проголосив ці права став Закон “Про товариське право” (1867), що надавав широкі можливості для заснування та діяльності різного роду товариств,

гарантував кожному громадянину Австро-Угорської імперії свободу в їх організації. До соціально-економічних чинників, які сприяли розвитку фізичного виховання в товариствах, відносимо промислову революцію, що розпочалась в Англії у II половині XVIII ст. і впродовж XIX ст. поширилася на інші країни Європи, США та Японію. Вона характеризувалась сукупністю економічних, соціальних і політичних змін, що ознаменували перетворення машин в основний засіб виробництва, а саме впровадження у виробництво і транспорт робочих машин і механізмів, які замінили ручну працю людей та створення самостійної машинобудівної галузі. Це вимагало від дорослого населення розвитку сили, витривалості, загальної координації рухів.

В Австро-Угорщині відбувалися ті самі процеси в економіці, що і в інших європейських країнах, – концентрація виробництва і капіталу, збільшення інвестицій. За валовим показником виплавки сталі імперія у другій половині XIX ст. випередила Англію і Францію. Шість монополій контролювали видобуток майже всієї залізної руди і понад 90% – виробництва сталі. Промисловий переворот, що завершився в 60-80-х роках XIX ст., охопив Австро-Угорщину як і інші європейські країни. Було сформовано аграрно-промислове господарство, створено економічні передумови для утвердження індустріальної цивілізації. Хід промислового перевороту мав свої особливості в кожній країні, рівень їх економічного розвитку, місце в світовому виробництві були різними, проте загальними стали нові вимоги до робітників. Переворот розчленував процес праці на операції, однорідні рухи. Виснажливий механізм автоматизованої виробничої діяльності вимагав неабияких фізичних якостей від працівника, серед яких основними були витривалість, спритність тощо [1].

Складовою культурно-освітніх чинників становлення товариського руху зокрема, виникнення його одиниць – фізкультурно-спортивних товариств, став початок обґрунтування загальних теоретико-методичних засад фізичної культури шляхом упорядкування напрацювань окремих педагогів, медиків, державних діячів і військових: Дж. Локка, Ж.Ж. Руссо, Й. Песталоцці, Я. Лінга, Ф. Амороса, І. Гутс-Мутса, Г. Фіта.

В європейських країнах XIX ст. активно створювались власні системи фізичного виховання населення. Однак, більшість фахівців визнавала, що фізична культура як складова загальної культури людей остаточно сформується як система лише при наявності організаційно оформленої структури, розробці методичних засад, організації офіційно створених одиниць, зокрема товариств, гуртків, закладів освіти, наявності матеріально-технічної бази тощо. І, якщо, на відміну від закладів освіти, громадські товариства не визначались наступним ланцюгом системи фізичного виховання, разом з тим вони розглядались як один із шляхів реалізації ідеї зацікавлення робітничою молоддю “організованими фізичними вправами.

Як зазначалось вище, одним із результатів завойовницьких війн Наполеона став суспільно-політичний рух, яскравим представником якого стали гімнастичні організації. Несподівана поразка Пруссії, що вважалася найсильнішою державою у військовому відношенні, викликала реакцію та обурення її населення: молодь прагнула якомога швидше опанувати військову справу, щоб виступити на боротьбу за визволення країни. Ці прагнення очолив Ф. Ян (1778-1852). Згуртувавши однодумців, він створив місце для занять гімнастикою, обладнавши гімнастичними снарядами майданчик в Берліні, де щотижня проводились гімнастичні заняття, воєнізовані ігри і походи для всіх бажаючих. Ще однією формою роботи стало проведення бесід патріотичного характеру, загальною темою яких стала ідея боротьби за волю і державну єдність Німеччини. Ця патріотична система фізичного виховання отримала назву турненської (від нім. “turn” – обертатися) і швидко розповсюдилась: були відкриті майданчики в інших містах, створені гімнастичні гуртки, кількість членів яких систематично збільшувалась. Об’єднання таких розрізнених гуртків спричинило виникнення гімнастичного руху в Німеччині, що відіграв велику роль в подальшому становленні фізкультурно-товариського руху в Європі.

Отже, на процес фізичного виховання в громадських товариствах Буковини другої половини XIX – початку XX ст. вплинули загальні європейські чинники, до яких відносимо військово-політичні – реформування армій європейських країн, соціально-економічні –

промислову революцію, розвиток науки тощо. Серед культурно-освітніх виокремились започаткування теоретико-методичних засад фізичної культури і спорту, створення мережі фізкультурних і гімнастичних майданчиків.

У контексті загальних європейських розглянемо регіональні чинники, характерні саме для буковинського краю, які сприяли процесу фізичного виховання дітей та молоді в товариствах краю досліджуваного періоду.

В результаті воєнних дій Росії та Австрії проти Туреччини у 1774 році Буковину захопили австрійські війська. У складі Австро-Угорської імперії (до 1867 року – Австрійської) вона перебувала до 1918 року. Після визнання 1862 року Буковини окремою коронною одиницею Австро-Угорської імперії, край отримав адміністративну автономію, державною мовою було встановлено німецьку. Буковина досліджуваного періоду – коронний край Австро-Угорської імперії, була повноцінним учасником політичних, конфесійних, законодавчих процесів в Європі.

Історичний розвиток Буковини зумовив формування поліетнічної та поліконфесійної структури регіону: кожна національна група зберігала свої національні особливості та розвивала свою духовну та матеріальну культуру. Етнічна ситуація на Буковині на початку австрійської адміністрації характеризується таким співвідношенням: 69% – українців, 26% – румунів, 5% – представники інших національностей [2].

Особливістю буковинського краю стало саме співіснування, взаємовплив та взаємопроникнення різних етнічних груп, національних культур і конфесій. З моменту приєднання Буковини австрійський уряд розпочав програму щодо поліпшення умов соціально-економічного життя нової провінції. Значна кількість науковців (О. Добжанський, А. Горук, С. Осачук, К. Шмедес) визначали, що край потребував кваліфікованих трудових кадрів практично у всіх сферах господарства. Отже, рівні права і обов'язки для всіх націй продекларовані законами Австро-Угорщини, пільги, фінансова допомога уряду для мігрантів, потреба краю у кваліфікованих трудових кадрах, створили сприятливу атмосферу для мирного співіснування і співпраці на теренах Буковини.

На розвиток товариського руху в краї, зокрема організацію фізичного виховання дітей та молоді в громадських спілках, у II половині XIX – початку XX ст. впливали також соціально-демографічні чинники. За статистикою у 1857 р. питома вага молодших вікових груп (до 30 років) становила 60% населення Буковини, у 1910 р. – 65,8% [4, с. 38-40].

За досліджуваного періоду серед населення Буковини почала помітно зростати чітко виражена національна свідомість, особливо це спостерігалось в середовищі українців, румунів, німців, євреїв. Синтез національного самовираження та сприятливих умов, створених владою для національного руху народів-буковинців, мирного співіснування і співпраці національних громад спричинили зародження та розвиток на теренах Буковини громадських організацій українців, румунів, німців, євреїв, поляків.

Демократичні зміни, що були внесені до австрійського законодавства, значно полегшували виникнення та діяльність різноманітних об'єднань і рухів у правовому відношенні. Саме створені організації стали виразниками культурних та суспільних потреб різних станів і національних груп.

Отже, регіональні чинники, що впливали на організацію фізичного виховання дітей та молоді в товариствах Буковини досліджуваного періоду, можливо розділити на такі загальні групи: соціально-економічні, демографічні, етнічні, культурно-освітні. Буковина досліджуваного періоду була повноцінним учасником політичних, економічних, конфесійних, демократичних, законодавчих процесів в Європі, характеризувалась поліетнічною та поліконфесійною структурою населення, його “молодістю”. Державна програма поліпшення умов соціально-економічного життя герцогства сприяла полінаціональній міграції професійних фахівців. До культурно-освітніх відносимо: державне нормативне регулювання товариського руху в країні, відповідне заснування перших товариських спілок, зокрема фізкультурно-спортивних, впровадження фізичного виховання в систему освіти краю, відкриття університету тощо.

Список використаних джерел

1. Бартенев С.А. История экономических учений / С.А. Бартенев – М. : Юристъ, 2001. – 480 с.
2. Ботушанський В., Сайко М. Буковина як об'єкт міждержавних стосунків Туреччини, Австрії та Росії в останній третині 18 ст. / В. Ботушанський, М. Сайко // Хотину – 1000 років. – Чернівці : Прут, 2000. – С. 18-26.
3. Всячина // Руська Рада. – Чернівці, 1905. – 28 січня. – С. 39.
4. Добжанський О. Національний рух українців Буковини другої половини ХІХ – початку ХХ ст. / О. Добжанський. – Чернівці : Золоті літаври, 1999. – 574 с.
5. Завгородня Т. Освітньо-виховна діяльність українських товариств Галичини (1919-1939 рр.) // Розвиток української та польської освіти і педагогічної думки (ХІХ – ХХІ ст.). – Т.2. Діяльність громадських й культурно-освітніх товариств як чинник розвитку українського та польського шкільництва: зб. наук. пр. / За ред. Д.Герцюк і А. Гаратик. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2012. – С. 13-26.
6. История физической культуры и спорта / [под общей редакцией В.В. Столбова]. – Москва : Физкультура и спорт, 1983. – 358 с.
7. Кун Л. Всеобщая история физической культуры и спорта / Ласло Кун; пер. с венгерского. – М. : Радуга, 1982. – 399 с.
8. Büsch O., Neugebauer W. Moderne Preußische Geschichte 1648-1947 / O. Büsch, W. Neugebauer. – Band 2. – 4. Teil. –
9. Militärsystem und Gesellschaftsordnung. – Verlag de Gruyter, 1981. – 911 s.

The author proves the relevance of the study of national experience of physical education in different historical periods, particularly in societies Bukovina in the second half of XIX – beginning XX century. In order to complete its analysis, it is necessary, according to researchers isolate factors that have intensified physical education of the younger generation in the province. They are divided into two general groups: general, European and regional. The first group include factors such European military-political, socio-economic, cultural and educational. Bukovina study period was a full participant in the political, economic, religious, democratic and legislative processes in Europe, characterized by multi-ethnic structure of the population, its “youth” migration specialists.

Keywords: *factors, societies, physical education, the younger generation.*

УДК 373.5.016:91:908

Кушнарєнко Н. Г.

ФОРМУВАННЯ ФІЗИКО-ГЕОГРАФІЧНИХ ЗНАЇНЬ УЧНІВ НА ОСНОВІ КРАЄЗНАВЧОГО ПРИНЦИПУ

У статті розкрито поняття «краєзнавство» яке вивчає територію рідного краю, має 3 основні функції; педагогічну, пропедевтичну, складову шкільного предмета «географія». Краєзнавство є основою шкільної географічних курсів, завдяки цьому в учнів формуються географічні поняття.

У шкільній практиці вивчення географії будується на основі краєзнавчого принципу, завдяки якому учні мають можливість на практиці спостерігати взаємодію окремих компонентів. Завдяки реалізації краєзнавчого принципу, результати їх спостережень використовуються на уроках з фізичної географії, в учнів краще формуються поняття на отриманих реальних уявленнях.

Ключові слова: *географічне краєзнавство, краєзнавчий принцип, краєзнавчі знання, фізична географія.*

Останнім часом у навчанні географії в загальноосвітніх закладах все більшу роль відіграє краєзнавство. Воно розглядається, як структурний компонент самої географії, і є складовою

методики навчання географії, де виражається у вигляді краєзнавчого принципу та краєзнавчого підходу.

Краєзнавство, як наголошував вчений педагог О. Барков, є комплекс наукових дисциплін, різних за змістом і частковими за методами дослідження, що представляє собою сукупність наукового і всебічного пізнання краю. [2].

О. Барков одним з перших науково розробив зміст, методи та організацію краєзнавчої роботи (статті «Про наукове краєзнавство», 1946 р., «Ще про наукове краєзнавство», 1949 р.). Він надавав винятково важливого значення краєзнавству як могутньому засобу патріотичного виховання. Любов до Батьківщини починається з рідної місцевості і розширюється до меж всієї країни. [2].

Підкреслюючи велике освітнє та виховне значення краєзнавства, О. Барков наголошував, що воно тільки тоді може успішно розвиватися, коли спиратиметься на наукові знання і буде пов'язане з практикою.

Під поняттям «краєзнавство» слід розуміти всебічне вивчення певної території краю, яке здійснюється на науковій основі.

Об'єктами для краєзнавчого вивчення є природа, історія місцевості, населення держави, культура, мистецтво й інші сторони життя краю.

Свого часу краєзнавець К. Дубняк наголошував, що «краєзнавство, це не тільки метода наочного студіювання природних і економічних наук, але й пропедевтичний курс елементарної шкільної географії, самостійне цілком визначене коло систематичного знання зі своєю власною методикою» [3].

На основі цього, краєзнавець М. Костриця відокремив три основні функції краєзнавства:

- педагогічну, яка визначає краєзнавство як метод, дидактичний принцип, за допомогою якого можна підвищити ефективність навчально-виховного процесу в освітніх закладах;
- пропедевтичну – курс елементарної шкільної географії («Географія рідного краю»);
- складову частину географічної науки з усіма притаманними для неї методами дослідження [6].

Краєзнавством займаються історики, філологи, біологи, археологи, краєзнавчі знання яких зароджуються саме в географії, бо цей предмет має надзвичайно широкий аспект. Так, О. Барков говорив, що «об'єкт і методи вивчення географії і краєзнавства співпадають», а географ Л. Берг називав «краєзнавство географією рідного краю». Отже, краєзнавство вважається інформаційною складовою шкільної географії, яке живить географію безліччю фактів та наукових даних. Саме на краєзнавчому матеріалі найкраще сприймаються і формуються перші географічні поняття.

Географічне краєзнавство має наукове спрямування, тому що учні вперше знайомляться з науковими поняттями і термінами: «краєзнавство», «краєзнавчий принцип», «географічне, та історичне краєзнавство» тощо. Отже, географічне краєзнавство – це розвивальне навчальне поле, яке активізує пізнавальну діяльність, розвиває навчальний інтерес до предметів природничо-географічного циклу, формує громадянина свого краю і України, виховує і розвиває творчу особистість [5].

Теоретичні засади краєзнавства розробив у своїх дослідженнях відомий український педагог К. Ушинський, який вперше дав визначення краєзнавства, як педагогічного поняття, виділяючи в ньому суспільно-економічний, освітньо-виховний і методичний аспект.

Ідея вивчення рідного краю та використання краєзнавчого матеріалу в навчально-виховній роботі отримала педагогічне обґрунтування також в роботах вчених педагогів Я. Коменського, Ж. Руссо, М. Ломоносова.

Окремі аспекти теорії та практики виховання дітей шкільного краєзнавства досліджувались у працях В. Бенедюк, Т. Бондаренко, І. Зайченко, В. Корнеєва, О. Тімець, П. Тронько, та інших авторів. Методологічне, загальнонаукове й теоретичне значення для започаткованої проблеми мають також роботи М. Баранського, Л. Берга, С. Гончаренка, В. Ковальчука, В. Сухомлинського.

Методичні аспекти сучасного шкільного краєзнавства широко висвітлені в працях В. Корнеєва, М. Костриці, В. Обозного, І. Пруса, К. Строева та інших дослідників.

Шкільне краєзнавство – твердять М. Костриця та В. Обозний, – це організована під керівництвом учителя багатогранна навчально-освітня, пошуково-дослідницька та суспільно корисна діяльність школярів у процесі комплексного вивчення рідного краю [5].

І. Прус вважав, що «краєзнавство слід розглядати як дидактичну категорію, суть якої полягає у всебічному вивченні учнями в навчально-виховних цілях певної території за різними джерелами і, головним чином – на основі безпосередніх спостережень під керівництвом вчителя» [4].

Сьогодні перед навчальним краєзнавством стоять два завдання, по перше – вивчення своєї місцевості і накопичення краєзнавчого матеріалу, по друге – використання краєзнавчого матеріалу у навчанні фізичної та економічної географії.

Враховуючи аналіз останніх досліджень, ми вважаємо, що формування фізико-географічних знань учнів на основі краєзнавчого принципу є важливою проблемою методики навчання географії.

Використання у навчанні отриманих краєзнавчих знань – є головним призначенням шкільного краєзнавства. Тут закладена об'ємна навчальна інформація про місцевість, у якій живуть учні – це природні умови рідного краю: поверхня, корисні копалини, клімат, внутрішні води, рослинність та тваринний світ, населення, його побут і культура, господарська діяльність тощо. Як говорив географ М. Баранський, учні можуть «побачити світ у краплині води» [1].

У педагогічну літературу і шкільну практику поняття «краєзнавчий підхід» та «краєзнавчий принцип» увійшли як важливі елементи навчання, які означають уточнення, конкретизацію, розкриття і підтвердження наукових понять фактами і явищами оточуючої дійсності.

Для українських шкіл краєзнавчий підхід притаманний ще з часів Київської Русі, а також братських шкіл у Галичині. Наукове українознавство, як широка область міждисциплінарних досліджень зародилося наприкінці XIX – початку XX століть.

В школах та інших навчальних закладах використовувались посібники та підручники, написані С. Рудницьким «Основи Землезнавства України», В. Кістяківським «Кратная география Украины», К. Воблим «Економічна географія України» тощо. Проте, якщо звернути увагу на назви навчальних видань, стає очевидним, що мова йде про рідний край у широкому розумінні, тобто, про українську національну територію. Це означає, що краєзнавчий підхід одночасно виступає й українознавчим.

Українознавчі ідеї, що ґрунтувались на міждисциплінарному підході відродилися також у післявоєнні роки, в основному науковцями, що перебували за межами України. Саме національно-свідома інтелігенція почала активно поширювати впровадження в навчальний план шкіл українознавства, яке базувалося на сумативному підході. Про це свідчать і назви факультативних курсів: «Народознавство», «Українознавство». Незважаючи на те, що обов'язковими шкільними предметами вони так і не стали, однак зіграли позитивну роль у відродженні національної свідомості в перші роки становлення державності.

В одній з робіт методики шкільного краєзнавства І. Матрусов вказував, що «під краєзнавчим принципом», з метою підвищення якості засвоєння знань слід розуміти встановлення в процесі навчання асоціативних зв'язків між відомими учням фактами з навколишньої їх дійсності та досліджуваним програмним географічним матеріалом.

Краєзнавчий підхід передбачає систематичне встановлення зв'язків між вивченням фізичної географії з тими знаннями, які одержують учні в результаті безпосереднього дослідження краю. На основі живого спостереження об'єктів і явищ здійснюється сприйняття, розкриваються закономірності, проводяться узагальнення, робляться висновки і в підсумку формуються знання, які необхідні, для використання у практичній діяльності.

Краєзнавчий підхід у процесі вивчення земної кори і її будови сприяє усвідомленому засвоєнню учнями будови та основних форм рельєфу, ознайомленню з особливостями рельєфу своєї місцевості і умовами його формування під дією внутрішніх і зовнішніх процесів, гірських порід тощо.

Краєзнавчий принцип дає можливість будувати навчання географії згідно з дидактичним правилом: «від відомого до невідомого», «від близького до далекого».

Маючи уявлення про природу і її закономірності, а також про населення і господарство рідного краю, легше засвоювати курс фізичної географії.

Конкретний прояв процесів розвитку географічного середовища в найближчих околицях школи і їх вивчення допомагають формуванню правильних уявлень про явища, що відбуваються в географічній оболонці Землі, в тому числі і тих, які недоступні для безпосереднього спостереження.

Головне призначення краєзнавчого принципу полягає в тому, щоб дати можливість учням в знайомій місцевості спостерігати у повсякденній обстановці географічну дійсність у співвідношеннях і зв'язках її окремих компонентів, а результати спостережень використовувати на уроках для формування понять на отриманих реальних уявленнях, що складають основу географічної науки. Завдяки цьому усувається абстрактність географічних понять і механічне їх засвоєння. У шкільному курсі фізичної географії чимало таких понять, які можуть бути засвоєні тільки на основі краєзнавчого матеріалу. Наприклад, поняття про витрати води річкою, будову долини, ґрунту добре засвоюються, якщо їх вивчення самостійно проводиться учнями в реальній дійсності. Навчання з використанням краєзнавчого матеріалу значно полегшує засвоєння географічних понять.

Спираючись на конкретні знання про рідний край, учні розширюють свої уявлення до розуміння наукових закономірностей. Наприклад, уявлення про форми поверхні будуть правильними, якщо вони виникають в процесі їх безпосереднього вивчення і спостереження. І навпаки, залишаться завжди умовними і тому неміцними, якщо вони створювалися тільки на основі описів вчителя або підручника. Тому, якщо краєзнавчий матеріал буде зрозумілим, тоді учням легше засвоїти шкільний курс географії, який є його педагогічною цінністю.

Краєзнавство дає можливість зв'язати багато питань різних дисциплін один з одним і використовувати їх для практичних цілей. Краєзнавча робота пов'язує вивчення географії та історії. Реалізація краєзнавчого принципу в навчанні допомагає зв'язати теоретичні знання придбані в стінах школи з практичним застосуванням, наприклад: метеорологічні спостереження для сільського господарства.

Завдяки краєзнавству навчання географії будується на спостереженнях справжньої дійсності, а не на «словесних схемах». З цього випливає, що краєзнавство повинно служити в навчанні географії повсякденно і безперервно, а не бути тільки зв'язаним з роботою в краєзнавчих гуртках з обмеженою групою учнів або з турпоходів, що охоплює нерідко ще меншу кількість учнів.

Формування в учнів географічних знань та світогляду неможливо тільки в умовах класно-урочної системи. Така робота тісно переплітається також із позакласною пошуковою діяльністю школярів та екскурсійною роботою.

Вчителі географії у своїй роботі здебільше реалізують краєзнавчий принцип через проведення найбільш доступних і масових форм вивчення природи та господарства, в яких переважають екскурсії, походи тощо. Це сприяє поглибленню знань учнів, зацікавлює їх у географічних знаннях, прищеплює смак до наукових пошуків. Однією з основних форм краєзнавчої роботи з учнями є екскурсії. Так, екскурсія, як форма туристично-краєзнавчої роботи, ставить змету закріплення знань, здобутих на уроках. Вони охоплюють учнів усіх класів, та проводяться протягом всього навчального року. Особливе місце екскурсії займають у шкільних програмах з географії. На екскурсіях вчителі разом із учнями мають справу з такими об'єктами, явищами і процесами, які наочно можна показати тільки в дійсності. Вони мають

велике значення для виховання в учнів почуття патріотизму: тут у всій повноті розкривається чарівність рідного краю і велич Батьківщини. Екскурсії є важливою формою ідеологічної роботи серед шкільної молоді.

Отже, роль екскурсій у краєзнавстві зростає. Вона, як і урок, має свою мету, тему, план і методи роботи.

Іншим чинником, який впливає на краєзнавчі знання є позакласна робота, яка є завершальним етапом формування географічних та економічних знань у школярів. Тільки так можна навчити своїх учнів не лише дивитися, але й прищепити їм той «інстинкт місцевості», про який говорив К. Ушинський, коли радив викладати географію на основі краєзнавства.

Саме краєзнавство має неocenенне значення для міцного засвоєння учнями географічних знань, розширює і поглиблює знання, сприяє розвитку в них творчих здібностей, допитливості, активності, формує світогляд. Це могутній засіб патріотичного, морального, естетичного і трудового виховання.

Краєзнавство має невичерпний виховний і навчальний потенціал. Вивчаючи і спостерегаючи за природними явищами і змінами в природному комплексі своєї місцевості, учні знайомляться із закономірностями розвитку природи.

Отже, принцип краєзнавчого підходу поєднує вміння учнів аналізувати почуте, побачене, порівнювати нові факти зі своїми життєвими спостереженнями, виявляти при цьому риси схожості та відмінності, вчитися застосовувати одержані знання на практиці.

Краєзнавство є найдоступнішою і ефективною сферою застосування учнями набутих знань і умінь. Воно створює умови для роботи дослідницького характеру, що значно допомагає розвитку творчої ініціативи учнів.

Краєзнавчий принцип є вирішальним у побудові шкільних програм, викладанні основ географічної науки, утвердженні національної свідомості, формуванні світогляду та світосприйняття. Завдяки краєзнавству учні у своїй місцевості та повсякденному оточенні можуть спостерігати життя відповідно до взаємозв'язків його складових частин, а наслідками спостережень послуговуватися на уроках фізичної географії для формування географічних понять.

Список використаних джерел

1. Баранский М. М. Методика викладання економічної географії [Текст]/М. М. Баранский // «Про шкільному краєзнавстві». М. 1960.
2. Барков А. С. О научном краеведении. Вопросы методики и истории географии [Текст] /А. С. Барков // Географія – М.1961. – С. 17.
3. Дубняк, К. В. Що таке краєзнавство [Текст]/ К. В.Дубняк // Історія української географії. – 2005. – Вип. 12. – С. 44–47.
4. Жупанський Я.І., Круль В.П. Про об'єкт і предмет вивчення національного краєзнавства [Текст] / Я.І.Жупанський, В.П. Круль// Краєзнавство. – 1994. – Ч. 1-2. С. 3-6
5. Корнеев О.В. Роль і значення географічного краєзнавства в підручниках географії [Текст]/О.В Корнеев // Географія. - 2009. - №5 (129). – С. 17-19.
6. Костриця М.Ю. Наукове географічне краєзнавство : до питання про предмет і об'єкт вивчення [Текст] / М.Ю. Костриця // Укр. геогр. журнал. – 1998. - № 4. – С. 37-39.
7. «Краєзнавство та краєзнавчий підхід у викладанні географії», під ред. І. С.Матрусова. [Текст] М., Изд-во. АПН РРФСР, 1963.
8. Строев К. Ф. Про краєзнавчому принципі у викладанні географії [Текст] / К. Ф.Строев //»Географія в школі», 1963, № 3.
9. Сафиулин А.З. Географическое краеведение в общеобразовательной школе [Текст] /А.З. Сафиулин // Пособ. для учителей. – М.: Просвещение, 1979.
10. Шишченко П. Сутність географічного краєзнавства [Текст] / П. Шишченко // Краєзнавство. Географія. Туризм. – 2000. – № 42. – С. 1-2.

In the article reveals the concept "local studies", which examines studies the territory of the native edge, has three basic functions; pedagogical, propaedeutic, components schools subject «geography». Local studies is the basis of school geography, due to it the geographical concepts are formed in students. In school practice the study of geography is based on the is built on the principle of local lore, due to which students have an opportunity to observe the interaction of the individual components in a familiar area, in practice. Thanks to realization of principle Local History, the results of their observations are used in the lessons of physical geography, the concepts are formed better by students when they received it from real representations.

Keywords: geographical studies, the principle of Local, regional knowledge, physical geography.

УДК 372.853

Мельник Ю.С.

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ УЧНІВ РОЗВ'ЯЗУВАТИ ПРИКЛАДНІ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ЗАДАЧІ З ФІЗИКИ

У статті охарактеризовано загальні й часткові способи розв'язування прикладних експериментальних задач з фізики. Розглянуто психолого-дидактичні та методичні аспекти формування практичних умінь учнів застосовувати фізичні закони й закономірності. Визначено складові методики навчання старшокласників формулюванню й розв'язуванню експериментальних задач.

Ключові слова: прикладна експериментальна задача, умінь формулювати і розв'язувати експериментальні задачі, винахідницька діяльність, підготовчі вправи, алгоритмічний припис, густина, об'ємна вага та липкість ґрунту.

Здійснення прикладного дослідження, яке структурно можна представити у вигляді низки експериментальних задач є невід'ємним компонентом винахідницької діяльності, спрямованої на вирішення певної виробничо-технологічної проблеми. Ефективність такої діяльності залежить від рівня практичних умінь учнів розв'язувати прикладні експериментальні задачі з фізики.

Складність розглядуваної проблеми обумовлюється насамперед тим, що експериментальні задачі належать до категорії творчих, тобто не мають відомого алгоритму розв'язку. Як свідчить практика, досить часто учні виявляються не підготовленими до їх розв'язання, не вміють самостійно скласти експериментальну установку, здійснити вимірювання, обробити результати дослідження, зробити висновок тощо.

Значні ускладнення виникають на етапі відшукування можливих способів розв'язування задач, а також під час формулювання умови на основі експериментальних даних, що характеризують виробничі процеси й роботу механізмів. Тому формування вмінь конструювати й розв'язувати відповідні задачі прикладного змісту потребує створення спеціальної методики, що й обумовлює актуальність досліджуваної проблеми.

Помітний вклад у розроблення проблеми організації та підвищення ефективності винахідницької діяльності учнів у процесі навчання фізики внесли М.А. Віднічук, А.А. Давиденко, В.Г. Разумовський [6]. Проблема підвищення ролі експериментальної роботи учнів, вдосконалення її змісту та методів досліджували О.І. Бугайов [1], М.В. Головка [2], С.У. Гончаренко [4], П.О. Знаменський, Є.В. Коршак [1; 7], О.І. Ляшенко та інші. Питання розроблення й розв'язування експериментальних задач розглядали І.Г. Антіпін, В.О. Буров, С.У. Гончаренко [7], Е.О. Довнар, В.М. Ланге та інші.

Мета статті – поглиблено вивчити питання щодо пошуку ефективних способів і прийомів розв’язування прикладних експериментальних задач з фізики.

Наголошуючи на важливості навчання учнів не лише успішно розв’язувати, а й самостійно добирати та формулювати експериментальні задачі, доречно навести висловлювання видатного вченого, академіка І.К. Кікоїна. Він зазначав: «Здійснюючи певну експериментальну роботу, фізик-практик звертається до природи, проте вона «відповідає» лише на коректно поставлене запитання. Тому фізичний експеримент має бути здійснено максимально реалістично, інакше досліджувач не отримає вірогідного результату. Талант експериментатора й визначається здібністю максимально об’єктивно здійснювати дослідну роботу» [5, с. 5].

Експериментальні задачі з фізики розглядаємо як окремий вид навчальних завдань, розв’язування яких пов’язане з предметною діяльністю. Характерним для неї є використання спеціальних засобів та приладів, що потребує засвоєння певної множини спеціальних знань, умінь і навичок. Діяльність, що здійснює учень під час розв’язування експериментальної задачі – процес учіння, а кінцева мета – формування визначеної структури знань, умінь, навичок і навчальних компетентностей.

Експериментальні – це фізичні задачі, постановка та розв’язування яких органічно пов’язані з вимірюваннями, відтворенням природних явищ, спостереженнями за фізичними процесами, складанням експериментальних пристроїв, розробленням приладів, проведенням досліджень тощо.

Перевага подібних задач полягає в тому, що вони не можуть бути розв’язані лише формально, без розуміння сутності певного фізичного процесу. Наприклад, під час вивчення дії реостата учні усвідомлюють різницю між приладом, що регулює струм у ланцюзі, і потенціометром [1; 3].

Процес формулювання й розв’язування прикладних експериментальних задач – складна багатокомпонентна діяльність, що складається з окремих дій. Необхідною, але недостатньою умовою успішного виконання будь-якої діяльності є сформованість умінь та навичок виконувати окремі її елементи. Під поняттям «*уміння*» розуміємо готовність учня до певних дій або операцій відповідно до поставленої мети на основі наявних знань (А.В. Усова, А.О. Бобров та інші) [8]. Процес навчання учнів формулювати і розв’язувати експериментальні задачі розглядаємо як формування відповідного складного вміння.

Визначимо основні складові методики навчання учнів формулюванню й розв’язуванню прикладних експериментальних задач.

Детальне вивчення теоретичного матеріалу, що стосується фізичних явищ та процесів. Актуальною проблемою прикладної спрямованості фізики постає перед учнями профільних шкіл, особливо хто планує продовжувати навчання з фізико-технічних спеціальностей. Успішність дослідницької діяльності залежить від відповідної теоретичної підготовки. Розв’язування винахідницьких задач передбачає дослідження певних фізичних явищ та процесів. В основі роботи значної кількості пристроїв і механізмів лежать певні фізичні закономірності. Для того, щоб мати уявлення про принципи їх дії, потрібна відповідна теоретична підготовка.

Математичне забезпечення процесу розв’язування прикладних експериментальних задач. Засвоєння відповідного математичного апарату є недостатньою умовою сформованості вмінь застосовувати його у процесі розв’язування експериментальних задач. Важливою складовою процесу навчання виступає цілеспрямована теоретична підготовка, що передбачає засвоєння методів наближених обчислень, побудови та перетворення графіків, оцінки похибок результатів вимірювань, висування та перевірки гіпотез щодо аналітичних залежностей між досліджуваними величинами тощо.

Застосування підготовчих вправ для набуття окремих експериментальних умінь. Важливим етапом є набуття учнями окремих елементарних умінь, що виступає необхідною

умовою успішної навчальної діяльності. Вони формуються у процесі виконання підготовчих вправ, від яких залежить успішність розв'язування експериментальних задач.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі винахідницької діяльності. На сучасному етапі розвитку інформаційних технологій важко уявити ефективну експериментальну діяльність без використання комп'ютерної техніки. Мотиваційною складовою такої діяльності є зацікавленість в отриманні конкретного результату (побудова функціональної залежності, розроблення презентації або проекту, проведення патентного пошуку та ін.), який має значущість для досягнення кінцевого продукту (теоретичне обґрунтування та експериментальне випробовування винайденого пристрою, оформлення патенту, підготовка конкурсних матеріалів тощо).

Навчання старшокласників знаходити можливі способи розв'язування прикладних експериментальних задач. На етапі визначення способів розв'язування прикладних задач виникають значні ускладнення. Успішному розвитку відповідного вміння сприяє формування у старшокласників певної бази знань – упорядкованої системи алгоритмів розв'язування задач. Цього досягають шляхом вивчення системи цікавих експериментальних задач, що потребують відповідей на запитання «як зробити?», «як визначити?» тощо.

Вибір та організація тієї множини інформації, що необхідна для розв'язування задачі, переважно визначається особистісним досвідом, професійним рівнем, нахилами і здібностями дитини.

Сформулюємо умови уніфікації алгоритмічних приписів розв'язування задач:

- множина реакцій поведінки проявляється у виконанні приписів, сформульованих у вигляді «алгоритму дій», визначається рівнем усвідомлення умови задачі, глибиною цілепокладання;
- формуючи структуру та зміст припису, враховують множину ініційованих ним структур діяльності;
- з огляду на загальну класифікацію експериментальних задач, за якою вони поділені на ілюстративні й дослідницькі, формується зміст і структура припису відповідно до педагогічного завдання.

Опис експериментальної задачі, в якому традиційно визначаються мета, обладнання, план виконання, певні теоретичні відомості, є документом, який учень опрацьовує у процесі самостійного дослідження. Тому він повинен спрямовувати власні сили на творчі дії, адже вони є невід'ємною складовою майбутньої професійної діяльності. Алгоритм виконання описується розгалуженим графом з альтернативою вибору.

З накопиченням досвіду розв'язування експериментальних задач спрощується операція перенесення алгоритму розв'язку у нові педагогічні умови, механізм якої полягає в усвідомленні загального у структурі дій.

Наведемо приклади прикладних експериментальних задач з фізики.

Задача. Визначити густину та об'ємну вагу ґрунту.

Обладнання: важільні терези, циліндр-бур, електроплитка, дерев'яний молоток, металевий лист, посудина з водою, масштабна лінійка.

Теоретичні відомості. Вивчаючи основні складові ґрунту, розглянемо його агрегатні стани: твердий, рідкий та газоподібний. Кожному з них відповідає густина твердої фази, скелета ґрунту, а також ґрунту у звичайному стані.

Для обчислення густини твердої фази потрібно визначити масу сухого ґрунту в одиниці об'єму. Щоб визначити густину скелета ґрунту, необхідно масу сухого ґрунту в непорушному стані (з отворами і порами) розділити на його об'єм. З метою виконання експериментальної роботи потрібно виготовити циліндр-бур для взяття проб ґрунту й утримання його в непорушному стані. Для цього можна використати металеву трубу діаметром 8-9 см довжиною 10-12 см. Один кінець труби загострюють.

Об'єм циліндра обчислюють за формулою: $V = \pi R^2 h$, де R – радіус внутрішньої частини циліндра-бура; h – його висота.

У практиці часто виникає потреба здійснювати обчислення об'ємної ваги різних речовин, у тому числі й ґрунту: $d = \rho g$, де d – об'ємна вага; ρ – густина; $g = 9,81$ Н/кг.

Алгоритм розв'язування експериментальної задачі такий:

1. Дерев'яним молотком забити циліндр-бур у ґрунт.
2. Обкопати ґрунт навколо циліндра.
3. Підрізати його лопаткою на рівні нижньої основи.
4. Не відриваючи лопатки, накрити листком жерсті або картону і перевернути.
5. Визначити масу ґрунту в звичайному стані.

$$\text{Обчислити його густину: } \rho = \frac{m}{\pi \cdot R^2 \cdot h}.$$

Обчислити об'ємну вагу в звичайному стані: $d = \rho g$.

Висипати ґрунт на лист металу і просушити, не допускаючи згорання органічних речовин. Визначити масу сухого ґрунту.

$$\text{Обчислити густину скелета: } \rho_c = \frac{m_c}{\pi \cdot R^2 \cdot h}.$$

$$\text{Обчислити його об'ємну вагу: } d_c = \frac{m_c \cdot g}{\pi \cdot R^2 \cdot h}.$$

Задача. Виміряти величину липкості ґрунту.

Обладнання: динамометр, металевий диск діаметром близько 10 см, нерухомий блок, посудина з водою, ящик з ґрунтом (металевий диск має в ньому вільно поміщатися).

Теоретичні відомості. Липкість ґрунту є важливою характеристикою. Вона визначає його здатність у зволоженому стані прилипати до різних предметів. Значення липкості беруть до уваги під час розрахунку зусилля у процесі оброблення зволоженого ґрунту, а також коли його використовують як будівельний матеріал.

Липкість визначається відношенням зусилля, потрібного, щоб відірвати предмет від липкого ґрунту, до площі відривання:

$\tau = F/S$, де τ – липкість ґрунту; F – сила, прикладена перпендикулярно до його поверхні під час відривання предмета; S – площа зчеплення ґрунту з предметом.

Алгоритм розв'язування задачі.

1. На штативі підвісити нерухомий блок. Через нього перекинути міцну нитку. До одного кінця прив'язати металевий диск, до іншого – динамометр.
2. Під диском встановити ящик із зволоженим ґрунтом.
3. Диск опустити в ящик і міцно притиснути (щоб він прилип до ґрунту).
4. За допомогою динамометра простежити, при якому зусиллі диск відірветься (динамометр зачепити за середину диска).
5. Обчислити площу диска ($S = \pi R^2$, де R – радіус диска).
6. Обчислити липкість ґрунту за формулою $\tau = F/S$ (маса диска не враховується) та зробити висновки.

Задача. Визначити питому електропровідність ґрунту методом компенсаційної схеми.

Обладнання: місток Уітсона, джерело змінного струму напругою до 36 В, відомий опір (реохорд), вібраційний гальванометр, вимикач, підвідні провідники, ящик з ґрунтом прямокутної форми, електроди.

Теоретичні відомості. Ґрунт в основному має іонну провідність. Тому якісно просушений ґрунт є діелектриком. Залежність його електропровідності від вологості використовується під час визначення рівня зволоженості, хімічного складу, наявності мінеральних добрив, засоленості ґрунтів.

Опір ділянки кола, що становить ґрунт, визначаємо з відношення:

$$\frac{R_x}{R} = \frac{r_{ac}}{r_{bc}} = \frac{r_{ac}}{r_{bc}}, \text{ де } R_x - \text{шуканий опір, } R - \text{відомий опір реохорда, } r_{bc} - \text{опір лівої частини}$$

дроту, r_{bc} – опір правої частини.

Якщо виразити опір дротини через питомий, одержимо рівняння: $\frac{R_x}{R} = \frac{\rho l_1}{\rho l_2}$ звідки маємо: $\frac{R_x}{R} = \frac{l_1}{l_2}$. Шуканий опір обчислюємо за формулою: $R_x = R \frac{l_1}{l_2}$, де l_1 та l_2 – довжина лівого й правого плечей реостата відповідно (рис. 1).

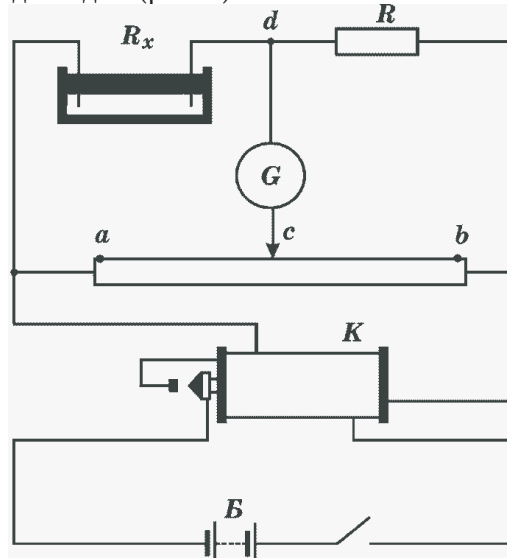


Рис. 1. Місткова схема для визначення питомої електропровідності ґрунту

Алгоритм розв'язування задачі.

1. За електричною схемою скласти відповідний пристрій.
2. Визначити площу вставлених в ящик з ґрунтом електродів.
3. Замкнувши коло і переміщуючи ковзаючий контакт, добитися відсутності струму в гальванометрі.
4. Виміряти довжини відрізків l_1 та l_2 .
5. Знаючи величину R , обчислити опір ґрунту.
6. Обчислити питому електропровідність ґрунту за формулою: $\lambda = \frac{l_2}{R S l_1}$, де l – довжина активної частини ґрунту.

Важливим елементом сільськогосподарської діяльності є сезонні польові роботи: оранка, боронування, сів, збирання врожаю та ін. Перевертання шару ґрунту плугом (без передплужника) під час оранки можна умовно розглядати як послідовне переміщення прямокутника ABCD. Припускаючи, що шар ґрунту не деформується і його розміри $BC = a$ – глибина оранки і $BA = b$ – ширина захвату плуга не змінюються. Відрізаний шар ABCD під дією плуга спочатку повертається навколо вершини A до вертикального положення $A_1V_1C_1D_1$, а потім – навколо вершини D_1 , доки дотикатиметься до раніше відрізаного шару.

Збільшення глибини оранки при фіксованій ширині, тобто збільшення сторони D_1A_2 прямокутника $D_1A_2B_2C_2$, може спричинити те, що центр O маси шару спроектується ліворуч точки D_1 і шар після проходження плуга відвалиться у борозну. Тому важливо не перевищувати допустиме відношення глибини до ширини захвату плуга.

Задача. Граничне відношення $a/b=k$. Це випадок нестійкої рівноваги, тому що точка O проектується у вершину D_1 . Визначимо k .

Список використаних джерел

1. Оскільки $BD_1 = AD_1$, то й $D_1D_1' = AB = b$, $D_1B_2C_2 = D_1'D_1A_2'$ (як кути зі взаємно перпендикулярними сторонами), то ДБугайов О.І. Тести. Фізика / О.І. Бугайов, Є.В. Коршак, К.В. Коршак. – К.: Освіта, 1993. – 95 с.
2. Головка М.В. Розвиток теорії і практики електронного підручника з фізики для загальноосвітніх навчальних закладів / М.В. Головка // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць. – К.: Пед. думка, 2006. – Вип. 6. – С. 42-51.
3. Гольдфарб Н.И. Сборник вопросов и задач по физике: учебное пособие / Н.И. Гольдфарб. – 5-е изд. – М.: Высш. шк., 1983. – 351 с.
4. Гончаренко С.У. Фізика: Методи розв'язування задач / С.У. Гончаренко. – 2-е вид. – К.: Либідь, 1996. – 128 с.
5. Опыты в домашней лаборатории / [ответств. ред. И.К. Кикоин]. – М.: Наука. Главная редакция физико-математической литературы, 1980. – 144 с. – (Библиотечка «Квант»; вып. 4).
6. Разумовский В.Г. Творческие задачи по физике в средней школе / В.Г. Разумовский // Пособие для учащихся. – М.: Просвещение, 1966. – 154 с.
7. Розв'язування навчальних задач з фізики: питання теорії і методики / С.У. Гончаренко, Є.В. Коршак, А.І. Павленко, О.В. Сергеев, В.І. Баштовий, Н.М. Коршак // Посібник для вчителя [за заг. ред. Є.В. Коршака]. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. – 185 с.
8. Усова А.В. Формирование учебных умений и навыков учащихся на уроках физики / А.В. Усова, А.А. Бобров // Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1988. – 122 с.

The article described the general and particular methods of solving applied experimental problems in physics. Considered psycho-didactic and methodological aspects of the formation of practical skills of students to apply physical laws and patterns. The components of the formulation methods of teaching pupils formulation and solving experimental problems.

Keywords: applied experimental task, skills to define and solve the experimental tasks, research and development work, preparatory exercises, the algorithmic requirement, density, bulk density and stickiness of the soil.

УДК 371. 32.91(07)

Надтока О. Ф., Надтока В. О.

АСПЕКТИ РОЗВИТКУ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ГЕОГРАФІЇ НА ОСНОВІ ЕВОЛЮЦІОНУВАННЯ ФІЗИКО-ГЕОГРАФІЧНИХ ПОНЯТЬ

Окреслено основні аспекти розвитку методики навчання географії на теренах України через призму фізико-географічних понять. Аналіз розвитку понять здійснюється в історичному аспекті. Розглядаються питання еволюції навчальних програм та змісту підручників географії.

Ключові слова: методика навчання географії, фізико-географічні поняття, географічна картина світу.

Розвиток методики навчання географії є певним відображенням еволюції освітньої системи. Його можна аналізувати з різних боків. Одним з об'єктів дослідження є еволюція навчальних понять, в даному випадку фізико-географічних, які виконують важливу роль у формуванні в учнів уявлень про навколишнє середовище та планету Земля в цілому, тобто є одним з чинників, на основі якого у свідомості учнів формується географічна картина світу.

В процесі еволюційного розвитку навчальних програм та змісту підручників вони зазнали якісних та кількісних змін, ставали більш науково виваженими та доступнішими для сприй-

няття. Ще однією характерною ознакою цього процесу є збільшення їх кількості. Тому досить важливим є аналіз розвитку фізико-географічних понять в історичному аспекті.

Становленню національної методики навчання географії, в контексті якої еволюціонували й географічні поняття, сприяли Л. М. Булава, Л. П. Вішнікіна, В. М. Герасимчук, Л. М. Картель, В. П. Корнєєв, Р. Р. Коваленко, С. Г. Кобернік, Л. І. Круглик, О. Ф. Надтока, Т. Г. Назаренко, Б. В. Пічугін, В. Ю. Пестушко, В. О. Сасихов, Ф. Й. Сиротенко, О. Я. Скуратович, М. С. Топузов, О. М. Топузов, Г. Ш. Уварова, Є. Й. Шипович А. А. Шуканова Б. О. Чернов та ін.

Сучасні наукові праці, що стосуються формуванню географічних понять, належать В. В. Кудирко, Т. Г. Назаренко, Г. Ш. Уваровій, О. А. Федію.

Початок XVIII століття можемо констатувати як період зародження методики навчання географії та формування фізико-географічних понять. Зокрема у Санкт-Петербурзі було видано перший підручник з географії, що мав назву «География или краткое земного округа описание», перекладений з голандського джерела та доповнений Олексієм Морозовим у 1710 році. Цей підручник використовувався і в Україні. Географічні поняття в підручнику подаються з помилками, вони не впорядковані та мають фактологічний характер [25].

З 1719 року для навчання географії почав використовуватися підручник Йогана Гюбнера. Основою його змісту була географічна номенклатура, переважно фізико-географічна, його методичною ідеєю була побудова у формі запитань та поява в ньому, на відміну від попередніх навчальних засобів пояснень та доповнень сухим фактам [25].

В той час, поряд з першими підручниками почали публікуватися статті методичного змісту. У праці «Духовний регламент» Феофана Прокоповича зазначено, що перед вивченням будь-якого предмета потрібно ознайомити учнів із змістом. У статті «Розговор о пользе наук и училищ» зазначаються вимоги до вчителя, серед яких фактично декларується принцип доцільності навчання, щоб не перенасичувати пам'ять учня надмірною інформацією. У методичному посібнику «Руководство к географии в пользу учащегося при гимназии юношества», виданому в 1742 р., на заняттях географії рекомендується використовувати глобус [4, с. 3].

У 1787 році почав використовуватися ще один засіб навчання з географії, це підручник Гакмана. Він мав дві дуже суттєві відмінності від своїх попередників: по-перше, фізико-географічні поняття були зібрані разом в один розділ, по-друге, у вступі автор рекомендує під час вивчення географії використовувати контурні карти.

В XIX столітті, і надалі до початку XX століття, територія України залишається розділеною між Російською та Австро-Угорською імперіями, що наклало свій відбиток на освітній процес в українському соціумі. Проте можна виділити декілька спільних рис у розвиткові методики навчання географії, наприклад:

- переважали російська, польська, або німецька мови викладу;
- географічний матеріал викладався переважно в молодших класах шкіл та інших навчальних закладів;
- географія мала другорядний статус предмета.
- методика навчання фізико-географічних понять була на низькому рівні;
- значна частина вчителів географії мала низький рівень компетентності, так як не були фахівцями у даній області знань.

Такий стан речей спонукав до реформування шкільної географічної освіти. На початку XIX століття географія організовується як самостійний предмет. В Російській імперії «Устав учебных заведений подведомых университетам» 1804 року затверджував, що у гімназіях вводився курс географії та історії, а в повітових училищах в різних класах вивчали загальну та математичну географію окремо.[20] У той же час у навчальних закладах на теренах України окрім математичної стверджується ще й фізична географія. Все це створило попит на навчальні посібники та методичну літературу географічного спрямування. В підручниках того часу почав збільшуватися об'єм навчального матеріалу, їх змістове наповнення стає доступнішим для учнівського сприйняття. Характерною особливістю навчальних засобів

того часу стало якісне та кількісне розширення понятійного апарату, в значній мірі, за рахунок фізико-географічних понять. З'являються нові методи та засоби навчання, в освітній процес упроваджуються методичні рекомендації.

З 1810 року географія вивчалася згідно з підручником професора Є. Ф. Зябловського [9]. Фактично цей підручник був кроком вперед порівняно з попередніми. В ньому формуються деякі нові фізико-географічні поняття, зокрема «режим річки», дається більш ширший опис географічних об'єктів. Проте даний навчальний засіб був ще мало ілюстрованим та містив обмаль картографічної інформації.

У 1841 році була видана «Краткая всеобщая география» К. І. Арсеньева, завдяки цьому підручнику було зроблено новий крок у розвитку методики навчання географії [1]. Формування фізико-географічних понять, засобами його змісту відбувається за принципом від загального до конкретного у три етапи:

- 1) групування за ознаками;
- 2) трактування понять;
- 3) доповнення та розширення понятійного апарату.

У підручнику коротко та узагальнено подаються фундаментальні поняття, які далі, у відповідних параграфах уточнюються та розширюються.

Даний підручник, у певній мірі наклав відбиток на розвиток методики навчання географії у вітчизняній школі, особливо на формування початкового, пропедевтичного курсу географії. Якщо ми порівняємо підручник радянських часів 70-80-х років ХХ століття Максимова, то помітимо, що в його назві теж присутні слова «загальна географія», виклад навчального матеріалу відбувається у формі характеристики земних сфер. Це ж саме бачимо у сучасних підручниках для основної школи в Україні, навіть назва цього курсу у нових навчальних програмах до цього часу «Загальна географія». Проте, скоріш за все, називаючи так свій підручник, К. І. Арсеньев орієнтував на закладені в ньому методичні підходи від загального до конкретного.

У ХІХ столітті, в зв'язку із зміною статусу географії в навчальному процесі гостро обговорювалися проблеми якості навчання географії, недооцінку її значення, як предмету та підготовки вчителів. Це, в значній мірі, пов'язано з тим, що на фізичну географію звертали дуже мало уваги; переважала «політична географія» [24]. М. В. Гоголь в статті «Мысли о географии (для детского возраста)» визначає чинники впливу на якість формування географічних понять: механічний поділ матеріалу, що не враховує вікових особливостей учнів, надання переваги у вивченні політичній географії, номенклатурне перевантаження підручників [7]. Ним були запропоновані нові підходи у навчанні географії, не через поверхнєве сприйняття – заучування, а через глибокі процеси – розуміння. М. В. Гоголь фактично пропонує ідею формування у учнів географічної картини світу.

Для покращення сприйняття учнями фізико-географічних понять у методиці навчання географії у ХІХ столітті вироблені певні базисні положення, якими широко послуговувались тогочасні педагоги. До методичних новацій того часу слід віднести:

- 1) ілюстрування пояснювального матеріалу, що стосується географічних об'єктів (гори, вулкани, річки, озера);
- 2) використання контурних карт;
- 3) прив'язування навчання до навколишнього середовища;
- 4) використання пояснення вчителя замість читання підручника [32].

Протягом ХІХ століття процес формування фізико-географічних понять в учнів зазнав значних позитивних змін, пов'язаних, насамперед, із закріпленням за географією місця основного предмета в школі, написання підручників з географії, в яких з часом збільшувався об'єм та якість викладу фізико-географічного матеріалу і поступово зростав рівень науковості географічних понять. Але негативними явищами того часу були – перенаси-

чення навчального матеріалу номенклатурою та відсутність фахової підготовки у більшості вчителів географії.

На початку ХХ століття, у школах України не було загальноприйнятих єдиних навчальних планів та програм з географії, кожен навчальний заклад сам визначав, в якому об'ємі та в якому класі буде вивчатися географія, а вчителі переважно самостійно визначали зміст предмета. У той час географічні знання у молодших класах ретранслювалися через курс природознавства, а, в п'ятому класі – батьківщинознавства [25]. Найвний в них географічний матеріал уміщував інформацію з математичної та фізичної географії про частини світу та має краєзнавчий характер [2]. Більшість матеріалу фізико-географічного змісту вивчалось за короткий період часу у першому класі. Таким чином, можна зауважити, що цілі групи географічних понять, випадали з процесу навчання, методика викладання була, репродуктивного спрямування, а фактичні знання з географії не впливали на успішність учнів.

Подальшому розвитку шкільного предмета сприяли створення кафедр географії в університетах та поява Циркуляра (1914 р.) Міністерства народної освіти, який визначив, що для одержання загальної освіти обов'язковими є знання з географії [26].

На початку ХХ століття було вже досить багато діючих підручників з географії, не зважаючи на те, що вона тільки почала здобувати постійне місце у шкільній освіті. Всі підручники цього часу професор О. Івановський у 1915 році поділяв на три групи [10]:

- I. Підручники, що були перенасичені номенклатурою, мали обмаль матеріалу з фізичної географії: А. Лінберга, Н. Мукалова, Е. Лебедева, І. Марченка, І. Плетньова.
- II. Підручники, що мали замало як номенклатури, так і матеріалу з географії, тобто «короткі підручники».
- III. Підручники нового типу, в яких номенклатура та географічний матеріал балансували, наприклад підручники: П. Броунова, А. Свиридова, Е. Лесгафта, Г. Іванова, С. Русової, С. Меча, І. Слоцова.

Одним із кращих зразків підручникотворення того часу є книга І. Я. Слоцова «Фізична географія», видана в 1904 році. Підручник рівномірно вміщує як тогочасні наукові факти так і пояснення до них. В ньому, як приклад, доволі часто згадуються українські землі. Навчальний матеріал, що наявний в ньому, представлений за трьома рівнями складності. Водночас, в підручнику специфічні географічні поняття ще не виділяються, а автор не закликає учнів до самостійної роботи [22].

Отже, початок ХХ століття стосовно розвитку методики навчання та формування фізико-географічних понять відзначився як період, коли географія отримала офіційний статус шкільного предмета. В той час були акредитовані перші вчителі географії. Одним з досягнень тогочасної методики стало те, що відійшов на другий план номенклатурний метод навчання.

Вагомий крок у плані розвитку методики навчання географії було зроблено в нестабільний та короткий період становлення української державності (1917-1920 роки). Того часу, з послабленням російського впливу, «особливу увагу звернуто на запровадження в різних сферах суспільного життя, і у тому числі освіти, української мови» [5]. Ці реалії вплинули і на шкільні підручники з географії. Тоді побачив світ підручник С. Л. Рудницького «Початкова географія для народних шкіл», що виданий у Відні. Згідно з методикою його викладу та за змістом фізико-географічного матеріалу, він був вагомим кроком вперед. На 192 сторінки книги припадає 90 ілюстрацій, в книзі подається також «Оглядова карта українських земель» [19]. Під час формування фізико-географічних понять автором використовується метод порівняння. Основні поняття виділяються характерним шрифтом. У своїй діяльності С. Л. Рудницький вперше застосував таку методичну новацію як вивчення материка Антарктида. Також, стараннями Рудницького вперше створено український географічний атлас, в якому було доповнено та оновлено гідрографічну мережу України, поміщені нові картографічні матеріали.

У 20-х роках ХХ століття ще продовжилися тенденції українізації освіти, але вони вже не мали системного характеру. Тогочасна освітня система була віддзеркаленням державних

підходів і характеризувалася надмірним рівнем політизації та екскременти в галузі шкільної, в тому числі й географічної освіти [2]. Ці явища негативно вплинули на систематичність формування в учнів фізико-географічних понять.

Сподвижники експериментальних програм того часу відкинули класно-урочну систему навчання, критикували набір шкільних предметів та використання підручників, відмовилися від домашніх завдань та системи оцінювання. Першим експериментом, що стосувався географії, було впровадження ландшафтної системи вивчення географічного матеріалу [15]. У 1923 році в українські школи прийшли комплексні програми. Теми вивчалися за трьома колонками: «Природа та людина», «Праця», «Суспільство» [2,6]. Більшість фізико-географічних понять формулювалися на початку розділів. Таким чином в учнів географічні поняття формувалися безсистемно, не маючи наукового підґрунтя; багато з них зовсім випадали з процесу навчання. В учнів формували споживацьке ставлення до природних ресурсів. Як зазначає В. В. Кістяківський, поняття формуються без використання карти, що лишає учня просторового бачення [11].

Проте, попри свою недосконалість, комплексні програми мали й певні позитивні сторони. Вони, за словами А. Ланкова та К. Соколова, відіграли й позитивну роль в методиці [14]. Зробивши аналіз комплексних програм, можна констатувати, що до їх позитивних сторін слід віднести: вплив на актуалізацію пізнавальної діяльності та чуттєвого досвіду учнів, можливість здійснювати навчання у малих групах, спрямованість на індивідуальну навчальну діяльність з кожним учнем, можливість фундаменталізації та дозування навчального матеріалу, з метою вирішення поставлених завдань. Сучасна методика навчання географії має ґрунтовно вивчити можливості застосування окремих аспектів комплексного навчання, яке можна використовувати як форму проведення окремих навчальних занять, як елемент проектного навчання, для підвищення рівня ефективності факультативних занять та позакласної роботи географічного спрямування.

Починаючи з 30-х років ХХ століття географія стала одним із основних шкільних предметів, на це вплинули відповідні постанови 1931, 1932, 1934 років [16]. Планово-урочне викладання географії повернуло системність у процес формування фізико-географічних понять. Внаслідок цього, у період 1934-1937 років було створено та удосконалено нові програми з географії. У програмах основні та фундаментальні поняття формувалися у 5-у класі, у наступних класах, в основному, відбувалося розширення та удосконалення понять.

В результаті аналізу програми п'ятого класу помітно, що вивчення фізико-географічних понять переривається математичними. Таким чином, хоча в ній збалансовано кількість номенклатури й основні поняття згруповані, але послідовність формування їх стосовно інших фізико-географічних понять порушена і, дещо, не відповідає логіці сприйняття [18].

Основним навчальним засобом того періоду став підручник професорів О. С. Баркова та О. О. Половінкіна «Фізична географія» [3]. У підручнику навчальний матеріал викладається відповідно до вимог програми, який розбитий на невеликі пункти. Перед викладом основного матеріалу автори активізують учнів до навчальної діяльності шляхом занурення у цікаві факти. Основні фізико-географічні поняття виділяються шрифтом та відображаються у картосхемах та малюнках. В кінці пунктів є питання для самоперевірки. Також, це один з перших підручників, в якому застосована дослідницька методика формування географічних понять. Вона спрямована таким чином, щоб учні якомога активніше залучалися до процесу навчання. В методиці формування понять переважали розповідь учителя, бесіда, робота з підручником. Підручник О. С. Баркова та О. О. Половінкіна, до 1954 року перевидавався та доповнювався 18 разів.

У 50-ті роки ХХ століття у процесі формування фізико-географічних понять в середній школі, зроблено акцент на використання краєзнавчого матеріалу. Таким чином, започатковуються навчальні курси з вивчення географії республіки, області, району. У методиці починають

використовувати практичні, лабораторні роботи та екскурсії, що підвищує інтерес учнів до навчання та допомагає закріпити здобуті географічні поняття.

З часом існуючі програми були визнані застарілими і в 1959 році створені нові програми для середньої загальноосвітньої школи. Згідно з ними, фізико-географічні поняття зосереджувалися переважно у 5, 6, 7-х класах. Цей період відзначився початком жорсткої централізації: видання навчальної, методичної та допоміжної літератури.

У 60-80 роки, сформувалася ціла плеяда українських вчених-географів, що переймалися проблемами формування фізико-географічних понять: В. П. Корнєєв, Л. І. Круглик, М. О. Откаленко, М. С. Топузов та інші..

Зразком підручника того часу була «Фізична географія» для 5-го класу, М. Н. Максимова, що витримав 11 видань. Формування фізико-географічних понять відбувалося відповідно до нової програми (1971 року), воно спиралося на принципи, задекларовані І. І. Заславським та Т. П. Герасимовою [8]:

- жорсткість та послідовність у відборі фактів, понять та закономірностей;
- зв'язок із підготовкою учнів у початковій школі;
- наступність викладу понять;
- міжпредметні зв'язки;
- системність практичних робіт;
- посилення краєзнавчого принципу;
- охорона природи.

У 70- 80-х роках у методику навчання географії поступово входить проблемний підхід, розширився арсенал застосування методів навчання. Все це відбувалося на тлі покращення матеріальної бази навчання географії – карти, таблиці, довідники, енциклопедії та технічні засоби навчання: проектори, фільмоскопи, кінофільми, діафільми тощо.

Після проголошення незалежності України почалася активна робота над створенням нових програм (1993 р.), що були перевидані у 1996 році. Процес формування тогочасних фізико-географічних понять розгалужується на два напрями: 1) краєзнавчий, що реалізується у курсі «Географія рідного краю» у 5-му класі.

2) системногеографічний, що реалізується у курсі «Загальна географія» у 6-му класі, «Географія материків і океанів» у 7-му класі та «Географія України» у 8-му класі.

У 5-му класі користувалися регіональними підручниками та посібниками, авторів В. М. Бойко, М. Ю. Костриці, О. Ф. Надтоки, та ін. Всі ці засоби навчання спиралися на краєзнавчу основу. Одним із них є «Географія рідного краю. Київщина» [15]. В таких підручниках навчальний матеріал викладається у коротких параграфах, основні поняття виділяються та доповнюються схемами та фотографіями, а запитання та екскурсії допомагають закріпити здобуті знання. У таких навчальних засобах значна увага приділяється додатковій інформації.

Характерним зразком підручника для 6-го класу стала «Загальна географія», авторів О. Я. Скуратовича, Р. Р. Коваленко, Л. І. Круглик [21]. В ньому витриманий баланс стислості у викладі навчального матеріалу та науковості понять. Параграфи розбиті на пункти та збагачені ілюстративним матеріалом, який допомагає працювати і вчителю, і учню. В кінці кожного параграфу автори подають висновок та питання для самоперевірки, що дозволяє учням закріпити опрацьовані поняття на уроці.

Наслідком реформування освітньої галузі було створення нових програм 12-річної школи у 2006 році, які частково діють і сьогодні. На основі них були створені певні прогресивні методики навчання, серед них варто виокремити Методику навчання географії материків і океанів (2011р.), авторів О. М. Топузова, О. Ф. Надтоки, Т. Г. Назаренко, Л. П. Вішнікіної, А. А. Шуканової, В. М. Самойленка. Вона спирається на діяльнісний та проблемний підходи у навчанні та застосуванні учнями навчального моделювання [23].

У 2012 році зроблена спроба переосмислення деяких напрямів розвитку шкільної освіти. Це стало основою для створення навчальних програм для основної школи у 2013 році. В ній

географія розглядається не лише як джерело нових відомостей про Землю, а й як основа формування гуманістичного світогляду. Усі шкільні географічні курси планувалось зреалізувати у рамках основної школи. В цей час було створено Концепцію географічної освіти в основній школі [13].

Проте, з огляду на останні зміни у освітній системі України, сьогодні відбуваються процеси, які ведуть фактично до повернення 12-річної освіти. На часі створення Концепції профільної школи, яка суттєво вплине на роль і місце географічної складової у старших класах. В цьому розрізі має стати корисним історичний аналіз розвитку методики навчання географії та еволюція навчальних фізико-географічних понять.

Проаналізувавши методику навчання географії під кутом зору формування фізико-географічних понять в історичному аспекті, можна зазначити, що ця група понять формувалася протягом усього періоду розвитку методики, але на різному рівні. До XVIII століття навчальні географічні поняття формувалися розпорошено у філософських курсах. До початку XX століття фізико-географічні поняття вже стали звичним явищем у шкільних географічних курсах. Вони почали складатися у певну систему ще у 30-х роках минулого століття. Разом зі змінами у методиці навчання вони зазнали певної трансформації наприкінці 50-х років і на початку 70-х років минулого століття. Із здобуттям Україною незалежності, змінюються суспільно-культурні потреби, переглядаються окремі методичні засади. Тому, поняття формуються відповідно до парадигми особистісно орієнтованого навчання та орієнтуючись на національне виховання. Зважаючи на невідомий розвиток науково-технічного прогресу, процеси глобалізації, високу інформаційну насиченість суспільства, шкільна географічна освіта спрямовується на професійну та творчу самореалізацію майбутнього громадянина. Саме географія є одним із найважливіших інструментів для якісної реалізації цих освітніх напрямів, а шляхами їх реалізації можуть стати розробка та впровадження нових методик та засобів навчання.

Таким чином проблематика методичного удосконалення географічного навчального матеріалу є одним із важливих завдань сучасної педагогічної науки тому, що такі знання допомагають скласти повноцінну географічну картину світу.

В процесі аналізу історичного розвитку понять встановлено, що основними напрямками розвитку фізико-географічного поняття, є їх індивідуальність та рівневість викладу в підручнику понятійних груп.

Список використаних джерел

1. Арсеньев К. И. Краткая всеобщая география, 16-е изд. [Текст] / К. И. Арсеньев. – М. : у-я типография. – 1841. – 365 с.
2. Баранский Н. Н. Исторический обзор учебников географии (1876–1934) . [Текст] / Н. Н. Баранский. – М. : Географгиз, 1954.
3. Барков А.С., Половинкин А.А. Физическая география: учебник для 5-го класса неполной средней и средней школы. [Текст] / А.С.Барков, А.А. Половинкин. - М. - Л., 1935. – 150 с.
4. Белявский М.Т., М.В. Ломоносов и основание Московского университета. [Текст] / М.Т. Белявский. - М., 1955. - С. 305-309.
5. Боровик А. М. Українізація загальноосвітніх шкіл за часів виборювання державності (1917-1920 рр.). [Текст] / А. М. Боровик. – Чернігів : КП Видавництво «Чернігівські обереги», 2008, - 268 с.
6. Буданов В.П. Методика викладання фізичної географії. Посібник для вчителів середньої школи. – 2-е изд. [Текст] / В.П. Буданов. / К: Радянська школа, 1949. – 184 с.
7. Гоголь, Н.В. Статті из сборника «Арабески». 1835. Мысли о географии (для детского возраста). . [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://gromada-ks.blogspot.com/2011/08/1835_22.html.

8. Заславский И.И., Герасимова Т.П. Учебные материалы по начальному курсу физической географии [Текст] : (V класс) / И. И. Заславский, Т. П. Герасимова ; Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т общего и политехн. образования. – Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1963. – 2 т
9. Зябловський Е. Ф. Землеописание Российской империи. Часть 1. [Текст] / Е. Ф. Зябловський. – Санкт-Петербург. – и-во при импер. Акад. наук. – 1810. – 179 с.
10. Ивановський А. А. О преподавании географии. [Текст] / А. А. Ивановський. – М.: Кн-во И. Д. Сытина. – 1915. – 161с.
11. Кістяківський В. П. Методика викладання фізичної географії: Посібник для вчителів. [Текст] / В. П. Кістяківський – К.: Рад. Школа, 1930. – 154с.
12. Корнеев В. П. Проблемне навчання у курсі фізичної географії . [Текст] / В. П. Корнеев // Методика викладання географії. – К: Рад. Школа, 1979. – С. 17-26.
13. Концепція географічної освіти в основній школі. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://undip.org.ua/info/1023/>
14. Мельничук Л.І. Розвиток шкільної географії в Україні у 20 – 30 роках ХХ століття [Текст] / Л.І. Мельничук // Географія та основи економіки в школі. – 2002. – № 5.– С. 37 – 39.
15. Надтока О. Ф. Географія рідного краю. Київщина: Навчальний посібник для учнів 5-го класу середньої школи . [Текст] / О. Ф. Надтока – Біла Церква, Мустанг, 1997. – 148 с.
16. О начальной и средней школе – Постановление ЦК ВКП (б) от 5 сентября 1931 г. [Текст] – М. : Педология, №4 (16), 1931, С. 3-8
17. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Географія 6–10, Економіка. 11 клас [Текст] / П. Г. Шищенко, В. М. Бойко, Т. Г. Гільберг та ін. – К.: Перун, 2005, 2006. – 96 с.
18. Програми середньої школи / [затв. Наркомосом УРСР]. [Текст] – К. – Х. : Рад. школа, 4 друк «Трансжелдориздат» в Харкові. – 1937.
19. Рябцева Л. Степан Рудницький «Початкова географія для народніх шкіл». [Текст] / Л. Рябцева // Українська культура. – 2008. - №6.
20. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. [Текст] – М. : СПб., 1864. - Т. I.- Столб. 301-304, 322-324, 330-331.
21. Скуратович, О. Я. та ін..Загальна географія: Підручник для 6 кл. серед. шк. [Текст] / О.Я. Скуратович, Р.Р. Коваленко, Л.І. Круглик. – К : Зодіак-ЕКО, 1995. - 192 с.
22. Словцов И. Я. Краткая физическая география : курс 6 класса реальных училищ / сост. применительно к планам и программе, утв. г. министром нар. прос. 1895г. [Текст] / И. Я. Словцов. – М.: типо-лит. т-ва И.Н. Кушнерев и К°, 1904. – 105 с.
23. Топузов О. М., Надтока О. Ф., Назаренко Т. Г., Вішнікіна Л. П., Шуканова А. А., Самойленко В. М. Методика навчання географії материків і океанів. Навчально-методичний посібник для вчителів географії та студентів педагогічних вищих навчальних закладів. [Текст] / О. М. Топузов, О. Ф. Надтока, Т. Г. Назаренко, Л. П. Вішнікіна, А. А. Шуканова, В. М. Самойленко. К. : ДНВП «Картографія», 2011. – 128 с.
24. Ушинский К. Д. Избранные произведения [Текст] / К. Д. Ушинский. – М.: АПН РСФСР, 1945. – 532 с.
25. Шоробура І. М. Становлення та розвиток шкільної географічної освіти в Україні (XIX-XX століття). : Дис... д-ра наук [Текст]: 13.00.01 - 2007.
26. Юдик Э. Г. Системный подход и принципы деятельности. [Текст] / Э. Г. Юдик – М. : Наука, 1978. – 392 с.

The basic aspects of the methods of teaching geography in Ukraine through the prism of the physical and geographical concepts. Analysis of the concepts implemented in historical perspective. We consider the evolution of training programs and contents of textbooks of geography.

Keywords: *methods of teaching geography, geographical concepts, geographical view of the world.*

УДК 373.5.091.26:91]:37.091.33-027.22:001.891

Науменко С.О.

ГЕОГРАФІЧНІ ЗАДАЧІ ЯК ІНСТРУМЕНТ РЕАЛІЗАЦІЇ МОНІТОРИНГУ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ 6-7 КЛАСІВ

У статті розкрито зміст поняття «географічна задача», подано види географічних задач, описано методику їх використання як інструменту реалізації моніторингу навчальних досягнень учнів. Наведено приклади географічних задач, які можуть стати в нагоді на уроках географії в 6 і 7 класах. Проаналізовано географічні задачі, вміщені у підручниках з географії для 6 і 7 класів.

Ключові слова: моніторинг, педагогічний моніторинг, моніторинг навчальних досягнень учнів, контроль, оцінювання, форми контролю, інструмент реалізації моніторингу навчальних досягнень учнів, географічна задача, репродуктивна задача, проблемна задача.

На нинішньому етапі розвитку освіти в Україні якість освіти проголошена «національним пріоритетом і передумовою національної безпеки держави, додержання міжнародних норм і вимог законодавства України щодо реалізації права громадян на освіту» [9].

Одним із засобів управління якістю освіти та інструментом її удосконалення і поліпшення є моніторинг. Моніторинг являє собою систему збирання, обробки, зберігання і поширення інформації про стан освіти, прогнозування на основі об'єктивних даних основних тенденцій розвитку освіти та розроблення науково-аргументованих рекомендацій для прийняття управлінських рішень стосовно підвищення ефективності функціонування освітньої галузі.

Педагогічний моніторинг є формою організації, збирання, збереження, обробки й поширення інформації про стан викладання та рівень навчальних досягнень учнів. До його складу входить моніторинг навчальних досягнень учнів, який передбачає систематичне спостереження за станом навчальних досягнень учнів, прогнозування і вдосконалення цього стану. Моніторинг навчальних досягнень учнів здійснюється завдяки контролю й оцінюванню. Проте, на відміну від контролю й оцінювання, він реалізує зворотний зв'язок у навчальному процесі, що дає змогу оперативно реагувати і в разі потреби його коригувати. Інструментарієм реалізації моніторингу навчальних досягнень учнів є форми контролю їхніх навчальних досягнень. Однією із форм контролю та інструментом реалізації моніторингу навчальних досягнень учнів є географічні задачі.

У працях Г. Азгальдова, О. Ануфрієвої, Г. Гунти, Г. Дмитренка, Г. Єльникової, В. Кальней, О. Локшиної, Т. Лукіної, О. Ляшенка, А. Майорова, В. Олійника, Е. Райхмана, С. Шишова та ін. описано теорію освітнього моніторингу і напрями його впровадження у навчальних закладах. У роботах Г. Лавренчук, Л. Микитенко, В. Пестушко, О. Топузова та ін. розкрито питання створення і використання різних видів задач на уроках географії в загальноосвітніх навчальних закладах.

Мета статті – розкрити методику використання географічних задач як інструменту реалізації моніторингу навчальних досягнень учнів.

Відповідно до чинного Державного стандарту базової і повної середньої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України № 24 від 14 січня 2004 р. [4], однією з державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів з географічної компоненти освітньої галузі «Природознавство» є «уміння розв'язувати пізнавальні й практичні *географічні задачі*» [4].

Як зазначає О. Топузов у своїй монографії [14], географічна навчальна задача – це «об'єктивна інформація, сформульована в словесній або знаковій формі у співвідношенні між визначеними (відомим) і невизначеними (невідомим) «умовами» [14, с. 55].

Географічні задачі мають загальні ознаки, пов'язані з поняттям «задача», і специфічні, зумовлені їх функціями і змістом.

Географічні задачі поділяються на репродуктивні й проблемні. Способи розв'язування *репродуктивних задач* ґрунтуються на відомих правилах, приписах, алгоритмах; *проблемні задачі* потребують пошуку способів їх розв'язування. У процесі розв'язування проблемних задач «учні оволодівають досвідом творчої діяльності, тобто здатністю знаходити свій оригінальний спосіб розв'язування для кожної нової задачі, спиратися як на знання і вміння, що вже відомі, так і на здогадку, інтуїцію та інтелектуальний рівень володіння навчальним матеріалом» [14, с. 161].

Г. Лавренчук виділяє такі види географічних задач:

- а) за характером об'єктів – практичні (реальні) і теоретичні (математичні);
- б) за відношенням до теорії – стандартні і нестандартні;
- в) за характером вимог – знаходження невідомого, перетворення і побудова, доведення чи пояснення;
- г) за змістом – розрахункові, графічні (на побудову елементів рельєфу, графіків, діаграм тощо), на визначення географічних координат, на визначення напрямів на карті, а також нестандартні та олімпіадні задачі [6, с. 4–5].

Процес розв'язування репродуктивних і проблемних географічних задач умовно поділяється на п'ять етапів:

- 1) аналіз задачі (з'ясування її виду, характеру, умови і вимог (що дано і що треба знайти));
- 2) короткий запис умови задачі;
- 3) пошук способу її розв'язування;
- 4) розв'язування задачі і запис її розв'язку;
- 5) формулювання відповіді [6, с. 5].

Наведемо приклади репродуктивних і проблемних географічних задач, які можна використовувати на уроках географії в 6 і 7 класах.

6 клас

1. З пункту А до пункту Б учень пройшов 100 м (умовно позначте в зошиті відстань 10 см) за азимутом 360° . Від пункту Б до пункту В він пройшов таку саму відстань за азимутом 90° . Від пункту В до пункту Г знову пройшов таку саму відстань за азимутом 180° . Накресліть шлях учня в зошиті і визначте, яку відстань і за яким азимутом йому залишилося пройти до пункту А [2, с. 48] (Розділ «Земля на плані і карті». Тема «Способи зображення Землі»).
2. Складіть план місцевості за описом: «У центрі галявини хвойного лісу стоїть будинок лісника. За 30 м на північ від нього б'є джерельце, і в південно-східному напрямку біжить струмочок. На відстані 100 м на схід від будинку з півночі на південь проходить автомагістраль. Уздовж дороги – лінія електропередач. За 200 м від неї за азимутом 195° з північного заходу на південний схід протікає річка, правий берег якої – крутий.» Масштаб плану – 1 : 1 000 [6, с. 46] (Розділ «Земля на плані і карті». Тема «Способи зображення Землі»).
3. Площа лісопарку 64 гектари. Визначте, яку площу (у см^2) займає лісопарк на топографічній карті, масштаб якої 1 : 40 000 [12] (Розділ «Земля на плані і карті». Тема «Способи зображення Землі»).
4. Моряки знайшли в океані пляшку із запискою, в якій потерпілі просять допомоги. Але вода, що потрапила у пляшку, розмила окремі літери і цифри. Збереглися лише такі дані: «...пд. ш. і 110° зх. д. на острові... Першого». Визначте за картою півкуль, де треба шукати потерпілих [11, с. 27] (Розділ «Земля на плані та карті». Тема «Географічні координати»).
5. Обчисліть відносну висоту горба, якщо його абсолютна висота дорівнює 487 м, а горизонталь біля підосви проведена на висоті 230 м [2, с. 57] (Розділ «Географічна оболонка та її складові». Тема «Літосфера»).

6. За який час буде остаточно зруйновано горб на Причорноморській низовині, якщо його відносна висота 21 м, а швидкість процесів денудації 0,03 мм/рік (Розділ «*Географічна оболонка та її складові*». Тема «*Літосфера*»).
7. Температура біля підніжжя гори +25°C. Яка температура на вершині гори, якщо її висота 3 500 м [6, с. 54] (Розділ «*Географічна оболонка та її складові*». Тема «*Атмосфера*»).
8. Визначте атмосферний тиск на вершині гори (5 000 м), якщо біля підніжжя він становить 750 мм рт. ст. [6, с. 55] (Розділ «*Географічна оболонка та її складові*». Тема «*Атмосфера*»).
9. Розрахуйте, якою буде відносна вологість повітря, якщо абсолютна вологість становить 5,0 г/м³, а максимально можлива вологість при температурі 10°C – 9,4 г/м³ [11, с. 49] (Розділ «*Географічна оболонка та її складові*». Тема «*Атмосфера*»).
10. Визначте, скільки солі можна випарувати з 1 тонни прісної води (солоність 0,2⁰/₀₀) та з 1 тонни води Червоного моря [8, с. 37] (Розділ «*Географічна оболонка та її складові*». Тема «*Гідросфера*»).

7 клас

1. Місцевий київський час – 12 год. У пункті А місцевий час – 18 год 30 хв, у пункті Б поясний час – 5 год. Визначте географічну довготу пунктів [6, с. 42] (Тема «*Вступ*»).
2. Визначте, котра година і який день у м. Сан-Франциско (США), якщо в м. Києві 9 год ранку 15 листопада (Тема «*Вступ*»).
3. На скільки годин і в якому напрямку слід перевести стрілки годинника пасажиром, які прилетіли з м. Києва в м. Нью-Йорк (США)? [5, с. 31] (Тема «*Вступ*»).
4. За градусною сіткою карти обчисліть протяжність Тихого океану із заходу на схід по екватору (1⁰ – 111,3 км) [1, с. 34] (Розділ «*Океани*». Тема «*Тихий океан*»).
5. Поміркуйте, чому в Африці немає таких високих і протяжних гірських ландшафтів, як, наприклад, Гімалаї в Євразії, Анди – у Південній Америці, Кордильєри – у Північній Америці? [1, с. 73] (Розділ «*Материка*». Тема «*Африка*»).
6. Абсолютна висота найвищої гори Південної Америки (г. Аконкагуа) – 6 960 м, а відносна висота між нею і найнижчим пунктом – 6 995 м. Знайдіть абсолютну висоту найнижчого пункту цього материка [6, с. 52] (Розділ «*Материка*». Тема «*Південна Америка*»).

Вперше географічну задачу як форму контролю і інструмент реалізації моніторингу навчальних досягнень учень має розв'язати на уроці під керівництвом учителя. Лише після цього розв'язування географічної задачі може бути одним із завдань поточного, тематичного або підсумкового оцінювання.

Згідно із Листом Міністерства № 1/9-368 від 24 травня 2013 р. «Про організацію навчально-виховного процесу у 5-х класах загальноосвітніх навчальних закладів і вивчення базових дисциплін в основній школі» [7] та документом «Географія. Інструктивно-методичні рекомендації. Лист Міністерства № 1/9-426 від 01.06.2012 «Щодо інструктивно-методичних рекомендацій із базових дисциплін» [3] у 2013/14 навчальному році основними підручниками, що можуть бути використані при вивченні курсів географії є:

у 6 класі: Географія. 6 кл. Пестушко В.Ю., Уварова Г.Ш. Генеза. 2006 [10]; Загальна географія. 6 кл. Бойко В.М., Міхелі С.В. Педагогічна преса. 2006 [2]; Географія. 6 кл. Скуратович О.Я. та інш. Педагогічна преса. 2006 [13]; Загальна географія. 6 кл. Булава Л.М., Мащенко О.М., Ільченко В.Р. Довкілля-К. 2006; Географія. 6 кл. Кобернік С.Г., Коваленко Р.Р. Навчальна книга. 2006;

у 7 класі: Географія материків і океанів. 7 кл. Бойко В.М., Міхелі С.В. Зодіак-ЕКО. 2007 [1]; Географія материків і океанів. 7 кл. Пестушко В.Ю., Уварова Г.Ш. Генеза. 2007; Географія материків і океанів. 7 кл. Кобернік С.Г., Коваленко Р.Р. Навчальна книга. 2007 [5].

Аналіз діючих підручників з географії для 6 і 7 класів [1; 2; 5; 10; 13] показав, що в них містяться географічні задачі. Проте їх кількість дуже різниться. Так, у підручнику для 6 класу О. Скуратовича та ін. [13] пропонується тільки одна географічна задача, а в підручнику для 7 класу В. Бойка і С. Міхелі [1] їх 36 (див. рис. 1).

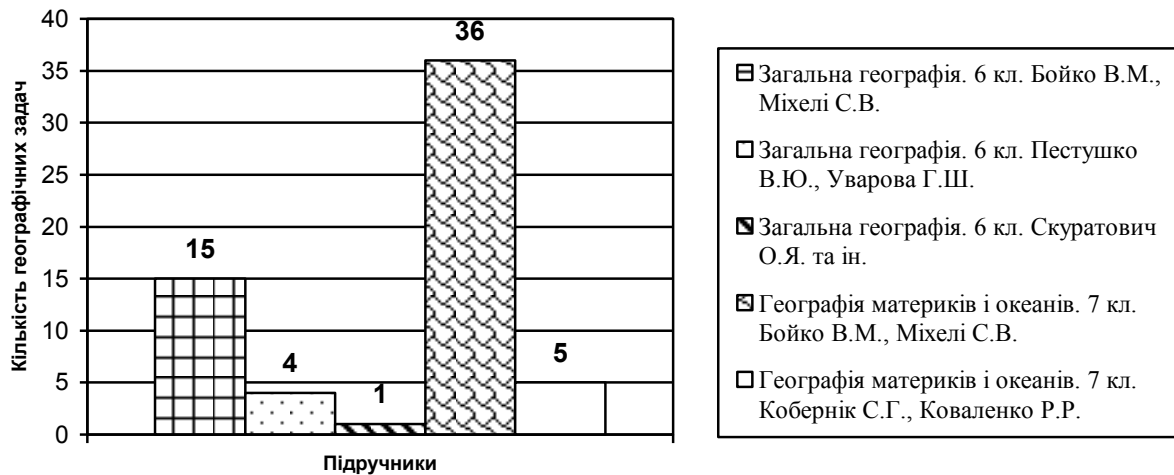


Рис. 1. Кількість географічних задач у підручниках з географії для 6 і 7 класів.

Репродуктивні задачі є в усіх згаданих підручниках. Вони представлені задачами на знаходження азимутів, масштабів карт, відстаней та географічних об'єктів на карті [2]; на обчислення абсолютної і відносної висоти [2; 10]; на визначення температури повітря [2; 10; 13], географічної довготи міста за даними місцевого і поясного часу й навпаки [5; 10] та ін.

У підручнику для 7 класу В. Бойка і С. Міхелі [1] пропонуються також проблемні задачі. Наприклад: «Обчисліть протяжність Африки вздовж Північного і Південного тропіків (1° – 102,5 км). Зробіть висновок, в якій півкулі відносно екватора розташована більша частина материка» [1, с. 69]; «Змодельуйте зміни, що відбулися б у природі Австралії, якби на східному узбережжі не було гір. Проаналізуйте, як змінилося б зволоження на сході материка. Як такі зміни вплинули б на живлення і режим річок Муррей і Дарлінг?» [1, с. 118].

Мета таких задач – актуалізувати засвоєні учнями знання, уміння і способи діяльності та застосовувати набутий ними досвід.

Отже, географічні задачі є інструментом реалізації моніторингу навчальних досягнень учнів. Адже за їх допомогою можна визначити рівень навчальних досягнень і компетентність учнів і в разі потреби втрутитися у навчальний процес, щоб підвищити його якість.

Список використаних джерел

1. Бойко В. М. Географія материків і океанів : [підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закладів] / В. М. Бойко, С. В. Міхелі. – К : Зодіак-ЕКО, 2007. – 288 с.
2. Бойко В. М. Загальна географія : підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закладів / В. М. Бойко, С. В. Міхелі. – К : Пед. преса, 2006. – 272 с.
3. Географія. Інструктивно-методичні рекомендації. Лист Міністерства № 1/9-426 від 01.06.2012 «Щодо інструктивно-методичних рекомендацій із базових дисциплін» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/general-secondary-education/metodichni-rekomendatsiji/>.
4. Державний стандарт базової і повної середньої освіти (затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 14 січня 2004 р. № 24) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/education/average>.
5. Кобернік С. Г. Географія материків і океанів : [підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закладів] // С. Г. Кобернік, Р. Р. Коваленко. – К. : Навч. кн., 2007. – 272 с.
6. Лавренчук Г. М. Задачі з географії : навч.-метод. посібник. – Біла Церква, 2009. – 60 с.
7. Лист Міністерства № 1/9-368 від 24.05.2013 «Про організацію навчально-виховного процесу у 5-х класах загальноосвітніх навчальних закладів і вивчення базових дисциплін в основній школі» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/general-secondary-education/metodichni-rekomendatsiji/>.

8. Микитенко Л. М. Загальна географія : робочий зошит учня. 6 клас / Л. М. Микитенко; [за ред. О. Я. Скуратовича]. – К. : Просвіта, 2001. – 88 с.
9. Національна доктрина розвитку освіти (затверджено Указом Президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>.
10. Пестушко В. Ю. Загальна географія : [підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закладів] / В. Ю. Пестушко, Г. Ш. Уварова. – К. : Генеза, 2006. – 240 с.
11. Пестушко В. Ю. Робочий зошит із загальної географії: 6 кл. / В. Ю. Пестушко, Г. Ш. Уварова. – К. : Генеза, 2007. – 96 с.
12. Приклад тесту, який передбачає коротку відповідь множинного вибору [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/doc/files/news/51/5102/priklgeo.pdf>.
13. Скуратович О. Я. [Загальна] географія : [підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закладів] / О. Я. Скуратович, Р. Р. Коваленко, Л. І. Круглик. – К. : Пед. преса, 2006. – 256 с.
14. Топузов О. М. Проблемне навчання географії в школі: теорія і практика : [монографія] / О. М. Топузов. – К. : Фенікс, 2007. – 304 с.

This article reveals the concept of «geographical problem». Some kinds of geographical problems represented likewise described the methods of their usage as a tool for implementation monitoring of student achievements. There are examples of geographical task that may be useful on geography lesson in 6th and 7th grades. The geographic tasks contained in the textbook on geography for grades 6 and 7 have been analyzed

Keywords: *monitoring, pedagogical monitoring, monitoring of student achievements, monitoring, evaluation, form controls, tool for monitoring of student achievements, geographical problem, reproductive problem, problem task.*

УДК 378. 14: 33

Тимощук Г. В.

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті з'ясовано сутність понять «цінність», «ставлення», «ціннісне ставлення», «ціннісне ставлення до професійної діяльності», запропоновано авторське визначення ціннісного ставлення майбутніх економістів до професійної діяльності, конкретизовано його структурні компоненти, описано характерні риси.

Ключові слова: *цінність, ставлення, ціннісне ставлення, професійна діяльність, економіст, ціннісне ставлення до професійної діяльності.*

У сучасних умовах розвитку освіти як простору гуманізації особистості актуалізується проблема формування ціннісного ставлення майбутніх фахівців до професійної діяльності, що є детермінантою успішного виконання професійних завдань і обов'язків, творчої активності, самореалізації та самоактуалізації.

Особливої уваги у цьому контексті заслуговує професійна підготовка майбутніх економістів, яка в силу прагматично-раціонального характеру діяльності представників цієї виробничої сфери повинна орієнтуватись на формування професійних цінностей, що спрямовують на високу моральність у прийнятті професійних рішень, використання етичних методів конкуренції, вибір демократичної стратегії поведінки.

Видатний філософ сучасності, інтегральний теоретик Е. Ласло вважає, що одним з міфів сучасної техногенної культури, який є підґрунтям економічної діяльності та від якого суспільству слід відмовитись, є принцип «чим більше споживаєш, тим краще живеш» [14, с. 24]. У той час як вектором розвитку має бути «об'єктивізація процесу цілепокладання, включаючи підкорення економічної політики завданням виходу на об'єктивно задану траєкторію економічного зростання» [2, с. 14]. Саме тому у підростаючого покоління необхідно формувати нову систему цінностей, яка є каталізатором вироблення оптимальних стратегій діяльності, кращого розуміння природи, соціальної та когнітивної відповідальності.

Реалізація окресленого завдання суттєво підвищить рівень конкурентоспроможності майбутніх спеціалістів на ринку праці, створить передумови для результативного функціонування у професійних об'єднаннях, а загалом сприятиме переходу до нового етапу соціально-економічного та культурного розвитку України. Таким чином, дослідження ціннісного ставлення майбутніх фахівців до професійної діяльності, усвідомлення теоретичних засад даного поняття та внесення змін практичного характеру в організацію діяльності вищих навчальних закладів є необхідною умовою вирішення існуючих проблем у суспільстві та ефективного функціонування системи економічної освіти.

Узагальнюючи існуючі в сучасній науці положення, які складають джерельну базу нашого дослідження, виділяємо наступні напрями проведених пошуків:

- філософсько-соціологічне обґрунтування сутності категорій «цінність», «ціннісне ставлення» (Т. Андреева, С. Анісімов, О. Богомолів, М. Вебер, Г. Гребеньков, П. Гуревич, Дж. Дьюї, Е. Дюркгейм, Ф. Знанецький, Л. Іванько, Р. Інглехарт, К. Клакхон, У. Колб, С. Кримський, В. Малахов, В. Мілановський, Т. Парсонс, Р. Перрі, І. Попова, В. Стасевич, В. Табачковський, У. Томас та інші);
- розкриття психолого-педагогічних основ аксіологічної спрямованості навчально-виховного процесу (І. Бех, О. Бондаревська, В. Василенко, Г. Васянович, О. Вишневський, Б. Додонов, О. Дробницький, О. Здравомислов, В. Ігнатова, І. Ісаєв, О. Леонов, Т. Мальковська, Н. Марковська, В. Момов, В. Ольшанський, В. Семиченко, В. Сластьонін, О. Сухомлинська та інші);
- з'ясування концептуальних засад становлення, функціонування, розвитку економічної освіти та шляхів її вдосконалення у контексті виховання молоді (А. Абрамова, Н. Бескова, Ю. Васильєв, О. Камишанченко, Г. Ковальчук, Л. Кураков, Л. Мельникова, І. Новікова, В. Петрук, І. Прокопенко, Н. Рябініна, В. Терес, Д. Тхоржевський, О. Шпак та інші);
- висвітлення ціннісних пріоритетів професійної підготовки фахівців: питань ціннісно-сміслового ставлення до освіти та професійної діяльності (О. Акіньшина, Е. Арішина, К. Бородіна, Д. Завалишина, Л. Мокроусова та інші), формування ціннісної сфери особистості професіонала (Б. Братусь, Т. Вілюжаніна, В. Вілюнас, М. Кальвіньо, О. Тур'ян та інші) та зокрема особливостей, тенденцій та принципів розвитку системи ціннісних орієнтацій професійної підготовки економістів (В. Білогур, І. Машкова, Н. Яремчук та інші), визначення сутності, структури, змісту та ключових характеристик цінностей підприємництва (І. Ареф'єв, Ю. Безпалова, М. Манова та інші).

Розробка існуючих досліджень базується на положеннях класичної школи економічної теорії (А. Сміт, Д. Рікардо та інші) та ідеях економічного виховання, що містяться у працях таких видатних педагогів: П. Блонського, Я. Коменського, А. Макаренка, В. Сухомлинського, К. Ушинського, С. Шацького та інших.

Незважаючи на вагомий внесок учених у вивчення різних аспектів професійної підготовки майбутніх економістів і широке розкриття проблеми цінностей у сучасній вітчизняній та зарубіжній науках, питання щодо ціннісного ставлення майбутніх економістів до професійної діяльності залишається не вирішеним. Тому метою статті є обґрунтування сутності ціннісного ставлення майбутніх економістів до професійної діяльності та уточнення його структури.

Розглядаючи феномен ціннісного ставлення як предмет психолого-педагогічних досліджень, проведемо спочатку аналіз на теоретичному рівні його складових – понять «цінність» і «ставлення».

Так, у сучасних словниках із різних галузей науки цінність характеризується як:

- термін, що означає належне та бажане, на відміну від реального, дійсного [16, с. 707];
- особливе суспільне ставлення, завдяки якому потреби та інтереси індивіда або соціальної групи переносяться на світ речей, предметів, духовних явищ, надаючи їм певних соціальних властивостей, прямо не пов'язаних із утилітарним призначенням цих речей, предметів і духовних явищ [13, с. 403];
- будь-який предмет, у тому числі й ідеальний, що має життєво важливе значення для суб'єкта (індивіда, групи, верстви населення, людства), причому в широкому розумінні цінністю можуть виступати абстрактно привабливі смисли або ситуативні цінності, стабільно важливі для індивіда конкретні матеріальні блага, а у вузькому – ототожнюються з духовними ідеями, які виражаються поняттями високого ступеня узагальнення [5, с. 436];
- властивість того чи іншого суспільного предмета задовольняти потребу, бажання, інтереси соціального суб'єкта; характеризує його особистісний смисл для окремої людини та соціально-історичне значення для суспільства [7, с. 380].

Окремо слід виділити праці Н. Ткачової, в яких висвітлюються теоретичні засади навчання та виховання, розкриваються аксіологічні аспекти організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі. Дослідниця, зокрема, аналізуючи поняття «цінність», узагальнила існуючі доробки представників різних наук і виділила десять основних підходів до його визначення та розуміння: семіотико-етимологічний, логіко-історичний, структурно-системний, культурно-інтервальний, науково-гносеологічний, теолого-трансцендентальний, ірраціонально-міфічний, суб'єктно-індивідуалістичний, етико-біологічний та особистісно-діяльнісний [15, с. 14-15].

Аналіз основних концепцій визначення цінностей дозволяє стверджувати, що даний феномен є багатоаспектним, бо чим об'ємнішим і актуальнішим він є, тим ширшим є діапазон його дефініцій. Термін характеризується різними формами існування та найчастіше розкривається через відображення у соціальній реальності сфери належного, значущого, необхідного та корисного. Вчені пов'язують його з мотиваційно-потребнісною сферою особистості та підкреслюють необхідність зваженого ставлення до нього.

Узагальнюючи різні авторські позиції щодо розуміння цінностей, виділяємо такі основні положення:

- провідна особливість цінностей – спрямованість на людину, на все те, що їй властиве та відрізняє від тварини, вони є основою свідомості та поведінки;
- цінності є показником рівня культури людства як духовної, так і матеріальної, продуктом суспільної свідомості;
- цінності тісно пов'язані з людською діяльністю та соціальним буттям; вони є орієнтирами в соціокультурних, економічних умовах, що постійно змінюються;
- за допомогою цінностей особистість визначає суб'єктивне ставлення до навколишнього простору своєї життєдіяльності.

У контексті розгляду проблеми ставлення особистості особливу увагу привертає концепція В. М'ясищева та його наукової школи. Розглядаючи зазначене поняття як латентний стан, який визначає свідомий, вибірковий, пов'язаний з досвідом психологічний зв'язок людини з різними сторонами об'єктивної дійсності, що виражається у її діях, реакціях і переживаннях [6, с. 48], учений зазначає, що воно реалізується у зовнішньому факторі та разом з тим виражає внутрішній «суб'єктивний» світ індивіда [6, с. 347].

Науковець також обґрунтовує взаємозв'язок між рівнем ставлення, активністю психічних процесів особистості та значущістю для неї даного об'єкта. Тобто, якщо ставлення є позитивним, то взаємодія особистості та об'єкта розвивається, підвищується ефектив-

ність діяльності; якщо ж ставлення негативне, то відбувається зворотній ефект: зв'язок між особистістю та певним об'єктом оточення обривається, діяльність і накопичення досвіду призупиняються, знижується потенціал «вибіркової активності».

У структурі ставлення В. М'ясищев виділяє три компоненти: емоційний – сприяє формуванню емоційного ставлення особистості до об'єктів середовища, людей та самої себе, оціночний (когнітивний, пізнавальний) – сприяє сприйняттю й оцінці (усвідомленню, розумінню, поясненню) об'єктів середовища, людей та самої себе та конативний (поведінковий) – сприяє здійсненню вибору стратегій і тактик поведінки особистості стосовно значущих для неї об'єктів середовища, людей і самої себе [1, с. 9].

У логічному поєднанні зазначені вище поняття утворюють новий смисловий конструкт, а саме – «ціннісне ставлення». Як слушно зауважують М. Каган і М. Гайдергер, для функціонування ставлення як ціннісного («полюсами» якого є цінність і оцінка) необхідно, щоб об'єкт, на який спрямоване ставлення, володів об'єктивно суспільною цінністю та суб'єктивною значущістю для особистості. Його ж формування відбувається завдяки особливому зв'язку об'єкта та суб'єкта, в якому цінність виступає першою категорією, а особистість, що оцінює її, – другою [17]. Тобто наявність суб'єкт-об'єктних відносин є провідним принципом існування даної категорії.

Вважаємо, що ціннісне ставлення є пов'язаним з емоційно-вольовою сферою стійким усвідомленим переконанням суб'єкта у вибірковості власної поведінки та діяльності серед природних і соціальних об'єктів, яке визначається особистісно значущими цінностями.

Основними елементами даної категорії є:

- 1) первинний шар бажань, очікувань і переваг, що утворюються на ранній стадії онтогенезу особистості та створюють вихідний рівень масової свідомості;
- 2) життєвий вибір індивіда між орієнтаціями на найближчу мету з їхньою безпосередньою користю та орієнтацією на віддалену життєву перспективу з її психологічно притягуючою цінністю;
- 3) усвідомлення індивідом того факту, що життєвий вибір взагалі та особливо орієнтація на цінність – це не одномоментний акт, а достатньо довгостроковий життєвий стан, який включає в себе спроби та помилки, часткові рішення та вчинки;
- 4) перетворення ціннісного вибору в основу для оцінки всього «іншого», тобто інших орієнтацій, обраних іншими людьми цінностей, способів їхньої реалізації та загальнозначущості [12, с. 789-790].

Через те, що ціннісне ставлення особистості постає в якості її орієнтиру у всіх сферах діяльності, а професійна діяльність є особливою формою активності, в якій вона реалізовує свій творчий потенціал і проявляє активність, то і ціннісне ставлення до професійної діяльності є значущим компонентом індивідуальної системи ціннісних орієнтацій.

Ціннісне ставлення характеризується вченими як:

- психічне утворення, що формується у процесі навчально-пізнавальної, практико-орієнтованої діяльності та інтегрує в собі результати пізнання, прийняття людиною специфіки обраної професійної діяльності як засобу самоактуалізації та саморозвитку, емоційно-особистісну оцінку її соціальної значущості, а також форми поведінкових реакцій в ситуації вирішення професійно-значущих завдань [11];
- стійке переконання особистості в соціокультурній значущості професії, що ініціює професійну ідентифікацію, творчу активність і визначає пріоритет гуманістичних цінностей у відношенні до соціуму [4];
- стійке внутрішнє переконання особистості, що ґрунтується на професійній та моральній самосвідомості, значущість якої спонукає проявляти активність щодо оволодіння професійними знаннями, вміннями та навичками [3].

Узагальнюючи представлені підходи, робимо висновок про те, що ціннісне ставлення до професійної діяльності є важливим елементом внутрішньої структури особистості фахівця, який завдяки рефлексії переходить в актуальний стан відтворення набутих знань, умінь і навичок у професійній діяльності.

Стосовно діяльності економіста, яка сьогодні відбувається в ринкових умовах господарювання, де кінцевою метою без урахування інтересів, позицій інших людей та суспільства в цілому є накопичення матеріальних благ і (або) отримання прибутку, розуміння професійної діяльності як цінності, є особливо необхідним у контексті збереження гармонії між індивідуальним, професійним і соціальним «Я», досягнення максимально ефективних результатів праці та поліпшення соціально-економічної ситуації в країні.

Враховуючи результати проведеного аналізу наукової літератури, вважаємо, що ціннісне ставлення майбутнього економіста до професійної діяльності – пов'язане з емоційно-вольовою сферою, стійке усвідомлене переконання особистості у вибірковості власної поведінки та діяльності у соціальному та професійному середовищі, що визначається інтегрованими знаннями про професійні цінності та морально-етичні норми, високою мотивацією до освоєння обраної професії, усвідомленням її суб'єктивної та об'єктивної значущості.

Його основними рисами є:

- існування як єдності об'єктивно значущих цінностей економічної професії та суб'єктивних результатів їхнього засвоєння;
- цілісність і багатокомпонентність, діяльнісний характер;
- спрямованість на процес професійної соціалізації;
- детермінація рівня професіоналізму та духовності особистості;
- опосередкованість спеціально організованим педагогічним процесом із урахуванням аксіологічного, особистісно-орієнтованого, компетентнісного, діяльнісного підходів та теорії ставлення.

Щодо структури ціннісного ставлення до професійної діяльності, то, враховуючи досвід вітчизняних і зарубіжних учених, які розглядали вказаний феномен, зазначаємо, що більшість з них підкреслює її складність та при цьому по-різному визначає підходи до окресленої проблеми.

Існуючі розбіжності, на нашу думку, можна пояснити різним теоретичним трактуванням самого поняття, що є причиною формулювання теоретичних позицій, які обмежуються тематикою певних авторських досліджень.

Узагальнені матеріали щодо розгляду структурного складу ціннісного ставлення до професійної діяльності містяться у таблиці 1.

Таблиця 1

Структурний склад ціннісного ставлення до професійної діяльності за різними джерелами

Автор	Структурні компоненти ціннісного ставлення до професійної діяльності
Т. Пилипишко	<ul style="list-style-type: none"> • інформаційно-ціннісний; • перцептивно-афективний; • особистісно-діяльнісний [8]
С. Рабазанов	<ul style="list-style-type: none"> • соціально-особистісний; • ціннісно-світоглядний; • морально-етичний; • мотиваційно-психологічний; • індивідуально-антропологічний; • когнітивно-креативний; • комунікативно-діяльнісний [11]

А. Позднякова	<ul style="list-style-type: none"> • мотиваційний; • когнітивний; • комунікативний; • технологічний; • рефлексивний [10]
С. Рабазанов	<ul style="list-style-type: none"> • соціально-особистісний; • ціннісно-світоглядний; • морально-етичний; • мотиваційно-психологічний; • індивідуально-антропологічний; • когнітивно-креативний; • комунікативно-діяльнісний [11]

Спираючись на положення наукової школи В. М'ясищева [6], зокрема виділені сторони ставлення, доробки учених, які займалися дослідженням проблеми ціннісного ставлення до професійної діяльності (Е. Арішина [3], Т. Пилипишко [8], А. Позднякова [10], С. Рабазанов [11] та інші), та враховуючи виявлені особливості даного поняття, вважаємо, що ціннісному ставленню майбутнього економіста до професійної діяльності властиві наступні структурні компоненти:

- 1) емоційний як усвідомлення на емоційному рівні значущості професійної діяльності, прояв фундаментальних емоцій (інтересу, радості, подиву, страху, сорому, гніву) стосовно її результатів, способів і методів оволодіння, перевага у всьому комплексі виявлених емоцій позитивних (інтерес, радість), забезпечення емоційної домінанти особистісного розвитку у професійній діяльності та фаховій підготовці; вияв професійної та морально-духовної саморегуляції;
- 2) когнітивний (оціночний) як сукупність знань та уявлень про цінності професійної діяльності, морально-етичні норми, усвідомлення їхньої значущості у процесі виконання професійних завдань. До його складу входять також судження оцінюючого характеру, на основі яких формуються уявлення про зміст економічної поведінки;
- 3) конативний (діяльнісний) як комплекс гностичних, комунікативних, конструктивних, рефлексивних умінь, що дозволяють оцінити, обрати, перетворити професійні цінності в особистісно значущі та засвоїти їх, продукувати на основі існуючих уявлень про процес професійного функціонування ціннісне ставлення до майбутньої професійної діяльності.

Емоційний компонент пов'язаний з емоційним переживанням образу майбутньої професійної діяльності, внаслідок чого виникають відповідні внутрішні вимоги до себе; забезпечує самоконтроль, самокорекцію відповідно до загальноприйнятих морально-етичних норм, професійної етики, ідеалів професійної діяльності, тобто реалізовує активізуючу, виховну та регулювальну функції.

Слушною є думка А. Платонової, що «природа ціннісного ставлення є емоційною, так як поняття відображає суб'єктивний та особистісно-пережитий зв'язок людини з навколишніми предметами, явищами, людьми» [9]. Саме емоції стимулюють студентів до пізнання оточуючого середовища, зокрема і майбутньої професійної діяльності. При цьому вони утворюють діалектичну єдність інтелектуального, афективного, пізнавального та вольового, спрямовують діяльність на певний об'єкт, вказуючи на його значущість і модальність.

Даний компонент визначає динамічність ціннісного ставлення майбутніх економістів до професійної діяльності крізь призму задоволення – незадоволення, напруга – розслаблення, значущість – несуттєвість підтримує установку на його певний рівень.

Несприятливі емоційні стани у контексті формування ціннісного ставлення майбутніх економістів до професійної діяльності є відправним пунктом для розвитку формалізму, утилі-

тарності, консерватизму, конфліктності, що є вкрай негативними для професійно-економічної діяльності.

Характеризується спрямованістю на засвоєння цінностей професійної діяльності, усвідомленням соціальної значущості обраної професії та відповідальності за результати професійної діяльності, прагненням до професійного самовдосконалення. Серед факторів, що впливають на даний компонент, слід виділити не лише характер і темперамент особистості, а й оволодіння прийомами та методами саморегуляції емоційного стану.

Когнітивний компонент є наслідком пізнавальної активності майбутнього фахівця у вигляді знанневих форм щодо цінностей професійної діяльності; виконує інформативну та оцінювальну функції. Він втілюється у психічних процесах, які пов'язані з пізнанням («cognize» у перекладі з англійської мови – пізнавати) – особливим видом людської діяльності. Змістовні аспекти даної складової представлені положеннями, що складають аксіологічні основи економічної освіти – теорія цінностей, наукові ідеї щодо аксіологічної спрямованості навчально-виховного процесу, ціннісних пріоритетів професійної підготовки майбутніх економістів, концепції економічного мислення та поведінки. Її критеріями виступають обсяг, систематичність, дієвість ціннісно-орієнтованих економічних знань і рівень їхнього засвоєння.

Даний компонент відображає знання про:

- зміст професійно-економічної діяльності;
- основні компоненти ціннісної свідомості економіста;
- особливості професійних, моральних, духовних цінностей, етичних норм, що регулюють професійну діяльність економіста;
- ціннісні принципи організації економічних відносин;
- стратегії професійного спілкування, поведінки, діяльності ціннісно-смыслового характеру;
- характерні ознаки сучасної монетарної культури;
- способи реалізації соціальних функцій грошей в умовах поширення утилітарно-ринкових відносин.

Конативний компонент виконує практично-перетворювальну функцію та базується на інтеріоризаційно-екстеріоризаційних процесах у професійній підготовці майбутніх економістів і виражається в проектуванні, аналізі та корегуванні студентами власної професійної діяльності на основі ціннісного ставлення як стійкого орієнтиру їхніх вчинків і думок.

У цьому контексті неможливо не погодитися з Н. Щурковою, яка зазначає, що «ставлення формується у процесі його переживання... Формування ставлення відбувається у момент діяльнісного зв'язку з об'єктом» [18, с. 19]. При цьому, якщо враховувати слова дослідниці про те, що «працьовитість народжується у праці, любов до книги – у процесі читання, повага до людей похилого віку – в її повсякденному прояві, а любов до людей – в реальних актах турботи» [18, с. 19], то й ціннісне ставлення до професійної діяльності народжується в діяльності. Власне, дана складова є безпосереднім усвідомленим проявом ставлення. При цьому слід наголосити, що лише усвідомлена дія може «підкорити» неусвідомлену.

Ключовими вміннями, які є підґрунтям діяльності, виступають наступні:

- проектувати на основі усвідомлених, осмислених і, як наслідок, прийнятих професійних, моральних, духовних цінностей, етичних норм майбутню професійну діяльність;
- вирішувати протиріччя між особистою аксіологічною позицією та системою ціннісних норм, що є актуальною для даного суспільства;
- формувати власні тип економічного мислення та економічну поведінку, здійснювати їхній самоаналіз і самооцінку;
- керувати мотивами професійно-економічної діяльності;
- виявляти культуру управлінського спілкування;
- слухати та встановлювати партнерські відносини, безконфліктну взаємодію, що позитивно впливають на конструювання майбутньої професійної діяльності, спираючись на прийняте її ціннісне підґрунтя.

На основі вищевикладеного матеріалу можна зробити висновок про те, що ціннісне ставлення до професійної діяльності є важливим засобом особистісно-професійного розвитку та становлення майбутнього економіста, що базується на процесах інтеріоризації та екстеріоризації професійних цінностей. Наявність даної категорії у внутрішній структурі особистості фахівця впливає на результативність виконання ним професійних завдань і регулює поведінку у соціальному та професійному середовищах. Виділені компоненти ціннісного ставлення майбутнього економіста до професійної діяльності (емоційний, когнітивний та конативний) є взаємопов'язаними.

Основним джерелом ціннісного ставлення майбутнього економіста до професійної діяльності є активне включення у спеціально-організовану навчально-виховну систему вищих навчальних закладів.

Відкритою залишається проблема обґрунтування сутності та педагогічних умов формування ціннісного ставлення майбутніх економістів до професійної діяльності, що належить до подальших напрямів дослідження.

Список використаних джерел

1. Аверин В. А. Психологическая структура личности / В. А. Аверин // Психология личности : учеб. пособ. – СПб. : Изд-во Михайлова В. А., 1999. – 89 с.
2. Ананьин О. И. Экономика : наука и/или искусство / О. И. Ананьин // Вопросы экономики. – 2007. – № 11. – С. 4-24
3. Аришина Э. С. Формирование ценностного отношения у студентов вуза к профессиональной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Э. С. Аришина ; Магнитогорский гос. ун-т. – Магнитогорск, 2004. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-tsennostnogo-otnosheniya-u-studentov-vuza-k-professionalnoi-deyatelnosti>
4. Бойко Ж. В. Становление ценностного отношения к профессиональной деятельности студентов технического вуза через освоение культурологических знаний : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ж. В. Бойко ; Дальневосточный гос. ун-т путей сообщения. – Хабаровск, 2009. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.dissercat.com/content/stanovlenie-tsennostnogo-otnosheniya-k-professionalnoi-deyatelnosti-studentov-tehnicheskogo>
5. Краткий психологический словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., расш., испр. и доп. – Ростов н/Д. : Феникс, 1999. – 512 с.
6. Мясищев В. Н. Психология отношений : избранные психологические труды / В. Н. Мясищев ; под ред. А. А. Бодалева. – М. : Из-во института практической психологии ; Воронеж : Модек, 1995. – 356 с.
7. Педагогіка вищої школи : словник-довідник / упор. О. О. Фунтікова. – Запоріжжя : ГУ «ЗІДМУ», 2007. – 404 с.
8. Пилипишко Т. М. Формування у майбутніх учителів технологій ціннісного ставлення до професійної діяльності : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Т. М. Пилипишко ; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2013. – 20 с.
9. Платонова А. А. Актуализация витagenного жизненного опыта семьи в воспитании у старшеклассников ценностного отношения к браку и семье : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А. А. Платонова ; УГПУ. – Екатеринбург, 2005. – 227 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.dissercat.com/content/aktualizatsiya-vitagennogo-zhiznennogo-opyta-semi-v-vospitanii-u-starsheklassnikov-tsennostn>
10. Позднякова А. Л. Формирование ценностного отношения будущего специалиста к профессиональной деятельности (на примере подготовки экономистов) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / А. Л. Позднякова ; ГОУ ВПО «Сибирский государственный технологический университет». – Чита, 2011. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.zabspu.ru/files/1726.doc
11. Рабазанов С. И. Формирование ценностного отношения к профессиональной деятельности у студентов вузов МВД России : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / С. И. Рабазанов ;

- ФГУ «Федеральный институт развития образования». – М., 2011. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-tsennostnogo-otnosheniya-k-professionalnoi-deyatelnosti-u-studentov-vuzov-mvd-r>
12. Современный философский словарь / под ред. В. Е. Кемерова. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Академический Проект, 2004. – 864 с.
 13. Социологический энциклопедический словарь / ред. : Г. В. Осипов. – М. : ИНФРА.М – НОРМА, 1998. – 488 с.
 14. Степин В. С. Философия и эпоха цивилизационных перемен / В. С. Степин // Вопросы философии. – 2006. – № 2. – С. 19-30.
 15. Ткачова Н. О. Аксіологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі : монографія / Н. О. Ткачова. – Луганськ : Луганський нац. пед. ун-т ім. Т. Г. Шевченка ; Харків : Каравела, 2006. – 301 с.
 16. Філософський енциклопедичний словник / наук. ред. : Л. В. Озадовська, Н. П. Поліщук. – К. : Абрис, 2002. – 744 с.
 17. Ширіна О. О. Підходи до розуміння сутності поняття «ціннісне ставлення майбутніх учителів іноземної мови до полікультурної освіти» / О. О. Ширіна // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. праць / [гол. ред. : Т. І. Сущенко]. – Запоріжжя, Класичний приватний університет, 2010. – № 10 (63). – С. 217-225. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pfto/2010_10/files/p1010_40.pdf
 18. Щуркова Н. Е. Новое воспитание / Н. Е. Щуркова. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 128 с.

The essence of the concepts of «value», «attitude», «value attitude», «value attitude towards professional activity» is determined in the article, the author's definition of value attitude towards professional activity among future economist is suggested, the contents of the structural components of value attitude towards professional activity among future economist is specified, the characteristics of the concept is described.

Keywords: values, attitude, value attitude, professional activity, economist, value attitude towards professional activity.

УДК 371. 32.91(07)

Тонузова А.В.

ВПЛИВ ДІЯЛЬНОСТІ УКРАЇНСЬКОГО ГЕОГРАФІЧНОГО ТОВАРИСТВА НА ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ОСВІТИ

У статті висвітлюється значення Українського географічного товариства через призму його педагогічної діяльності. Відзначається позитивна роль товариства у розв'язанні цілої низки проблем, що постали сьогодні перед вітчизняною географічною освітою. Окреслюються напрями, де педагогічна діяльність товариства може позитивно вплинути на оптимізацію змістового наповнення географічної освіти, сприяти оновленню географічної складової державних освітніх стандартів та навчальних програм, покращити рівень методичного забезпечення педагогічних працівників.

Ключові слова: географічна освіта, Українське географічне товариство, шкільний осередок географічного товариства

Сучасні геополітичні зміни спонукають громадян України до розбудови держави з урахуванням подальшої її інтеграції в європейське співтовариство. Тому перед вітчизняною освітою постають нові завдання. Не виключенням у цьому плані є і загальна середня освіта, однією з

вимог якої є врахування особистісних потреб кожного учня. На цьому тлі варто переосмислити досвід Українського географічного товариства та оцінити його педагогічний вплив на розвиток освіти. Для цього нами застосовується історичний підхід та аналіз педагогічного значення Українського географічного товариства, діяльність якого протягом багатьох років має непересічне значення.

Питаннями становлення шкільної географічної освіти цікавилися багато вчених, серед них С. Рудницький, О. Діброва, Я. Жупанський, Ф. Заставний, В. Корнеєв, А. Сиротенко, М. Топузов, Є. Шипович, П. Шищенко, Б. Чернов. Сучасні розвідки, що стосуються діяльності Українського географічного товариства здійснювали М. Криловець, К. Мезенцев, П. Масляк, Л. Немець, П. Шищенко та інші автори. Зокрема Л. Немець зазначав про актуальність створення стандартів для різних рівнів географічної освіти [3]. І саме вони мають увібрати у себе той пласт інформації, що досліджується вченими сучасності. У проекті Концепції географічної освіти в основній школі зазначається, що географія пропонує особливі наукові інструменти для моделювання і прогнозування розвитку як окремих територій, так і всієї географічної оболонки. Саме тому шкільна географія є базовим світоглядним навчальним предметом у загальноосвітньому навчальному закладі. Оволодіння учнями географічними знаннями, уміннями та компетенціями, дасть змогу зорієнтуватися у складних глобалізаційних процесах, забезпечити суспільство від невважених кроків, дасть змогу особистості національно ідентифікуватися у сучасному світі [4]. Усе це спонукає до подальших пошуків оновлення змісту географічної освіти

Сучасна шкільна географічна освіта, попри її перебування у стані реформування, відзначається низкою прогресивних рис – орієнтацією на особистісно зорієнтоване навчання, активне впровадження проблемного навчання, поступову реалізацію технологічного підходу в освіті з утіленням у педагогічну практику різних освітніх технологій. [4, с. 4]. Враховуючи вищесказане, важливими і актуальними є питання аналізу діяльності Українського географічного товариства, педагогічний вплив та значення якого, може посприяти в осучасненні змісту географічної освіти.

У статті автор має на меті прослідкувати педагогічне значення Українського географічного товариства та оцінити можливості його впливу на осучаснення змісту шкільної географічної освіти.

Географічне товариство України є науковою громадською організацією в галузі географії та суміжних з нею наук. Воно було створене з метою задоволення та захисту спільних інтересів його членів, сприяння організації, розвитку, підвищенню ефективності та координації географічних досліджень, використання їх досягнень для вирішення проблем соціально-економічного розвитку, оптимізації взаємодії суспільства і природи [1], [2]. Його завдання, задекларовані півтора століття тому, є актуальними й у наш час.

Останніми роками діяльність товариства спрямована на розвиток географічної науки і освіти та вирішенням цілої низки важливих питань, пов'язаних із розвитком інформаційного суспільства, дослідженням глобальних змін та регіональних тенденцій у розвитку природних і суспільних процесів. Важливе значення для товариства відіграють питання, присвячені ресурсному розвитку території України, дослідження регіональної політики держави, природних, соціально-економічних умов і ресурсів різних областей країни. Проте, особливу роль в діяльності географічного товариства України завжди відігравав освітній блок. Сьогодні в колі інтересів товариства є гуманізація географічної освіти, розроблення технологій у навчальному процесі географії, розвиток краєзнавчої та екскурсійно-туристичної діяльності.

Таким чином, діяльність Українського географічного товариства може відіграти позитивну роль у розв'язанні цілої низки проблем, що постали сьогодні перед географічною освітою, а саме:

- вплинути на оптимізацію її змістового наповнення;
- сприяти оновленню географічної складової державних освітніх стандартів та навчальних програм;
- покращити рівень методичного забезпечення педагогічних працівників.

Безумовно, у сучасній школі основним засобом навчання і відповідно носієм його змісту є підручник. На сьогоднішній день важливою його ознакою є спрямованість в особистісно зорієнтоване русло. Прикладом такого підручника є «Географія материків і океанів», авторів О. М. Топузова, О. Ф. Надтоки, Т. Г. Назаренко, Л. П. Вішнікіної, А. А. Шуканової, В. М. Самойленка, що виданий ДНВП «Картографія» у 2011 році. Цей підручник має блочну структуру, тому кожен учень може дозувати сприйняття навчального матеріалу від основного тексту й до додаткової інформації. Ще однією його особливістю є українознавча спрямованість, через присутність навчальних блоків: «Роль українців в історії географічних відкриттів», «Україна і Африка», «Україна та Австралія» тощо [6]. Тому вже в курсі географії материків і океанів учні ЗНЗ мають змогу дізнатися про діяльність Українського географічного товариства.

Впровадження матеріалів, що стосуються діяльності товариства, може здійснюватися також через організацію домашньої роботи з географії, запровадження проектного навчання на заняттях географії, організацію краєзнавчої роботи та формування змісту позакласного навчання географії. Зокрема, управління домашньою роботою з географії здійснюється учителем через конструктивну побудову домашніх завдань, підготовку учнів до їхнього виконання та перевірку результатів домашньої роботи [5].

Учні ЗНЗ можуть впоратись з індивідуальними домашніми завданнями, якщо вони ефективно працювали на уроці, удосконалюючи свої вміння й навички, та уважно прослухали рекомендації вчителя щодо виконання таких завдань.

Більш ширше ознайомлення з діяльністю Українського географічного товариства можливе через позакласне навчання географії, яке має яскраво виражену особистісну спрямованість, тому в його змісті слід виокремити два основні напрямки:

- поглиблення ключових питань змісту шкільних курсів географії, які викликають у школярів особливе зацікавлення й мають велике освітньо-виховне значення;
- формування в учнів умінь і навичок дослідницького характеру під час практичної діяльності на місцевості, при роботі з різноманітними джерелами інформації у класі й застосуванні різноманітних сучасних засобів навчання. Саме ці напрямки дозволяють реалізувати важливі положення дослідницької та краєзнавчої роботи учнів ЗНЗ, що стосуються Українського географічного товариства.

Шкільний осередок Географічного товариства України є ще однією формою перманентного позакласного навчання географії. Загалом осередок має на меті пропаганду географічних знань серед учнів і популяризацію низки географічних спеціальностей. Він об'єднує школярів, котрі захоплюються географічною наукою й намагаються реалізувати своє захоплення у практичній діяльності. Керівництво шкільним осередком Географічного товариства України можуть здійснювати, як вчителі школи, так і викладачі вищих навчальних закладів та науковці регіональних географічних установ [5].

Основними формами роботи зазначеного осередку є лекційна, пошукова й дослідницька. На відміну від інших форм навчання географії навчально-пізнавальна діяльність членів осередку товариства носить переважно індивідуальний характер і вимагає роботи з географічною науковою літературою, картами, архівними матеріалами, ресурсами Інтернету тощо. За необхідності члени осередку товариства проводять опитування місцевих жителів, беруть інтерв'ю у спеціалістів і консультуються зі співробітниками науково-дослідницьких установ і вищих навчальних закладів. При цьому результати своїх досліджень учні можуть публікувати у спеціальних фахових збірниках і журналах, а також захищати на конкурсних засіданнях Малої академії наук [5].

З огляду на вищесказане, а також спираючись на думки науковців педагогів та географів, слід зазначити, що в оновленні змісту географічної освіти пріоритетну роль мають відіграти принципи науковості, об'єктивності та фундаментальності. Зміст навчання географії має спиратися на особистісно зорієнтований, компетентнісний, діяльнісний та краєзнавчий підходи. Для осучаснення змісту важливу роль будуть відігравати певні вкраплення нової для учнів ЗНЗ інформації, в тому числі й про діяльність Українського географічного товариства.

Список використаних джерел

1. Верменич Я. Історико-краєзнавчі дослідження в діяльності Південно-Західного відділу Руського географічного товариства (1873–1876 рр.) // [Текст] Краєзнавство. – 1999. – № 1–4. – С. 88.
2. Большая советская энциклопедия [Електронний ресурс] : Режим доступу: [http://uk.wikipedia.org/wiki/Українське географічне товариство](http://uk.wikipedia.org/wiki/Українське_географічне_товариство) Мова – укр.
3. Географічна освіта і наука в Україні: зб. наук. праць. [Текст] / [головн. Ред., Я. Б. Олійник.] – К. : Фітосоціоцентр, 2000. – 100 с.
4. Концепція географічної освіти в основній школі. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://undip.org.ua/info/1023/>
5. Дидактика сучасної географії : монографія / В.М. Самойленко, О.М. Топузов, Л.П. Вішнікіна, О.Ф. Надтока, І.О. Діброва. – К.: Педагогічна думка, 2014. – 604 с.
6. Топузов, О. М. Географія: підруч. для 7 кл. [Текст] / О. М. Топузов, О. Ф. Надтока, Т. Г. Назаренко та ін. – К. : ДНВП «Картографія», 2011. – 320 с.

The article highlights the importance of Ukrainian Geographical Society in the light of its educational activities. There is a positive association role in solving a number of problems, now faces domestic geographic education. Outlines areas where educational activities of the company can positively affect the optimization of the semantic content of geographic education, promote the renewal of geographical component of state educational standards and curricula, improve the level of methodological support educators.

Keywords: *geographic education, Ukrainian Geographical Society, School cell Geographical Society*

УДК 37.015.3:061.2(477.85)“185/190”

Тумак Ю. І.

ФОРМИ ТА МЕТОДИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ І МОЛОДІ В ГРОМАДСЬКИХ ТОВАРИСТВАХ БУКОВИНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ СТ.)

Проаналізовано діяльність громадських товариств Буковини другої половини ХІХ ст., які опосередковано спрямовували свої інтереси на різноманітні аспекти фізичного виховання. Визначено форми та методи фізичного виховання, зокрема дітей і молоді, використовуваних досліджуваними об'єднаннями для досягнення задекларованої у статутах мети.

Ключові слова: *громадське товариство, форма, метод, фізичне виховання.*

У сучасній Україні актуальна проблема підвищення ефективності фізкультурно-спортивної роботи серед населення, зокрема серед дітей і молоді. Це зумовлено прогресуванням відхилень у фізичному розвитку дошкільнят, школярів і студентів, поширенням серед молодих людей тютюнопаління та інших шкідливих звичок, що впливає на погіршення стану здоров'я населення і підростаючого покоління насамперед. Нагальність проблеми посилюється низьким рівнем (25–30 %) залучення дітей та молоді до фізичної активності, занепадом традицій здорового способу життя та активного дозвілля, незадовільним станом спортивної інфраструктури.

Сьогодні, коли перед українським суспільством постає завдання – віднайти ефективні способи та прийоми формування фізично й морально здорової нації, здатної адекватно відповідати на виклики сучасності, особливої актуальності набуває вивчення вітчизняного досвіду тіловиховання в різні історичні періоди. Тим більше, що на етапі розбудови самостійної

української держави склалися сприятливі умови для подальшого дослідження історії регіонів, зокрема фізичного виховання дітей та молоді у громадських організаціях. Особливий інтерес для науковців становить діяльність у цьому напрямі громадських організацій Буковини в другій половині XIX – на початку XX ст. Адже саме в цей час у краї утверджується законодавча база діяльності громадських товариств, відбувається кількісне збільшення та урізноманітнення напрямів їх діяльності, виокремлення тих, що повністю або частково розв'язували проблеми фізичного виховання дітей та молоді.

Наукова розробка питань теоретико-методичного обґрунтування фізичного виховання в громадських товариствах, передумов становлення системи фізичного виховання населення Буковини була започаткована істориками, етнографами, педагогами, громадськими діячами краю досліджуваного періоду (Г. Віглицький, С. Воробкевич, С. Грюнгауз, М. Мішлер, О. Насбаум, Й. Полек, О. Попович, Л. Сімігінович-Штрауфе, А. Фікер).

Зміст і завдання фізкультурно-спортивного руху на буковинських землях різних історичних епох розглядали, зокрема, радянські науковці М. Гонжа, І. Гриценко, І. Компанієць, М. Ліщенко, В. Пічета, М. Романець.

Окремі аспекти тіловиховання в товариствах досліджуваного періоду, а саме: питання педагогічної діяльності громадських організацій на західноукраїнських землях XIX-XX ст. – привертала увагу І. Андрухів, О. Винничука, В. Звоздецької, В. Мужичка, А. Нагірняка, Р. Найди, М. Пантюка, Є. Приступи, Р. Расевич, Б. Савчука, Б. Ступарика, Б. Трофим'яка, М. Чепіль, О. Юзик, Б. Якимовича; дидактичні аспекти означеної проблеми аналізувала Т. Завгородня; вплив фізкультурно-спортивних товариств на фізичне виховання в народній школі краю розглядала Н. Гнесь, а управління системою фізичного виховання Буковини – О. Цибанюк.

Однак, незважаючи на зацікавлення цією тематикою значної кількості сучасних дослідників, форми та методи фізичного виховання дітей і молоді в буковинських громадських організаціях другої половини XIX – початку XX ст. залишалися переважно поза увагою науковців.

Мета дослідження – на основі аналізу діяльності громадських товариств Буковини другої половини XIX ст. визначити форми та методи фізичного виховання.

Аналіз нормативно-законодавчої бази, що регламентувала діяльність будь-яких громадських товариств на теренах Буковини другої половини XIX ст., напрямів їх діяльності, обмеження за віком, статтю або соціальним становищем, перспектив розвитку, визначених у статутних положеннях, характеру заходів та їх масовості, дозволив виокремити з числа всіх об'єднань громадян краю ті, що безпосередньо або опосередковано спрямовували свої інтереси на різноманітні аспекти фізичного виховання підростаючого покоління.

Із значної кількості товариств, що діяли протягом досліджуваного періоду, виокремилася дві групи організацій, які здійснювали фізичне виховання дітей та молоді Буковини досліджуваного періоду: громадські товариства, які частково здійснювали фізичне виховання та статутно не закріплювали цей напрям своєї діяльності – мистецькі (культурні), просвітницькі (освітні), конфесійні, професійні, антиалкогольні; та організації безпосередньо тіловиховного спрямування: фізкультурно-спортивні, скаутські (мілітаристичні) та пожежно-гімнастичні тощо.

Значну роль у фізичному вихованні всіх верств населення, зокрема дітей та молоді, на теренах герцогства Буковина в досліджуваній період відіграли громадські товариства, які не визначали фізичне виховання провідною сферою своїх інтересів, проте завдяки своїм різноманітним ініціативам брали в ньому активні участь. Зупинимось детальніше на аспектах заснування, основних напрямках і змісті діяльності, методах і формах роботи таких організацій.

Серед громадських товариств, напрямами діяльності яких не виокремлювали фізичне виховання населення краю і розвиток різних видів спорту, важливе місце посідали товариства, які мали вплив на систему фізичного виховання дітей та молоді. Одним із таких стало "Буковинське крайове товариство вчителів" (1870 р.), звіт якого за 1879 рік дозволив стверджувати про співпрацю спілки вчителів із закладами освіти в контексті планування і організації дитячого туризму, зокрема прогулянок (див. табл.). Початок такій роботі покла-

дений зверненням товариства до керівництва шкіл м. Чернівці про консолідацію зусиль: "... прохання не відказати, а допомогти у важливій для всіх нас справі – виховання сильного, освіченого, закоханого у свій край молодого покоління шляхом організації туризму" (тут і далі переклад німецькомовних цитат наш – Ю.Т.) [7, с. 2]. Результатом співпраці стало оформлення колективної методичної розробки "Туризм і мандрівництво. Рекомендації для вчителів і зацікавлених". Один із підпунктів брошури – формулювання засад організації стаціонарних туристичних таборів для молоді короткого (2–3 дні) і тривалого перебування. Подано кілька варіантів розпорядку дня, викладена система заохочень і покарань, наведені правила поведінки учнів. На жаль, повного тексту методичної розробки нами не віднайдено [8].

Одним із провідних напрямів діяльності організації вчителів Буковини була подальша самоосвіта вчителів. Винятком не стали і вчителі гімнастики. Взаємовідвідування уроків, конференції, лекції і практичні заняття організовувалися товариством протягом року. Комісія з питань кадрових проблем буковинських товариств під керівництвом А. Карела визнала рівень розвитку громадських товариств в краї досить високим. Для досягнення відповідного рівня підготовки фахівців загальні рекомендації комісії пропонували: а) об'єднати зусилля і почати організацію загальних підготовчих курсів для молодих вчителів; б) використати практичний досвід закладів освіти з організації фізичного виховання дітей та молоді; в) створити наглядову комісію, яка буде контролювати процес викладання фізичної культури в товариствах [5, с. 6–9].

Засноване у Відні у 1880 р. "Німецьке шкільне товариство" ("Deutscher Schulverein") через рік діяльності створило розгалужену мережу власних філій: восени 1881 року 182 філії товариства розгорнули свою діяльність на всій території Австро-Угорщини. У числі перших була відкрита і Чернівецька філія, яка одразу об'єднала 180 членів. Девіз діяльності товариства визначав мету організації: "Люби свій народ і свою рідну німецьку мову, але й шануй культуру та право на існування інших народів!" [9, с. 5]. Зasadничими положеннями діяльності товариства стали мирне співіснування, активна творча співпраця, зокрема в галузі фізичного виховання дітей і молоді. Головним завданням об'єднання була турбота про учнівську та студентську молодь. Зміст, напрями діяльності, форми і методи роботи товариства в галузі фізичного виховання дітей та молоді подано в табл. 1.

Така опіка здебільшого проявлялась в економічному напрямі: виділенням стипендій для сиріт та дітей із малозабезпечених німецьких родин, фінансуванням культурних ініціатив: свят, розваг, пропагандистських акцій. Саме в цьому аспекті рада товариства вбачала свою участь у справі сприяння фізичному вихованню й розвитку спорту серед дітей та молоді. З 100 тис. флоринів, витрачених на шкільні потреби за 1881 рік, майже половина коштів була спрямована на: 1) організацію різноманітних культурних заходів: концертів, державних свят, масових туристичних прогулянок для дітей та дорослих; 2) підвищення рівня кваліфікації вчителів на курсах при вищих навчальних закладах – двоє буковинців, учителів гімнастики німецької гімназії №1 отримали сертифікат вищих гімнастичних курсів у м. Відні; 3) фінансування поїздок дітей та молоді на змагання – команда юних гімнастів цього ж навчального закладу в травні 1881 року стала призером змагань у Берліні; 4) закупівлю форми для дитячих і молодіжних команд.

Єдиною можливістю оперативного налагодження та підтримування зв'язків з громадськістю краю, інформування всіх про свою діяльність і заходи, європейські тенденції в галузі тіловиховання, гігієни і санітарії в ХІХ столітті були газети. Лєвова частка видатків "Німецького шкільного товариства" виділялась для збору галузевої інформації, інновацій у фізичній культурі й спорті, новітніх теоретичних, методичних та практичних досліджень. Саме переклад і аналіз підручників, рекомендацій, статей, каталогів, фінансування їх друку стало ще одним напрямом його діяльності.

Паралельно в краї розвиваються об'єднання, метою яких було охоплення багатьох сфер життя. Таким загальнокрайовим, із широким спектром зацікавлення, визначене "Товариство християнських німців на Буковині" ("Verein der christlichen Deutschen in der Bukowina") (1897 р.). Серед форм роботи, проголошених товариством, у контексті дослідження виокрем-

люються: туристичні походи, різноманітні тематичні вечори, лекції, доповіді тощо; встановлення і підтримка тісних контактів серед представників населення всього краю (див. табл. 1).

Так, шкільний комітет товариства спрямував свою діяльність саме на створення максимально сприятливих умов для діяльності німецької школи, забезпечення дітей німецьких родин (хоча б хлопчиків!) місцем у закладах освіти шляхом збільшення класів в уже діючих школах [11, с. 150].

Із моменту заснування цей комітет стежив за моральним та духовним розвитком малозабезпечених і соціально незахищених учнів народних та середніх закладів освіти. Німецька спільнота вважала обов'язковим використання інновацій, що розвивалися на теренах німецьких земель, зокрема, впровадження гімнастичної системи Ф. Яна в шкільну програму. Комітет планував обладнання фізкультурно-спортивних майданчиків, де б організовувалися гімнастичні заняття, воєнізовані ігри й походи.

Окремим напрямом діяльності комітету стало піклування про кваліфікацію учителів. Допомога вчителям гімнастики здебільшого середніх закладів освіти організована Р. Кайндлем і К. Вольфом*, передбачала систематичну групову й індивідуальну методичну та практичну підготовку. Показові уроки гімнастики з наступним аналізом, на які запрошувалися всі бажаючі, лекції, індивідуальні консультації і бесіди проводилися 2–3 рази на рік. Так, темами весняних лекцій 1899 року стали різноманітні аспекти фізичного виховання жінок та дівчат: психологічні, фізіологічні, соціальні [2, с. 14, 19, 22–33]. Запрошення на такі заходи розсилалися по буковинських школах, навіть у далекі села. Слід зауважити, що сільські активісти фізкультурно-спортивного руху відвідували такі заходи за власний кошт [3].

За досліджуваного періоду в краї активно діяли громадські товариства тверезості, основною метою яких стала проблема збереження і виховання здорового способу життя населення. Форми і методи їх тіловиховної діяльності вказано в табл. Появу згаданих товариств спричинило зростання вживання алкоголю на душу населення на Буковині за 1851–1910 рр. в 1,4 рази та збільшення кількості закладів, в яких реалізовувався алкоголь [4; 10, с. 260].

Серед причин науковці виокремлювали ще й таку: шинок ставав на селі таким собі закладом “культури”, а його відвідування давало можливості спілкування, отримання нової інформації, культурного проведення часу [1, с. 39–49, 128; 6].

Поширенню пияцтва сприяв факт виплати заробітної плати робітникам частково, а то й повністю горілкою. Наприклад, у м. Сторожинець підприємець запровадив оплату праці алкогольними напоями – 7,5 л пива або 0,7 л горілки на день [8]. Таку систему швидко підхопили й інші, зухвало повідомляючи про користь частування найнятих селян горілкою.

До алкоголізації населення, і насамперед молодих селян, призводили: відсутність будь-яких перспектив, неписьменність, злидні сільського населення, відсутність інших варіантів для відпочинку.

Саме на такому алкогольно-споживчому полі розгортався рух тверезості на Буковині. Звичайно, що соціально активна громада – священики, вчителі, лікарі, члени сільських читалень, громадських і фізкультурно-спортивних товариств – консолідувалася в спілки для боротьби з поширенням алкоголю, зниженням “віку” залежних від нього, розростанням мережі шинків тощо.

Однією з форм підготовки населення до усвідомлення потреби здорового способу життя, обов'язкового фізичного виховання дітей та молоді як складової виховання повноцінного покоління українців, пропаганди тверезості стала відмова від вживання горілки. Активісти антиалкогольного руху особливу увагу приділяли проведенню тверезих свят і обрядів: весіль, хрестин, похоронів, храмів тощо.

Розпочинаючи свою діяльність, братства тверезості не виокремлювали дітей та молодь як об'єкт активної діяльності й не розглядали фізичне виховання як засіб профілактики алкогольної залежності. У процесі діяльності члени товариств зрозуміли, що відмова від вживання алкоголю лише тоді стане масовою, коли молоді і представникам дорослого

* Директор чернівецької гімназії №1, один із співзасновників товариства.

населення буде запропоновано інший варіант проведення вільного часу. Активісти товариств врахували уклад життя на селі. Саме його специфіка зумовила вибір таких форм фізичного виховання, зокрема дітей та молоді: вечори протягом зимового періоду з організацією рухливих і малорухливих ігор, співів, ручної праці, різноманітних лекцій; масових фізкультурних свят з музичним супроводом під час вихідних та святкових днів; короткотривалих прогулянок; обрядових дійств із використанням народних ігор; плавання, пірнання, катання на санчатах, ковзанням по льодових доріжках тощо.

Фізичне виховання дітей та молоді розглядалось як результативний метод боротьби з алкоголізацією населення краю, а школа, як заклад освіти, разом із громадським товариством створювала “ланцюг боротьби за здорову, фізично міцну націю”.

Таблиця 1

Форми та методи тіловиховної діяльності громадських організацій краю досліджуваного періоду

Назва громадського товариства та їх складових	Форми діяльності	Методи роботи
“Буковинське крайове товариство вчителів” (1870 р.)	Організація самоосвіти вчителів фізичної культури; створення наглядової комісії за процесом фізичного виховання дітей та молоді у товариствах	Лекції, бесіди, розповідь, майстер-класи; методи контролю: відвідування занять та тренувань, аналіз звітів про діяльність товариств із подальшими рекомендаціями
“Німецьке шкільне товариство” (1881 р.)	Концерти, державні свята, розваги, масові туристичні прогулянки; підвищення рівня кваліфікації вчителів фізичного виховання; фінансування масових заходів та пропагандистських акцій, поїздок на змагання, закупівлю форми для дитячих та молодіжних команд; забезпечення стипендіями сиріт та дітей із малозабезпечених родин	Методи, спрямовані на оволодіння та вдосконалення рухових умінь, навичок і розвиток фізичних якостей: ігровий; змагальний; індивідуальних занять. Методи словесного впливу; мотивації. Метод створення умов організації: фінансування
“Товариство християнських німців на Буковині” (1897 р.)	Експерсії та подорожі, національні свята та розваги; створення та обладнання спортивних майданчиків; групова та індивідуальна методична та практична допомога вчителям гімнастики; пропаганда фізичної культури і спорту в родині, потреби тіловиховання для дівчат та жінок	Змагальний, ігровий. Метод створення умов організації: фінансування будівництва та обладнання. Інструктування, пояснення, характеристика, лекція. Методи спрямовані на оволодіння знаннями
Товариства (братства) тверезості	Відмова від вживання горілки, урочиста клятва в церкві не вживати горілчаних напоїв, публічний “похорон” пляшок з алкоголем, урочисте встановлення “хрестів тверезості”, проведення тверезих свят і обрядів; спортивно-масові заходи на селі	Словесні методи; Методи, спрямовані на оволодіння руховими вміннями та навичками: ігрові, змагальні, індивідуальні заняття

Культурно-просвітницькі товариства Буковини досліджуваного періоду в роботі по фізичному вихованню дітей та молоді використовували такі форми діяльності: концерти, державні свята і розваги, масові туристичні прогулянки, експерсії та подорожі, створення та обладнання фізкультурно-спортивних майданчиків. Із метою підвищення рівня кваліфікації

вчителів фізичного виховання особлива увага приділялась як методичній, так і практичній допомозі їм та пропаганді фізичної культури і спорту. Методами фізичного виховання, якими користувались ці організації, визначаємо завперш спрямовані на оволодіння та вдосконалення рухових вмінь та навичок, розвиток фізичних якостей: змагальний, ігровий. Задіювалися також пояснення, характеристика, лекції та методи, що передбачали оволодіння знаннями. Методи економічного характеру: фінансування будівництва та обладнання, фінансуванням масових заходів та пропагандистських акцій, поїздок на змагання, закупівлю форми для дитячих та молодіжних команд; забезпечення стипендіями сиріт та дітей із малозабезпечених родин.

Отже, з швидкістю розповсюдження, залученням членів, шляхами вирішення економічних питань і різноманітністю напрямів діяльності товариський рух на Буковині відповідав рівню європейських країн.

Громадське “Товариство християнських німців”, а саме комітет з туризму і розваг, в числі основних напрямів діяльності вбачало фізичне виховання дітей та молоді шляхом активної, спланованої, різноманітної туристичної роботи. Це великою мірою сприяло не тільки тілесному вихованню, а й формуванню національної свідомості підростаючого покоління буковинців.

Представники національних спільнот краю паралельно зі створенням власного доробку ігор і забав для дітей та дорослих використовували надбання інших націй – українські, румунські, польські, німецькі ігри, забавлянки, забави із музичним супроводом, що дозволяло збагачувати і насичувати національні культурні скарбниці, допомагало взаємопроникненню тіловиховного національного досвіду тощо. І, в результаті, все це сприяло розширенню спілкування, встановленню міцних дружних взаємин між етносами краю, створенню позитивної атмосфери їх співіснування.

Список використаних джерел

1. Ботушанський В. Антиалкогольний рух на Буковині у 70-х рр. XIX – на початку XX ст. / В. Ботушанський // Україна-Європа-Світ: зб. наук. праць. – С. 39–Переписка с уездными управами по вопросам организации и надзора за деятельностью обществ, уставы, квитанции, билеты // Державний архів Чернівецької області. – Ф.3. – Оп. 2. – ед. хр. 22001. – 1898–Переписка с уездными управами по вопросам организации и надзора за деятельностью обществ // Державний архів Чернівецької області. – Ф.3. – Оп. 2. – ед. хр. 22002. – 1898–Кайндль Р.Ф. Пророк тверезості / Р.Ф. Кайндль // Неділя. – 1895. – 3 листопада. – С. 217–219.
2. Карел А. Дещо про дальше образованє народних учителів / Карел А. // Bukowiner Bote-Bukowinaer Lehrerstime 1897. – № 4. – April. – С. 6–9.
3. Чучко М. “И взят Бога на помощь”: соціально-релігійний чинник в житті православного населення північних волостей Молдавського воєводства та австрійської Буковини (епоха пізнього середньовіччя та нового часу) / М. Чучко. – Чернівці: Книги–XXI, 2008. – 368 с.
4. Bericht über den Bukowiner Landes-Lehrer Verein für 1879 // Czernowitzer Presse. – 1880. – 24 Mai. – S.2.
5. Deder J. Без назви / J. Deder // Pädagogische Blätter. – № 1, 2. – 1879. – S. 3.
6. Klemm W. 90 Jahre Schutzarbeit / W. Klemm. – Wien, 1970. – 76 S.
7. Landesregierung blatte für das Herzogtum Bukowina. Zweite Abteilung. – Jahrgang, 1858. – 760 S.
8. Polek J. Czernowitz Statistischer Bericht über die wichtigsten demographischen Verhältnisse / J. Polek. – Wien, 1888. – 11 S.

The article analyzes the activities of public societies of Bukovina in the second half of the nineteenth century, which implicitly directed their interests in various aspects of physical education. The forms and methods of physical education of children and youth have been implicitly defined, which were used by the societies under investigation to achieve the goal declared in its regulations.

Keywords: public society, form, method, physical education.

УДК 378:147

Хом'юк В. В.

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

У статті розглянуто процес формування математичної компетентності майбутніх інженерів через призму системного підходу. На основі аналізу науково-методичних праць встановлено, що системний підхід дозволяє розглядати процес формування математичної компетентності майбутніх фахівців машинобудівної галузі з точки зору його структури, змісту, функцій, сукупності методів, системних зв'язків, можливості трансформувати педагогічні вміння викладача в практичну діяльність. Процес формування математичної компетентності майбутнього інженера машинобудівника згідно з системним підходом має базуватися на індивідуальних особливостях студентів та включати різні аспекти навчально-виховного процесу: лекції, практичні заняття, аудиторну та позааудиторну самостійні роботи, самоосвіту, науково-дослідну роботу. Представлено досвід оптимізації ефективності проведення занять з вищої математики шляхом інтеграції та інтеграційних зв'язків, які дозволяють відчувати необхідність математичної підготовки в процесі розв'язування професійних задач.

Ключові слова: інтеграційні зв'язки, математична компетентність, проблемна ситуація, системний підхід.

Математична компетентність будь-якого спеціаліста розглядається як обов'язковий елемент його загальної культури. При цьому математична компетентність, на нашу думку, це – вміння бачити і застосовувати математику в реальному житті, розуміти зміст і методи математичного моделювання, вміння будувати математичну модель, досліджувати її методами математики, інтерпретувати отримані результати, обчислювати похибки обчислень. Слід зазначити, що для багатьох предметів математика є опорним курсом та використовується для представлення, систематизації й обробки інформації. Таким чином, математична компетентність є органічною складовою професійної компетентності будь-якої особистості і майбутнього інженера в тому ж числі.

На думку багатьох дослідників (В. П. Безпалько, В. І. Борисов, В. І. Гінеценський, С. У. Гончаренко, Л. Я. Зоріна, Т. В. Фролова та ін.) в організації навчального процесу у вищій школі ефективним є системний підхід до структурування змісту навчальних дисциплін, основою якого є інтегративні підходи у процесі їх вивчення. Ці дослідження стосуються методологічних проблем навчального процесу у вищій школі при підготовці фахівців різних напрямів. Більшість дослідників віддають перевагу системному підходу, в основі якого лежить відмова від односторонніх, лінійно-причинних методів дослідження та зосередження уваги на інтегрованих властивостях об'єкта, його походженні, зв'язках і структурі.

Мета даної статті – проаналізувати особливості системного підходу, як методологічної основи формування математичної компетентності майбутніх інженерів.

Підвищений інтерес до можливості застосування ідей системного підходу в педагогіці на сучасному етапі цілком зумовлюється загальною кризою насамперед методології наукових досліджень. Сучасний учений зазначає: «Очевидною є потреба у розвитку та впровадженні у практику більш нової, більш досконалої, більш науково обґрунтованої педагогічної теорії. Педагогіка із науки емпіричної повинна перерости в науку теоретичну. Недооцінка теоретичного аспекту та нехтування методологією заводять практику у глухий кут» [1, с. 6].

Системний підхід як самостійний науковий напрямок сформувався зовсім недавно, а саме наприкінці 90-х років минулого століття. Оскільки науковий напрямок зовсім «молодий», то зрозуміло що однозначного тлумачення він ще не отримав серед педагогічної думки. Розглянемо деякі визначення системного підходу, що є найбільш цінними для розробки нашої проблематики. Так, на думку В. Андрущенка «системний підхід – це спосіб наукового пізнання та практичної діяльності, що вимагає розгляду частин у нерозривній єдності з цілим» [1, с. 536].

Системний підхід (англ. *Systems thinking* – системне мислення) – напрям методології досліджень, який полягає в дослідженні об'єкта як цілісної множини елементів в сукупності відношень і зв'язків між ними, тобто розгляд об'єкта як системи [2].

Іншу точку зору щодо системного підходу має С. Гончаренко. Він стверджує, що «системний підхід – це послідовність процедур для створення складноорганізованого об'єкта як системи, а також спосіб опису, пояснення, прогнозування поведінки таких об'єктів; дослідження складноорганізованих об'єктів як комплексу взаємопов'язаних підсистем, поєднаних загальною ціллю, що розкриває інтегративні властивості об'єкта як системи, а також зовнішні та внутрішні зв'язки; цілісне бачення складноорганізованих об'єктів дослідження» [3, с. 3]. Аналізуючи системний підхід як напрям методології наукового пізнання, дослідник аргументує, що в його основу покладено розгляд об'єктів дослідження як систем і який передбачає розкриття цілісності об'єкта дослідження, виявлення розмаїття зв'язків у ньому та зведення цього розмаїття до певної цілісної картини; сукупність методів та засобів, що дають змогу досліджувати властивості, структуру й функції об'єкта дослідження як системи зі складними взаємодіями й взаємозв'язками; принцип, який становить сукупність методів та засобів певної логічної системи, що повинна забезпечити глобальну ціль функціонування об'єкта як системи [3, с. 5].

Певний внесок у дослідження проблеми системного підходу зробила професор Т.Ільїна. В її концепції ми зустрічаємо поняття «системно-структурний підхід». Сутність його полягає в тому, що «спочатку проводиться структурний аналіз, а потім відбувається системний розгляд об'єкта» [4, с. 7]. Самого поняття «педагогічна система» у Т.Ільїної ми не знаходимо, а під системою вона розуміє «множину взаємопов'язаних елементів, об'єднаних загальною метою функціонування та єдністю керування, що виступають у взаємодії із середовищем як цілісна єдність» [4, с. 16]. Серед елементів системи навчання нею називаються: навчальний матеріал, учитель, учні, навчальні посібники та технічні засоби навчання. Отже, повної реалізації системний підхід у концепції Т.Ільїної не знайшов, адже науковець відстоює термін «структурно-системний підхід», хоча, на нашу думку, кожна система обов'язково має свою структуру і її виділення неможливе без визнання того чи іншого предмета або явища системою.

Системний підхід забезпечує можливість розробляти цілісні інтеграційні моделі, виявляти основні функції, елементи, компоненти, їх зв'язки і відношення, системоутворюючі фактори та умови функціонування у статичному і динамічному аспектах. Взаємозв'язок фактів і явищ педагогічного процесу, взаємодія ситуацій, компонентів навчання і виховання об'єктивно вимагає всебічного аналізу всієї системи. Аналітичну діяльність викладача потрібно конструювати як динамічну систему. Формування системного мислення сприяє умінню варіативно будувати і коригувати професійну діяльність, віднаходити оптимальні поєднання педагогічних засобів, форм і методів роботи. Системний самоаналіз навчально-виховного процесу є основою регулювання власної педагогічної діяльності, збільшує доцільність професійних дій, зменшує елемент стихійності. Використання системного підходу в педагогічному процесі передбачає застосування спеціальних понять і методів дотримання певних принципів. В. Гребнева [5] виділяє такі принципи: цілісності, комунікативності, структурності, толерантності, розвитку, управління та ціленаправленості.

Таким чином, системний підхід дозволяє розглядати процес формування математичної компетентності майбутніх фахівців машинобудівної галузі з точки зору його структури, змісту, функцій, сукупність методів, системних зв'язків, можливості трансформувати педагогічні вміння викладача в практичну діяльність.

Процес формування математичної компетентності майбутнього інженера-машинобудівника згідно з системним підходом має базуватися на індивідуальних особливостях студентів та включати різні аспекти навчально-виховного процесу: лекції, практичні заняття, аудиторну та позааудиторну самостійні роботи, самоосвіту, науково-дослідну роботу (рис.1).

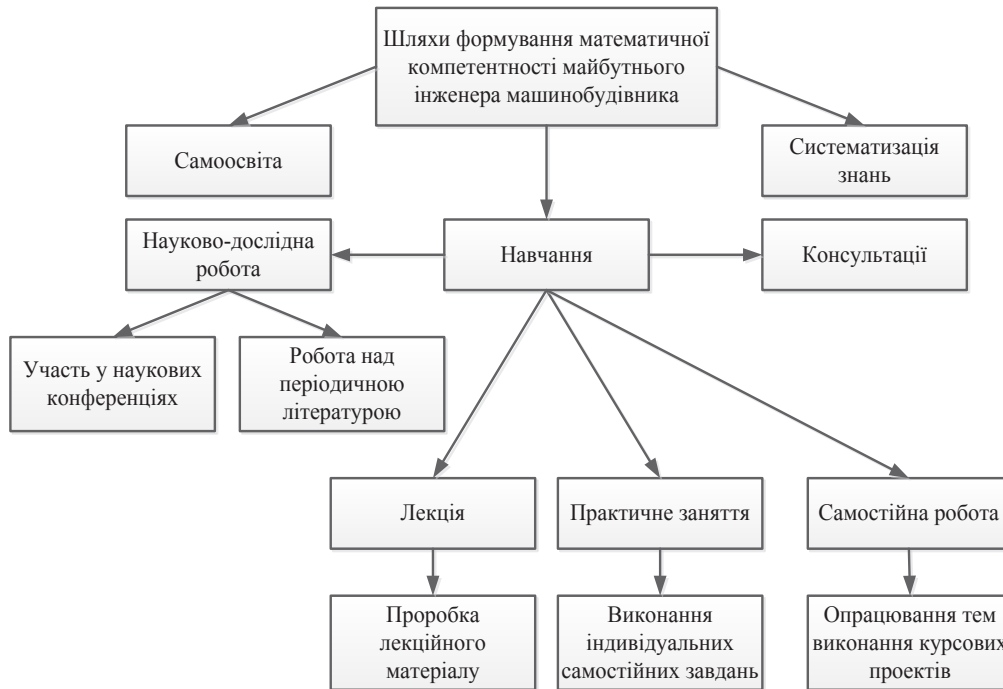


Рис. 1 – Процес формування математичної компетентності відповідно до системного підходу

Важливе місце в процесі формування математичної компетентності майбутніх інженерів-машинобудівників відводиться саме лекціям з вищої математики. Лекція – це метод навчання, за допомогою якого викладач у словесній формі розкриває сутність ряду явищ, наукових понять, процесів, які знаходяться між собою в логічному зв'язку, об'єднані загальною темою. Саме від педагогічної майстерності викладача, його здатності знаходити зв'язок з аудиторією-першокурсників, які зовсім не розуміють для чого їм ця вища математика, якщо вони прийшли освоювати професію інженера-машинобудівника, залежить весь подальший процес формування математичної компетентності. Ми маємо на першій лекції з вищої математики показати студентам її роль в їх професійній підготовці, довести, що для багатьох предметів математика є опорним курсом, в подальшому постійно показувати зв'язок математики з їх майбутньою професійною діяльністю.

Конструюючи кожну лекцію з вищої математики, ми враховуємо різні чинники, які вносять свій відбиток на неї, як форму організації навчального процесу (рис. 2).



Рис. 2 – Чинники впливу на лекцію, як форму організації навчального процесу

Одним із головних чинників, на нашу думку, є інтеграція та інтеграційні зв'язки. Студенти мають постійно відчувати необхідність математичної підготовки в процесі розв'язування професійних задач. Саме залучення професійно зорієнтованих завдань до курсу вищої математики сприяє підвищенню ефективності навчання студентів вищої математики. Досить часто студенти знають добре теоретичний матеріал, навіть вивчити або «зазубрити» без розуміння суті доведення теорем, а застосувати ці знання та практиці вони не спроможні. Досвід викладання вищої математики у Вінницькому національному технічному університеті протягом 20 років дає можливість стверджувати, що інтегроване навчання, за якого матеріал доповнюється іншими напрямками, дає набагато кращий результат у порівнянні з традиційним викладанням предмета.

Так, вивчаючи тему «Розв'язування систем лінійних рівнянь» ми показуємо зв'язок з електротехнікою, де для визначення необхідної кількості певних елементів, пов'язаних кількісним співвідношенням, використовується табличний метод, який полягає в знаходженні коефіцієнтів для кожного елемента.

Нехай дана таблиця 1 кількісних співвідношень:

Таблиця 1

Кількісні співвідношення для категорій блоків

Блок I	$2x_1$	$4x_2$	$3x_3$	19
Блок II	$3x_1$	$4x_2$	x_3	14
Блок III	$2x_1$	x_2	$5x_3$	19
	R	C	VD	Шт

Необхідно знайти кількість елементів для кожного блоку.

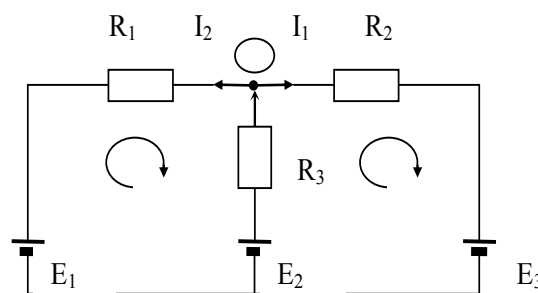
Для розв'язку поставленої задачі група складає відповідну систему рівнянь:

$$\begin{cases} 2x_1 + 4x_2 + 3x_3 = 19, \\ 3x_1 + 4x_2 + x_3 = 14, \\ 2x_1 + x_2 + 5x_3 = 19. \end{cases}$$

Як бачимо, систему можна розв'язати трьома способами: методом Крамера, методом Гауса, матричним методом.

Оскільки розв'язання системи рівнянь використовується також і для розрахунку складних електричних схем методом правил Кірхгофа, то друге завдання може мати вигляд:

Дано електричну схему



Дано: $E_1 = 2\text{В}$, $R_1 = 4\ \text{Ом}$,

$E_2 = 4\text{В}$, $R_2 = 6\ \text{Ом}$,

$E_3 = 6\text{В}$, $R_3 = 8\ \text{Ом}$.

Знайти: I_1 - ?, I_2 - ?, I_3 - ?

Таким чином, практична спрямованість дозволяє виробити систему знань, розвиває здібності до їх переносу в інші галузі, сприяє формуванню цілісного світогляду студента.

Саме тому, під час занять з вищої математики ми намагаємось під час вивчення нової теми показати студентам взаємозв'язок її з іншими дисциплінами і таким чином, довести необхідність її вивчення для подальшого професійного оволодіння майбутнім фахівцем своєї спеціальності. Наприклад, проілюструємо міжпредметні зв'язки в процесі вивчення теми «Вектори і координати в просторі».



Рис. 3 – Реалізація міжпредметних зв'язків

Досить часто, якщо проаналізувати навчальні програми фундаментальних дисциплін, що вивчаються студентами перших курсів, то легко помітити, що між ними втрачено міжпредметні зв'язки, які деколи відновити досить важко. Так, наприклад уже в першому розділі «Механіка» студенти зустрічаються в процесі вивчення криволінійного руху із сферичними координатами, які вони вивчають із вищої математики в темі «Подвійні, потрійні інтеграли» наприкінці першого або на другому курсі; диференціальні рівняння та інтеграли, що зустрічаються в механіці студенти також змушені опрацьовувати самостійно, оскільки ці теми з вищої математики ними ще не вивчені і таких прикладів можна навести дуже багато. Одним із виходів з даної ситуації є скорегування тем із суміжних предметів, що дасть можливість більш раціонально скласти навчальний план студентів. Так, у Вінницькому національному технічному університеті в інституті автоматики, електроніки і комп'ютерних систем управління вивчення курсу фізики на першому курсі розпочинається із другого семестру, коли студенти протягом першого семестру вже вивчили частину розділів з вищої математики, що необхідні їм для опанування фізики. Але вся ця робота по узгодженню курсів вивчення студентами в свою чергу вимагає багато часу і зусиль і тому більшість ВНЗ не переймається цією проблемою.

Загалом можна констатувати, що навчальні завдання мають бути спрямовані не на перевірку засвоєння теоретичного матеріалу, а більше на стимулювання і перевірку здатності нестандартно, оригінально діяти в різноманітних ситуаціях. Це обумовлено тим, що переноситься акцент із оволодіння знаннями на оволодіння способами отримання знань, які мають формуватися в певній послідовності, саме тому, на нашу думку, важливе місце в процесі формування математичної компетентності майбутніх інженерів належить саме системному підходу.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці принципів, форм та методів формування математичної компетентності майбутніх інженерів, що впливають із системного підходу.

Список використаних джерел

1. Філософський словник соціальних термінів / ред.колегія В.П.Андрущенко та ін., 2-ге вид. доповнене / Х. : «Р.И.Ф.», 2005. – 672 с.
2. Вікіпедія. Електронний ресурс. [http://uk.wikipedia.org/wiki/ %D0%A1%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B5%D0%BC%D0%BD%D0%B8%D0%B9_%D0%BF%D1%96%D0%B4%D1%85%D1%96%D0%B4](http://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B5%D0%BC%D0%BD%D0%B8%D0%B9_%D0%BF%D1%96%D0%B4%D1%85%D1%96%D0%B4)).
3. Гончаренко С.У. Методологічні особливості наукових поглядів на педагогічний процес / С.У.Гончаренко, В.М.Кушнір, Г.М.Кушнір // Шлях освіти. – 2008. – №4(50). – С. 2-10.
4. Ильина Т.А. Структурно-системный подход к исследованию педагогических явлений / Т.А. Ильина // Результаты новых исследований в педагогике. – М., 1977. – С. 5-19.

5. Гребнева В.В. Становление, сущность, основные принципы системного и синергетического подходов в образовании / В.В.Гребнева // Субъект образования как самоорганизующаяся система : сб.науч. и науч.-прикладных трудов. – Белгород : «Политерра», 2005. – С. 122-138.

The paper considers the formation of mathematical competence of future engineers via system approach. The analysis of scientific and methodical works proves that the system approach allows to consider the formation process of mathematical competence of future engineers in machine engineering industry in terms of its structure, content, the aggregate of methods, system approaches, the ability to transform the teacher's pedagogical skills into the practical activity. The process of formation of mathematical competence of future engineer in machine engineering industry via system approach shall have to be based upon the students' individual peculiarities having involved the different aspects of training process, such as lectures, practical classes, extracurricular classes, independent training and scientific research activities. There had been presented the experience in training optimization efficiency for the class in higher mathematics using the integration and integration links, which allows to realize the necessity of mathematical education for the solution of professional tasks.

Keywords: integration links, mathematical competence, problem situation, system approach.

УДК 378.14:51:504(043.3)

Цецик С.П.

ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНОГО КОМПОНЕНТА МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ЕКОЛОГІВ

У статті висвітлено теоретичні та практичні аспекти проблеми формування мотиваційно-ціннісного компонента математичної підготовки студентів-екологів.

Ключові слова: мотиви, мотивація, математична підготовка, прикладні задачі, студенти-екологи.

Упровадження кредитно-модульної системи навчання у вищі освітні заклади України спричинило значні зміни в організації навчально-виховного процесу. Як відомо, провідною вимогою кредитно-модульної системи є збільшення обсягу самостійної роботи студентів, що знайшло своє відображення у навчальних планах та робочих програмах підготовки майбутніх фахівців. Зокрема, у робочій програмі з вищої математики для фахівців за напрямом підготовки 6.040106 „Екологія, охорона навколишнього середовища та збалансоване природокористування” більше 50% навчального часу відводиться на самостійну роботу. Але, як показала практика, самостійна робота студентів утруднена певними причинами, серед яких привертає увагу одна: переважно низький рівень мотивації студентів до вивчення не лише курсу вищої математики, а й навчання в цілому.

У той же час студенти-європейці мають досить сильні мотиваційні чинники до навчання: високий рейтинг – це запорука їх успішного працевлаштування та матеріального добробуту. Тобто привабливість освітянських послуг, що надають вищі навчальні заклади Західної Європи, у яких теж практикується кредитно-модульна система навчання, включає у себе, насамперед, перспективу для кар'єрного росту. На Україні ці мотиваційні чинники не працюють: значна частина випускників не можуть працевлаштуватися за фахом і шукають роботу там, де їх професійний рівень не має жодного значення.

Така суттєва різниця в мотиваційних засадах європейського та українського студентства потребує діяльності викладачів щодо забезпечення мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Зокрема, актуалізується проблема відшукування оптимальних шляхів

формування мотивації студентів-екологів до набуття ними належного рівня математичної підготовки, як невід'ємної складової професійної підготовки. Адже розв'язання ряду важливих проблем екології неможливе без знання основних положень і методів математичної науки. Вони будуються і розвиваються на основі сучасної методології, на основних положеннях системного аналізу, на математичних методах і методах математичного моделювання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ключові ідеї проблеми забезпечення мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів/учнів розкрито у дослідженнях українських та зарубіжних учених: В.Г. Асеева, В.П. Безпалька, Дж. Брунера, Є.І. Ільїна, А.К. Маркова, В.Є. Мільмана, Дж. Равена, Г.І. Шукіної та ін.

Зокрема, висвітлено механізми формування внутрішньої та зовнішньої мотивації учіння, визначені механізми взаємозв'язку між загальною структурою мотивації суб'єкта навчання, мотиваційними установками та успішністю [9]; обґрунтовано принцип мотиваційного забезпечення навчального процесу та шляхи формування позитивного ставлення до навчання [5]; обґрунтовано мотивацію як необхідний етап дидактичного процесу, що забезпечує успіх навчальної діяльності [3]; розкрито проблему формування мотивації через пізнавальний інтерес [1; 9; 12]; проаналізовано особливості розвитку, основні рушійні сили суперечності мотивації (між бажаним і реальним, можливим і необхідним, позитивним і негативним), витоки формування специфічних людських спонукань [2], охарактеризовано мотивацію як інтегральну частину компетентності особистості [10, с. 72] тощо.

Однак, незважаючи на цілу низку наукових досліджень, що розкривають різні напрями окресленої проблеми, подальшого вивчення потребує питання визначення конкретних умов і шляхів формування мотиваційних чинників студентів-екологів у процесі вивчення ними курсу вищої математики.

Мета статті полягає в тому, щоб охарактеризувати результати експериментальної методики формування мотиваційно-ціннісного компонента математичної підготовки майбутніх екологів.

Під мотивом будемо розуміти деяку „форму суб'єктивного відображення потреб людини” [8, с. 250], що надає їй „внутрішньої рушійної сили і спонукає людину до діяльності” [7, с. 98]. Фактично, мотив – це внутрішній стимул до дії, усвідомлене спонукування для визначеного виду дії. Мотиви породжуються матеріальними і духовними людськими потребами. Саме почуття нестатку в чомусь, усвідомлення цього нестатку і прагнення визначити спосіб задоволення або ж відмовитися від наявного бажання визначають зміст і спрямованість мотивів. Істотно, що мотив не може стати внутрішнім стимулом до дії, якщо він не набув значення для індивіда [4, с. 45-46].

У теорії мотивації учіння чітко виділяється система „мотив – діяльність”. При цьому учені виділяють смисл як важливе утворення внутрішньої структури спрямованості особистості, що надає цілісності та визначеності діяльності особистості. Відповідно до наукових досліджень внутрішньої структури особистості у ній прийнято виділяти відносно стійкі (інваріантні) утворення та варіативні, що викликані життєвою необхідністю. „Їх реальна взаємодія виявляється в мотиваційно-сміслових феноменах спрямованості. Важливість цього феномену у тому, що поза категорією смислу неможливе психологічне вивчення людської мотивації. Ні спонукування, ні спрямованість діяльності не спрацьовують у людині без участі смислу, який не тільки скрашує мотиви, але й надає їм необхідну для особистості цілісність, системність організації” [6, с. 106].

Отже, мотивація учіння – це складна система спонукань, що спрямовують активність особистості на отримання, перетворення та збереження певних знань, умінь, навичок, вражень, уподобань тощо. Результатом є мотиви, що організують діяльність особистості по задоволенню її усвідомлених, життєво необхідних потреб.

Зважаючи на те, що основними мотивами свідомого навчання, пов'язаного з усвідомленням його задач, є природне прагнення підготуватися до майбутньої діяльності [11, с. 80], то визначальним фактором, пов'язаним із формуванням стійкої мотивації студентів до вивчення курсу вищої математики є забезпечення зв'язку з майбутньою професією.

Тому важливо, щоб математична підготовка студентів-екологів включала у себе мотиваційно-ціннісний компонент, що характеризує систему мотивів, установок, переконань, інтересів, які спонукають студентів до вивчення курсу вищої математики. Формування цього компонента можливе через уведення професійно орієнтованого навчального матеріалу. Саме розв'язання задач фахового змісту допоможе розкрити значущість дисципліни у системі професійної підготовки та створить необхідні умови для того, щоб математичні знання набули для кожного студента глибокого внутрішнього смислу.

Для з'ясування факту, чи формується у студентів інтерес до вивчення курсу вищої математики, чи розуміють вони значення математичних знань у професії еколога, було проведено опитування студентів-екологів 1-го курсу Національного університету водного господарства та природокористування. Всього в опитуванні взяло участь 194 студенти. Інструментом опитування було обрано анкету, до якої включено такі запитання:

1. Назвіть 3-4 навчальних предмети (серед тих, що Ви вивчаєте), які на Вашу думку, є найважливішими в оволодінні професією еколога.
2. Укажіть одну із головних причин, що спонукає Вас до вивчення курсу вищої математики.

Результати відповідей на перше запитання анкети подано у табл. 1. Отже, серед дисциплін фундаментального циклу підготовки майбутніх екологів найбільш значущою у майбутній професії є, на думку студентів, біологія (94,3%) та хімія (91,8%). Деяко меншого значення надають студенти фізиці (34,5%), а важливість вищої математики підтвердило лише 23,7% респондентів.

Таблиця 1

Оцінювання студентами значущості дисциплін природничо-математичного циклу у професії еколога

№ за/п	Дисципліна	Кількість респондентів, що вказали на важливість дисципліни у професії еколога (відповідні дані у %)
1.	Біологія	183 (94,3 %)
2.	Хімія	178 (91,8 %)
3.	Фізика	67 (34,5 %)
4.	Вища математика	46 (23,7 %)

Досліджуючи чинники, що спонукають студентів до вивчення курсу вищої математики, можна зробити висновок, що найбільше число респондентів вивчають дисципліну з необхідності скласти залік чи екзамен – 133 (68,6%), потреба отримати стипендію – 34 (17,5%). Предмет вважають цікавим 8 (4,1%) і лише 19 (9,8%) всіх студентів вивчають предмет із бажання отримати хорошу фахову підготовку.

Отже, за результатами проведеного опитування, можна зробити висновки:

- більшість студентів-екологів відводять курсу вищої математики другорядне місце серед дисциплін фундаментального циклу підготовки;
- переважаючим мотивом вивчення студентами курсу вищої математики є мотив уникнення: боязнь не скласти залік чи екзамен.

Аналізуючи причини такої ситуації варто, зазначити, що переважно формально-логічний виклад навчального матеріалу з вищої математики, що був зумовлений значним скороченням аудиторних годин, та відсутність зв'язку з майбутньою професією, формують у студентів-екологів хибну думку про те, що математика другорядна дисципліна і не має нічого спільного з майбутньою професією.

Для усунення вказаних недоліків було проведено пошукову роботу та розв'язано завдання, що складають основу експериментальної методики формування мотиваційно-ціннісного компонента математичної підготовки фахівців-екологів:

- визначено теми в курсі вищої математики, що уможливають уведення прикладних задач фахового спрямування;

- проведено аналіз навчально-методичної літератури з метою відбору дидактично доцільних прикладних задач професійного змісту;
- уточнено особливості розв'язання прикладних задач екологічного змісту;
- розроблено методику формування у студентів уміння розв'язувати прикладні задачі (виділено форми, методи та засоби навчання);
- визначено критерії, показники та рівні сформованості мотиваційно-ціннісного компонента математичної підготовки студентів-екологів.

З'ясовано, що критеріями мотиваційно-ціннісного компонента є: усвідомлення значущості математичних знань у професії еколога; потреба в їх поповненні. Показниками цього компонента є: швидке включення в роботу; стійкий інтерес і наполегливість до виконання поставлених завдань; вияв активності й ініціативи на заняттях; систематичність виконання домашніх та індивідуальних робіт тощо.

Відповідно до визначених критеріїв та показників, а також з урахуванням прийнятої в Україні Європейської кредитно-трансферної системи оцінювання, встановлено рівні сформованості мотиваційно-ціннісного компонента математичної підготовки майбутніх екологів: низький, середній, достатній та високий.

Низький рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компонента мають студенти, які виявляють байдуже ставлення до математики та до майбутньої професії. Середній рівень сформованості цього компонента мають студенти, які навчаються без особливого бажання та виявляють ситуативний інтерес до математичних дисциплін. Основним мотивом навчання є – скласти екзамен чи залік. Достатній рівень сформованості досліджуваного компонента математичної підготовки мають студенти, які зацікавлені предметом, виявляють наполегливість у його вивченні. Активно та самостійно працюють на заняттях, до яких готуються систематично. Високий рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компонента характерний для студентів, котрі характеризуються стійким інтересом до математики та майбутньої професійної діяльності. Виявляють ініціативу щодо участі у математичних олімпіадах, студентських конференціях та написанні наукових робіт.

Розроблено комплекс навчально-методичних матеріалів для забезпечення формування мотиваційно-ціннісного компонента математичної підготовки майбутніх екологів: навчально-методичні посібники: „Вища математика. Практикум”, „Математичні методи в екології”; методичні рекомендації „Підготовка і проведення ігрових занять при вивченні „Вищої математики”; контрольні та індивідуальні завдання для перевірки знань студентів.

Важливо, що впровадження у навчальний процес розробленого комплексу навчально-методичних матеріалів позитивно вплинуло на формування мотиваційно-ціннісного компонента математичної підготовки студентів-екологів. Це підтвердили результати формувального експерименту. До нього було залучено 221 студент (111 студентів – експериментальні групи (ЕГ), 110 студентів – контрольні групи (КГ)).

На момент входження у формувальний експеримент студенти ЕГ та КГ мали однаковий рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компонента. Також студенти ЕГ та КГ перебували в рівних умовах: однакова кількість лекцій, практичних занять, консультацій; впроваджувалися активні та інтерактивні методи навчання, проводилась робота по формуванню умінь та навичок ефективно працювати самостійно, забезпечувалася індивідуалізація та диференціація навчання. Різниця полягала лише в тому, що студентам ЕГ на практичних заняттях пропонувалися прикладні задачі професійного змісту, тоді як для студентів КГ цього не робилося.

За результатами формувального експерименту (табл. 2) виявлено позитивну динаміку у рівнях сформованості мотиваційно-ціннісного компонента математичної підготовки студентів ЕГ порівняно з КГ. Зокрема, виявлено збільшення кількості респондентів в ЕГ з високим і достатнім рівнями мотиваційно-ціннісного компонента – відповідно на 11,9% і 7,5%. Виявлено зменшення кількості респондентів у ЕГ із середнім та низьким рівнями досліджуваного компонента – відповідно на 5,1% і 14,3%.

Таблиця 2

Рівні сформованості мотиваційно-ціннісного компонента математичної підготовки майбутніх екологів після завершення формувального експерименту (у%)

Рівні Компонент математичної підготовки	Високий		Достатній		Середній		Низький		Усього студ.
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	
Мотиваційно-ціннісний	21,8	9,9	42,7	35,2	27,3	32,4	8,2	22,5	ЕГ- 110; КГ - 111

Істотно, що змінилося ставлення студентів до вивчення курсу вищої математики. На рис. 2 показано динаміку основних мотивів, якими керувалися студенти при вивченні вищої математики: I – професійних, II – навчально-пізнавальних, III – винагороди, IV – уникнення. Визначення мотивів проведено за модифікованою методикою А.А. Реана та В.А. Якуніна.

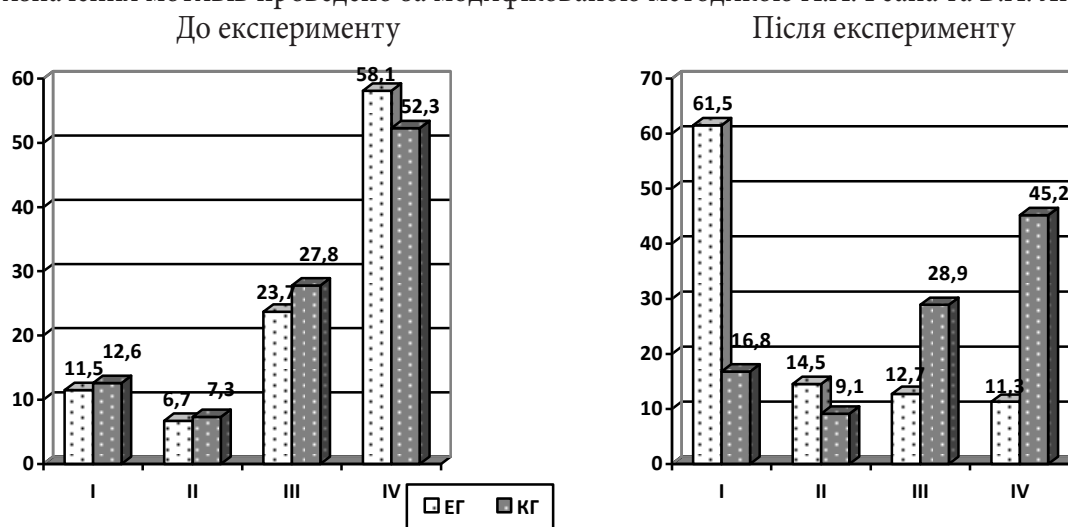


Рис. 1. Динаміка основних мотивів, що спонукають студентів-екологів до вивчення курсу вищої математики (у%) до і після формувального експерименту

Встановлено, що в ЕГ, порівняно з КГ, на 44,7% більше респондентів, які вивчали вищу математику із розуміння її значущості у майбутній професії, а також на 33,9% менше респондентів, які керувалися мотивами уникнення – боязнь не скласти залік чи екзамен, отримати незадовільну оцінку тощо.

Таким чином, результати формувального експерименту підтвердили ефективність експериментальної методики формування мотиваційно-ціннісного компонента математичної підготовки майбутніх екологів, що реалізовано шляхом уведення професійно орієнтованого навчального матеріалу. Тобто розвиток позитивної мотивації у навчальному процесі є необхідною умовою забезпечення успіху навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Проведене дослідження не претендує на вичерпне розв'язання всіх аспектів проблеми формування мотиваційно-ціннісного компонента математичної підготовки фахівців-екологів. Подальшого вивчення потребує питання лекційного забезпечення курсу вищої математики в умовах реалізації фахової спрямованості навчання.

Список використаних джерел

1. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении // Под. ред. Г.И. Щукиной. – М. „Просвещение”, - 1984. – 176 с.
2. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности / В.Г. Асеев. – М. : Мысль, 1976. – 158 с.
3. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 195 с.

4. Буряк В.К. Самостоятельная работа учащихся: Книга для учителя / В.К. Буряк. – М. : Просвещение, 1984. – 156 с.
5. Гребенюк О. С. Проблемы формирования мотивации учения и труда у учащихся средних профтехучилищ: дидактический аспект / О.С. Гребенюк; под. ред. М.И. Махмутова. – М. : Педагогика, 1985. – 152 с.
6. Забродин Ю.М. Мотивационно-смысловые связи в структуре направленности человека / Ю.М. Забродин, Б.А. Сосновский // Вопросы психологии. – 1989. – №6 – С. 100-108.
7. Заброцький М.М. Педагогічна психологія. Курс лекцій / М.М. Заброцький. – К. : МАУП, 2000. – 100 с.
8. Ломов Б.Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии / Б.Ф. Ломов. – М. : Педагогика, 1991. – 296 с.
9. Мильман В.Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности / В.Э. Мильман // Вопросы психологии. – М.: Издательство „Педагогика”, 1987. – № 5. – С. 129-138.
10. Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы заблуждения, перспективы / Джон Равен: пер. с англ. Издание 2-е, испр. – М.: Когито-Центр, 2001. – 142 с.
11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2 томах / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 2. – 328 с.
12. Щукина Г.И. Актуальность проблемы активизации учебно-познавательной деятельности в свете реформы школы / Г.И. Щукина // Методологические и теоретические проблемы активизации учебно-познавательной деятельности в свете реформ школы: межвузовский сборник научных трудов. – Ленинград, 1986. – С. 3-12.

In this article the theoretical and practical aspects of the motivative and value component formation of mathematical training of environment students are highlighted.

Keywords: motives, motivation, mathematical training, applications, environment students.

УДК:371.11:796.011.3(498.6)"18/19"

Цибанюк О.О.

ОРГАНІЗАЦІЙНА СТРУКТУРА УПРАВЛІННЯ СИСТЕМОЮ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ БУКОВИНИ (II ПОЛОВИНА XIX – ПОЧАТОК XX СТ.)

Автор статті аналізує управління фізичним вихованням як підсистему системи управління освітою. Опіраючись на дослідження фахівців у галузі фізичного виховання та менеджменту, педагогів-практиків дослідниця визначила структуру управління системою фізичного виховання школярів регіону II половини XIX – початку XX сторіччя як лінійну, яка у 1912 році набувала ознак функціональної (призначення вчителя гімнастики А. Рижя інспектором гімнастики Буковини). В статті з'ясовано, що управління системою фізичного виховання здійснювалось на базі взаємодії двох чинників: державного та громадського. До підсистеми державних органів управління віднесено: вищий орган законодавчої влади в Австро-Угорській імперії – кайзер; Міністерство віросповідань і освіти, Міністерство оборони та Шкільні Ради. За умов сучасної України можна творчо використати такі ефективні управлінські рішення досліджуваного періоду щодо системи фізичного виховання школярів: зростання ролі громадського чинника управління, домінування альтернатив “зростання” і “поєднання” як етапів в плануванні фізичного виховання школярів в умовах сучасних освітніх закладів.

Ключові слова: система, структура, управління, фізичне виховання, школярі.

Пріоритетним завданням системи освіти у світлі рекомендацій Національної доктрини розвитку освіти в Україні та в низці дотичних державних програм і документів є виховання

відповідального становлення людини до власного здоров'я як до найвищої індивідуальної і суспільної цінності.

За сучасних умов в Україні склалася критична ситуація: фахівці констатують зниження зацікавленості до навичок здорового способу життя та відповідно різкий ріст групи ризику серед молоді. На профілактичному обліку у зв'язку зі зловживанням алкоголем, наркотичними й іншими психоактивними речовинами наприкінці 2005 року тільки в буковинському регіоні перебувало 9,2 тис. осіб, з яких 3,5 тис. було взято на облік.

Наявна в Україні система фізичного виховання, фізичної культури і спорту перебуває у кризовому стані, який зумовлений об'єктивними факторами, що унеможливають результативний процес фізичного виховання дітей та молоді. Окреслимо їх: відсутність належного медичного контролю за станом здоров'я дітей, його моніторингу, а також недостатнє навчально-методичне забезпечення процесу фізичного виховання, яке становить лише 17,6% від потреби. В краї зменшилась кількість спортивних майданчиків – 1097 (2000 р.) і відповідно 1085 (2005 р.), гімнастичних містечок за п'ять років поменшало на 10. Статистичний щорічник звітує про наявність в м. Чернівці п'ятидесятиметрового басейну, проте впродовж тривалого часу він працює лише літом. Крім того, 40% шкіл мають спортивні зали, які не відповідають сучасним вимогам, а 10% взагалі не мають жодних спортивних споруд [1].

Відповідно задля ефективного функціонування системи фізичного виховання дітей та молоді в умовах радикальної мінливості українського суспільства виникає гостра потреба у створенні та використанні нових механізмів управління, регулювання і саморегулювання на державному, регіональному і місцевому рівнях та в закладах освіти. Адже саме фізичному вихованню відведено роль суспільного фактора адекватного реагування на порушення здоров'я сучасних школярів, дестабілізацію поведінки і зміну життєвих орієнтирів. Реалізуючи державну політику щодо фізичного виховання зростаючого покоління, державні органи управління освітою та фізичною культурою і спортом розробляють нові концепції його подальшого розвитку в освітніх закладах різного рівня. Успішність їхньої діяльності узалежнена від ґрунтовної обізнаності із знахідками в управлінських рішеннях педагогів другої половини XIX – перших десятиріч XX століття – періоду зародження організаційно-педагогічних факторів управління освітою в руслі загальнодемократичних тенденцій суспільного поступу розвинених європейських країн, у т.ч. й Австро-Угорщини.

Цілком логічно, що на сучасному етапі дослідники щораз наполегливіше спонукають до пошуку відповідей на злободенні питання в спадщині історико-педагогічної думки. До числа перших наукових праць з цієї проблеми нами віднесено посібник І. Нікіфорова та В. Польшанського "Організація фізичної культури в СРСР" (1961). В останні десятиріччя XX – на початку XXI століття теоретичні й педагогічні аспекти фізичного виховання учнів загальноосвітніх шкіл стали предметом наукових досліджень (М. Зубалій, Е. Вільчковський, С. Цвек), історико-педагогічні аспекти проблеми вивчали В. Столбов, Б. Трофим'як, Б. Шиян, А. Цьось.

Напрацювання вчених у галузі розв'язання проблем управління системою освіти Буковини загалом (Л. Кобилянська, І. Ковальчук, Д. Пенішкевич, І. Петрюк) і фізичним вихованням школярів зокрема, вирізняються спробами довести ефективність запозичення здобутків учених минувшини сучасною українською педагогічною наукою.

Результати аналізу монографій, наукових статей провідних учених України свідчать, що в процесі досліджень (О. Жданова, М. Олійник, І. Приходько, С. Сінгаєвський,) ще не здійснено системного аналізу управління фізичною культурою і спортом; доведено, що ще не проаналізовано досвід управління фізичною культурою в різних регіонах України, які об'єктивно перебували в складі різних імперій означеного періоду.

Метою роботи визначаємо проаналізувати організаційну структуру управління системою фізичного виховання школярів Буковини досліджуваного періоду, виявити та охарактеризувати особливості управління даною системою.

Завдання:

- окреслити структуру і виявити особливості управління системою фізичного виховання школярів Буковини другої половини XIX – початку XX століття;
- виокремити ідеї ефективних управлінських рішень щодо системи фізичного виховання регіону досліджуваного періоду, які доцільно використовувати за сучасних умов.

Фізичне виховання школярів на Буковині II половини XIX – перших десятиріч XX століття – складна, ієрархічна і поліфункціональна система. Такий багатоаспектний предмет дослідження потребує комплексу адекватних наукових підходів, що допоможуть розглянути цей феномен з різних сторін задля виявлення особливостей тенденцій та перспектив управління з метою його належного розвитку і функціонування в подальшому. Фахівці в означеній сфері зазвичай послуговуються визначеннями щодо управління системою фізичного виховання як процесом, тобто ототожнюють їх [5].

Такий підхід обґрунтовують тим, що даний процес передбачає цілеспрямованість, комплексність, зкоординованість впливу на функціонування всіх структур, що забезпечують його прикінцеві результати, з дотриманням відповідності з ustalеними вимогами, нормами і стандартами.

Управління фізичним вихованням є підсистемою системи управління освітою, тому виконує дві загальні функції: координуючу, тобто управління підтримує та координує організацію діяльності системи й людей, що працюють в організаціях; інноваційну (нововведення), на основі якої управління виступає фактором удосконалення всіх процесів, що відбуваються в системі.

Тому, необхідно детальніше висвітлити сутність управління системою фізичного виховання, тобто її структуру. З метою розширеного аналізу організаційної структури управління системою фізичного виховання школярів регіону визначимо компоненти структури управління: вище визначена організаційна структура, механізм та процес управління [3, с. 104; 6, с. 71].

Категорія “структура” відображає будову та внутрішню форму системи або організації, як суб’єкта, визначає його цілісність. В структурі управління комбінуються, об’єднуються в єдине ціле і нормативно закріплюються різноманітні види організаційних відносин – ідейно-теоретичні, методичні, соціально-економічні, правові і т.п. [8, с. 38].

Дослідники управління фізичною культурою і спортом визначають існування базових управлінських структур – лінійної, функціональної та комбінованої. При функціональній структурі для виконання кожної з функцій управління створюються функціональні підрозділи. При лінійній структурі має місце підпорядкування кожної ланки, що стоїть нижче, керівнику більш високого рангу. З цих міркувань та з опертям на матеріали Д. Пенішкевич [7], О. Жданової [4], матеріали ДАЧО визначаємо структуру управління системою фізичного виховання школярів регіону II половини XIX– початку XX сторіччя як рівневу.

В 1912 році організаційна структура управління системою фізичного виховання школярів регіону набуває ознак функціональної: число 8 газети “Нова Буковина” містить офіційне повідомлення міністра освіти про призначення вчителя гімнастики семінарії міста Чернівці Антона Рижа інспектором гімнастики на Буковині.

Мова про створення функціонального підрозділу з метою управління саме фізичною культурою в краї йшла, протягом 1913-1914 року тривало листування Міністерства віросповідань і освіти з Крайовою Шкільною Радою про проект створення центрального відомства фізичного виховання шкільної молоді в краї та філії Австрійського Олімпійського комітету на Буковині. Проте даний проект в силу подій залишився проектом, тому лінійна структура мала лише ознаки функціональної.

Управління системою фізичного виховання в складі системи фізичної культури і системи освіти здійснюється на базі взаємодії двох чинників: державного та громадського. Розгля-

немо послідовно підсистеми державних і громадських органів управління в сфері фізичного виховання. Державні органи управління в сучасній професійній літературі поділяються на загальні, відомчі та спеціальної компетенції. Отже, вищим органом законодавчої влади в Австро-Угорській імперії визначаємо кайзера. Другу групу державних органів, в компетенції яких знаходиться система фізичного виховання, склали органи відомчої компетенції. До її складу входять рід міністерств і відомств та їх органи на місцях: Міністерство віросповідань і освіти, Міністерство оборони, та Шкільні Ради. В аналогічних умовах формувалася й організаційна структура управління системи фізичного виховання Буковини.

Зміст діяльності громадських органів управління в сфері фізичного виховання школярів Буковини досліджуваного періоду за своїми цілями і напрямками багато в чому подібний зі змістом діяльності державного управління. Одночасно громадські органи управління керують фізичним вихованням школярів у своїх сферах з врахуванням місцевих особливостей, національних традицій тощо. Зокрема, газета “Учитель” наголошувала на значенні просвітницьких і спортивних товариств, в яких “...приятелі молодіжи будуть підпирати” намагання шкільних адміністрацій організувати повноцінне фізичне виховання молодих людей. Адміністрації повинні обдумувати і створювати й інші умови для правильної організації” [10]. Одним із вище визначених громадських органів управління визначаємо Буковинську спілку вчителів гімнастики, що працювала в м. Чернівці під керівництвом Йозефа Лісснера [10, с. 4-5].

Гімнастичне товариство „Альгеймайнен Турнфереїн” за статутом визначало себе масовою, добровільною, громадською організацією, яке на умовах індивідуального членства об’єднувало дорослих, учнів середніх навчальних закладів з метою пропаганди здорового способу життя, розвитку гімнастики як виду діяльності, допомоги вчителям гімнастики в закладах. Головним завданням товариства статутом визначено розвиток “масової гімнастики”, виховання гімназійної молоді, використання фізичного виховання як засобу національного виховання, підтримка проекту будівництва спортивного залу в м. Чернівці [9, с. 8]

Звіт про діяльність товариства “Альгеймайнен Турнфереїн” за 1910-13 рік виділяє роботу з молоддю окремим розділом. Саме тут керівництво висловлює подяку за співпрацю шкільному інспектору пану Алоїзу Ернсту, під керівництвом якого започаткувала свою роботу секція ігор саме для молоді шкільного віку. Практично поруч з вчителями фізичного виховання (гімнастики) інструктори товариства працюють з “підлітками, які вже давно почували себе погано у вузьких вулицях міста, сповнених нездорової атмосфери для жвавої ігри і серйозних занять спортом, тому що вони інстинктивно відчують, що вони відстануть у розвитку тілесно і душевно, хворітимуть, якщо не знайдуть протизагу часто шкідливому впливу дому, школи і вулиці”. Продовжуючи співпрацю з школою, товариство планує заснувати з допомогою “Австрійської імперської спілки призивної молоді” молодіжну спілку і корпус скаутів з метою підвищення якісного рівня роботи з молоддю [9, с. 13].

“Історичне товариство в Чернівцях” оголошувало про створення III курсу вищої освіти імені професора Смаль-Стоцького: “заохочене успіхами двох попередніх курсів”, які відбудуться з 1 лютого до 31 березня. Відповідно планам курсів серед 23 предметів вивчались (тут і далі збережено тодішній правопис) “будова людського тіла, гігієна, гімнастика, пожарництво, помоч в налячих випадках”. На курси прийнято 20 чоловік, поданий список за прізвищами. Докладний звіт про перші тижні роботи друкується в наступних номерах: місце проживання і роботи учасників, розклад занять на перші тижні: “...викладали гігієну, анатомію, гімнастику як необхідну” [2, с. 4].

Особлива роль в означеному напрямі належить “Січам”, які своїми витокami сягають початку ХХ сторіччя. У статуті наголошувалось на важливому місці фізичного зміцнення організму шляхом тренування рухливості, спритності, організованості, метою “Січи” стало “дальше ширене замилювання до тілесних вправ й атлетичних забав” [2, с. 3].

Товариство систематично організовувало прогулянки, декілька разів на рік забави для молоді та “фестин” щорічно. Важливо, що одним із завдань вважали боротьбу проти розповсюдження алкоголю [2].

Організаційна структура управління системою фізичного виховання школярів регіону означеного періоду мала лінійний характер. З введенням в посадовий розпорядок Крайової Шкільної Ради посади інспектора гімнастики організаційна структура управління системою набуває ознак функціональної, проте елементарної. Управління системою фізичного виховання за тодішніх умов здійснюється на базі взаємодії двох чинників: державного та громадського. За умов сучасної України можна творчо використати такі ефективні управлінські рішення досліджуваного періоду щодо системи фізичного виховання школярів: зростання ролі громадського чинника управління, домінування альтернатив “зростання” і “поєднання” як етапів в плануванні фізичного виховання школярів в умовах сучасних освітніх закладів.

Список використаних джерел

1. Аналітично-статистичний збірник з фізичного виховання та спорту в навчальних закладах України (2005 р.): [Автори-упорядники: А.І. Ільченко, В.М. Єрмолова]. – Київ, 2006. – 82 с.
2. Андрейчук А. Історія фізкультури і спорту на Буковині в Австрійський період (1774-1914 рр. / Анатолій Андрейчук // Час. – 1994. – Ч. 43 (3573). – 14 жовтня. – С. 3-5.
3. Воронова К.А. Пути совершенствования управления физкультурным движением (организация работы обл., краевого комитетов по физ. культуре и спорту) / Клара Алексеевна Воронова. – М. : ФиС, 1975. – 95 с.
4. Жданова О.М. Управління фізичною культурою: Навч. посібник / О.М. Жданова. – Львів, 1996. – 127 с.
5. Мескон М. Основы менеджмента: Пер. с англ. / М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедуори. – Москва: Дело, 1992. – 702 с.
6. Олійник М.О. Теоретичні і методичні основи управління фізичною культурою і спортом в Україні: Автореф. на здобуття наук. ступеня канд. наук з фізичного виховання і спорту: 24.00.02 / М.О. Олійник. – Київ, 2000. – 18 с.
7. Пенішкевич О.І. Розвиток українського шкільництва на Буковині (XVIII – початок XX ст.): Монографія / О.І. Пенішкевич. – Чернівці: Рута, 2002. – 520 с.
8. Петровский В.В. Кибернетика и спорт / В.В. Петровский. – К. : Здоров'я, 1973. – 110 с.
9. Tätigkeits-Bericht des „Bukowiner Allgemeiner Sportklub“ in Czernowitz für das triennium 1910-13. – Czernowitz. – 1913. – 22 с.
10. ДАЧО. – Ф.211. – оп.1. – спр. 13490. – Переписка с Министерством культов и просвещения и дирекциями средних школ Буковины об организации спортивных вечеров и соревнований. – 1914. – 29 арк.

This article describes the management of physical education as a subsystem of management education. Based on the research of specialists in physical education and management, teachers and practitioners researcher has identified the structure of management system of physical education in schools in the region XIX – the second half of the early twentieth century as a linear, which in 1912 acquired functional attributes (appointment gymnastics teacher A. Ryzha inspector gymnastics Bukovina). The paper found that the management system of physical training was carried out based on the interaction of two factors: the state and public. The subsystem state governments include: the supreme body of legislative power in the Austro-Hungarian Empire – Kaiser; Ministry religion and education, the Ministry of Defence and the School Board. In the context of modern Ukraine can creatively use the following effective management decisions regarding the studied period of physical education in schools: the growing role of social factors management alternatives dominance “growth” and “combination” as a stage in the planning of physical education students in modern educational institutions.

Keywords: system, structure, management, physical education, schoolchildren.

РОЗДІЛ 4

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

УДК 316.62:[331.5: 78.071.4]

Бойчук І.І.

САМОПРЕЗЕНТАЦІЯ ЯК КРОК ДО УСПІШНОГО ПРАЦЕВЛАШТУВАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті розкрито сутність поняття „самопрезентація”, визначено та проаналізовано психологічні особливості самопрезентації майбутніх фахівців музичного мистецтва. Досліджено передумови і чинники, що сприяють або перешкоджають успішному працевлаштуванню молоді.

На основі експериментального дослідження з’ясовано чому люди займаються самопрезентацією, чи всім в однаковій мірі властиве прагнення до самопрезентації, які стратегії і техніки використовуються у процесі самопрезентації.

Ключові слова: самопрезентація, співбесіда, резюме, імідж, працевлаштування, ринок праці, творчі здібності.

Сьогоднішній ринок праці є насиченим і високо конкурентним, тому випускнику вищого навчального закладу необхідні навички і вміння для ефективного пошуку роботи. Таким інструментом активного пошуку роботи є самопрезентація – вміння подати себе в різних ситуаціях, створити неповторний образ.

Дослідження такого феномену як „самопрезентація” представлено іменами Р. Аккіна та А. Шютця, які розглядали самопрезентацію як „поведінкову реалізацію мотивації досягнення або уникнення невдач”. Американські дослідники Дж.Тедеші і М. Ріеш визначили стратегії самопрезентації, а Е. Гоффман розглянув самопрезентацію як „театральний акт”.

Опираючись на науковий доробок відомих учених, які досліджували методи пошуку роботи: Э.Ф. Зеер., А.Б. Яценко, Д.А. Дмитрук, В.С. Васильченко, О.М. Балакірева та інші, зауважимо, що особливості самопрезентації пошукувачів мистецьких спеціальностей не були предметом наукових досліджень.

Беручи до уваги викладене вище, у цій статті ставимо за мету – розкрити сутність поняття „самопрезентація” та визначити її роль в працевлаштуванні майбутнього фахівця.

Успішне працевлаштування майбутніх фахівців музичного мистецтва є важливим напрямом діяльності органів державної влади в системі соціально-економічних і організаційно-правових заходів. Державне регулювання зайнятості населення охоплює усі верстви працездатного населення, яке постійно поповнюється випускниками вищих навчальних закладів. Молодіжний сегмент – найбільш проблемна частина загальнонаціонального ринку праці.

Тому до нормативної бази навчальних планів щодо підготовки спеціалістів та магістрів включена дисципліна „Чинники успішного працевлаштування за фахом” (розпорядження Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 р. № 1726 «Про підвищення рівня працевлаштування випускників навчальних закладів» та листа МОНМС України від 8 лютого 2012 р. № 1/9-89).

Успішне працевлаштування залежить від врахування в цілому системи взаємодіючих факторів, об’єктивних та суб’єктивних умов сьогодення, передумов професійного становлення молодих спеціалістів, особливостей динамічного розвитку сучасного суспільства, а також

усвідомлення необхідності самореалізації особистості у пошуках роботи. У процесі пошуку робочого місця важливими є рівень та якість отриманої освіти її відповідність професійним обов'язкам.

Таким чином, значної актуальності набувають вивчення проблем соціального характеру, які пов'язані з працевлаштуванням молоді; з'ясування передумов і чинників, що сприяють або перешкоджають працевлаштуванню фахівця, адаптації випускника ВНЗ до нового статусу – працівника; дослідження питань соціальних гарантій та необхідності підтримки молодих спеціалістів з боку держави; аналіз потреб та мотивів, що зумовлюють міграційні орієнтації.

Інтерес до самопрезентації виник не так давно, тоді коли назріла потреба наслідувати певному іміджу – бути успішним, яка передбачає лідерство у суспільстві. Це та норма, яку намагаються наслідувати.

Успіх в житті людини або невдача багато в чому залежить від того, як нас сприймають інші люди. Тому вміння самопрезентувати себе відноситься до найважливіших потреб сучасної людини. Від того як відбудеться самопрезентація при влаштуванні на роботу, залежить не тільки саме працевлаштування, але й умови подальшої роботи.

Звичною справою підбору персоналу є особиста співбесіда з пошукувачем, під час якої роботодавець вирішує, чи підходить кандидат для працевлаштування. Тому основною метою самопрезентації є створення позитивного враження про себе.

Презентація себе – особливо важлива частина маркетингу. І не суттєво кому себе презентувати, головне цікаво і докладно розповісти про себе і про свою діяльність щоб залишити найкраще враження.

Перед пошукувачем постає завдання сформувати у роботодавця такий образ себе, що викликає довіру і симпатію. Таким чином, в переважній більшості випадків люди намагаються показати себе в найбільш позитивному вигляді, сформувати і донести до інших свій особливий імідж. Особисте враження, що виникає в ході співбесіди не тільки впливає, а часто стає основою для позитивного рішення роботодавця.

Процес представлення себе іншим людям за допомогою соціально схвалювальних і культурно прийнятних способів поведінки визначається як *самопрезентація*. Цей процес базується на специфічних, усвідомлених людиною стратегіях, призначених для формування бажаного для неї образу в оточуючих [1, с. 407].

Термін «самопрезентація» використовується як синонім управління враженнями для позначення багаточисельних стратегій і технік, що застосовуються індивідом при створенні зовнішнього іміджу і враження про себе, які він демонструє оточуючим.

Самопрезентація це засіб формування „Я” образу. Вона є відображенням соціальних стандартів, які формуються в суспільстві. Це розмежування реального та ідеального образу, створення моделі поведінки, яка на даний момент відповідає виконуваний ролі, іміджу, соціально прийнятній моделі.

Основні дослідження самопрезентації відповідають на питання: чому люди займаються самопрезентацією, чи всім в однаковій мірі властиве прагнення до самопрезентації, які стратегії і техніки використовуються в процесі самопрезентації.

Основним напрямком самопрезентації є дослідження поведінкового рівня індивіда. Людина розглядається як об'єкт, яка ставить перед собою визначення мети, використовуючи самопрезентацію. При цьому нею рухає або мотивація досягнення цілей, або уникнення невдач. Це у двох випадках призводить людину до успіху.

Мета самопрезентації – привернути увагу спільноти до основних напрямів творчої діяльності особистості. Вона повинна бути націлена на певний спектр аудиторії, відповідно до напрямку діяльності. Тому вибираються певні інструменти та способи її проведення.

Основним стрижнем успішної самопрезентації є ідея, велике бажання досягти особистісної реалізації у майбутній професійній діяльності.

Під час підготовки самопрезентації проявляються індивідуальні риси майбутнього фахівця музичного мистецтва, особисті якості, його професійна самосвідомість, студент певною мірою розкрити причини своєї поведінки, духовні цінності, ставлення до соціальних явищ як сформована особистість, що має власну позицію.

На думку І.С. Кона самосвідомість є частиною структури особистості, а її формування – невід’ємний елемент становлення особистості. З психологічної точки зору самосвідомість – це усвідомлення людиною себе, своїх

психологічних якостей і властивостей. До структури самосвідомості відносяться: фізичний образ „Я” (знання людини про свої фізичні якості), психологічний образ „Я” (знання про свої психологічні особливості), самооцінка, рівень домагань. Самосвідомість в її вищих проявах заснована на наявності у людини особливої здатності – рефлексії [3, с. 200].

У психології самосвідомість досліджується як один з найважливіших компонентів структури особистості. Теоретичні погляди на сутність самосвідомості особистості безперервно розвивалися, розширюючи своє проблемне поле, видозмінюючись і трансформуючись відповідно до соціально-економічних і науково-технологічних перетворень у суспільстві. З часом це призвело до диференціації досліджень цього феномену. Так, з другої половини ХХ ст. психологи і педагоги звертаються до вивчення самосвідомості залежно від конкретних аспектів життєдіяльності особистості, зокрема, до дослідження професійної самосвідомості.

Е.Ф. Зеер зазначає, що професійна самосвідомість містить усвідомлення особистістю передусім тих властивостей і якостей, які потрібні для успішного виконання певної діяльності. Для різних професій ці якості будуть різними, але міра їх усвідомлення має значний вплив на вибір завдань, хід виконання діяльності, впевненість фахівця в собі [2, с. 252].

Професійна самосвідомість та професійне самовизначення студента передбачають знання індивіда про себе та свої особистісні якості з погляду відповідності їх нормам і цінностям своєї професії, вимогам до його майбутньої практичної діяльності. Рівень професійної самосвідомості студента – психологічний показник його розвитку як майбутнього фахівця. Разом з тим це й механізм, що забезпечує саморегуляцію діяльності [5].

Базуючись на усвідомленості своїх дій, ефективність самопрезентації залежить від усвідомлення їх цілей. Чим вища ступінь усвідомлення, тим краща самопрезентація. Однак, усвідомленість швидше пов’язана з упевненістю в собі та самооцінкою. Якщо у студента висока самооцінка, він впевнено презентує себе, в іншому випадку орієнтується на думку інших.

Вузькість цієї концепції в тому, що за ідеальне береться завищена самооцінка, коли для людини значимою є вона сама, тобто „Я” виступає як підтримка „з зовні”. В кожному співрозмовнику він бачить себе і це доводить його успішність [4].

Дослідження феномену самопрезентації представлено іменами Р. Аккіна і А. Шутця. Вони розглядають самопрезентацію як „поведінкову реалізацію мотивації досягнення або уникнення невдач” [5, с. 50].

На думку вчених існує два види самопрезентації:

1. Набута самопрезентація, коли людина усвідомлено вибудовує свою поведінку для вирішення поставлених нею цілей. Можливості вона бачить через адекватний вибір ролей і завдань.
2. Захисна самопрезентація, коли людиною керує мотивація уникнення невдач. Мета вибирається або дуже легка, або непомірно складна. Причина вибору в неусвідомленості мотиву.

Самопрезентація мотивує особистість до самоаналізу, виділяючи сильні сторони своєї діяльності, творчий потенціал, життєві орієнтири, а критичний аналіз дозволяє уникнути певних ризиків та формування свого образу як ідеального.

Однією з позитивних місій особистості є професійна самореалізація – успішна кар’єра, досягнення вершин майстерності й суспільне визнання. Найважливішою необхідністю самореалізації є потреба у спілкуванні, сприйнятті тебе оточуючими, у визнанні твоїх досягнень. Ці потреби є основою для створення позитивного враження про себе в суспільному житті.

У процесі підготовки самопрезентації розкриваються творчі здібності, внутрішній інтерес до певного виду музичної діяльності. Студенти долучаються до справи, якою вони зацікавлені, адже тут виявляються справжні інтереси, незалежно від обраної спеціальності. Майбутній фахівець має можливість передати власний внутрішній світ, виявити власну творчу індивідуальність, неповторність та оригінальність.

Презентація власної музичної творчості розкриває комплекс індивідуально-психологічних особливостей майбутнього вчителя музичного мистецтва, які необхідні для здійснення музично-творчої діяльності. Музичні здібності набувають особливого значення.

Завдяки використанню самопрезентації у професійній підготовці вчителів музичного мистецтва підвищується мотивація навчально-пізнавальної діяльності студентів; збагачується їхня емоційна сфера; формуються комунікативні навички та вміння; досвід ділового спілкування; відбувається систематизація та інтеграція знань, прикладна спрямованість.

Добірка матеріалів до самопрезентації допоможе майбутньому спеціалісту оцінити власні досягнення, прогрес і перспективи професійного розвитку. Її підготовка дає можливість підкреслити свої особистісні переваги порівняно з іншими претендентами.

Самопрезентація при влаштуванні на роботу включає два основних етапи: підготовка до співбесіди і самопрезентація на співбесіді.

На першому етапі підготовки самопрезентації потрібно приділити велику увагу вивченню вакантної посади (вимоги до пошукувача, посадові обов'язки, умови праці), необхідно зібрати інформацію про установу, яка її представляє, скласти резюме. Здійснюючи самоаналіз, людині, яка шукає роботу потрібно відповісти на запитання – чим я можу зацікавити роботодавця? В чому моя перевага над іншими? Тому необхідно стати не просто хорошим кандидатом на дану роботу, а найкращим.

Формування образу, привабливого для сприйняття оточуючих, турбує кожного. Імідж – це цілеспрямовано сформований образ, який здійснює емоційно психологічний вплив на аудиторію. Саме те, що ми бачимо в перший момент впливає на наше сприйняття.

При формуванні іміджу педагога реальні якості тісно переплітаються з тими, які приписує йому оточення. Імідж охоплює зовнішність, манеру одягатися, стиль спілкування, поведінки, мислення і як слушно зазначає Е. Гоффман – це мистецтво „керувати враженнями”.

Імідж учителя повинен відображати його харизматичні риси — найпривабливіші якості, які асоціюються з індивідуальністю людини і охоплюють соціально-персональні характеристики. Завдяки харизматичним якостям учитель здобуває визнання, успіх, авторитет. Практика свідчить, що нерідко інтерес аудиторії до своєї особистості педагога-початківці підтримують або екстравагантністю – незвичністю вигляду, манерами, або епатажем – незвичною формою іміджу. Для досягнення відповідного іміджу потрібно насамперед об'єктивно оцінити те, що закладено природою, визначити свої переваги і вдало використовувати їх.

Не менш важливо навчитися дивитися на себе очима інших людей, оцінювати свою харизматичність, уміти себе „подати”.

Важливим фактором успішного іміджу є поведінка. Формуючи свій образ, не потрібно забувати про невербальні засоби. За поглядом, осанкою, рухом тіла співрозмовника можна зрозуміти чи ви говорите відверто, чи обманюєте, хвилюєтеся чи вас щось дратує, готові до співпраці чи є якісь сумніви.

Будучи недосвідченими та знаходячись в пошуку себе, люди приміряють чужі образи, намагаючись поводити себе як відомі, успішні особистості, переймаючи їх манери поведінки, наслідують їм – приміряючи їх типаж. Це перші кроки до самореалізації. В дійсності, досягнення успіху можливо при формуванні власного образу.

Чужі „маски” виглядають не природно і підсвідомо відштовхують, тому важливо залишаючись самим собою правильно себе презентувати, зробивши ставку на свої кращі якості.

Отже, резюмуючи вище зазначене вважаємо, що самопрезентація є кроком до успішного працевлаштування майбутніх фахівців музичного мистецтва, вона спрямована на виявлення та

розвиток професійно-творчих компетентностей кожного майбутнього пошукувача. Підготовка самопрезентації майбутніми фахівцями музичного мистецтва дає змогу формувати особистісну і професійну позицію, аналізувати та корегувати недоліки в роботі, самовдосконалюватися, бути здатним до генерації нових ідей та творчих задумів.

Список використаних джерел

1. Бурлачук Л.Ф. Словарь справочник по психодиагностике. / Л.Ф. Бурлачук и С.М. Морозов – СПб., – 2001. 528 с.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессий. / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург, 2003. – 356 с.
3. Кон И.С. Открытие „Я” / И.С. Кон. – М : Политиздат, 1978. – 367 с.
4. Корягин А.М. Самопрезентация при устройстве на работу : [учебное пособие] / А.М. Корягин, Н.Ю. Бариева, И.В. Волконская, И.В. Скоренцева. И.В. – Изд. : Академия, Серия : Профессиональная ориентация. – 2012 . – 126 с.
5. Михайлова Е.В. Самопрезентация : теории, исследования, тренинг / Е. В. Михайлова. – СПб. : Речь, 2007. – 224 с.
6. Психологическое сопровождение выбора профессии : [науч.-метод. пособие] / Академия пед. и социальных наук. Московский психолого-социальный институт; под ред. Л.М. Митиной. – М. : Флинта, 1998. – 184с.

Résumé: We have defined the essence of the concept “self-presentation”, analyzed the psychological characteristics of self-presentation of future professionals of musical art, and investigated the background and factors that facilitate or hinder the successful employment of youth in the given article.

Based on the experimental study we have discovered why people are engaged in self-presentation, whether the desire for self-presentation is equally inherent for all people, and which strategies and techniques are used in the process of self-presentation.

Keywords: self-presentation, interview, CV, image, employment, labour market, creative abilities.

УДК 378.041:78

Воєвідко Л.М.

САМОСТІЙНА РОБОТА У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

У статті розглядається проблема пошуку оптимальних шляхів самостійної роботи студентів мистецьких спеціальностей. Окреслено основні аспекти самостійної роботи студентів вищої школи.

Ключові слова: основні підходи, пізнавальні можливості, аналіз, узагальнення, поглиблення знань, розвиток мислення, структуризованість, саморозвиток, мотивація.

Сучасна реформа вищої освіти – це насамперед перехід від парадигми навчання до парадигми освіти, самоосвіти. Тому самостійна робота студента є не тільки важливою формою навчального процесу, а й має стати його основою. Основна тенденція сьогодення – стрімка зміна оточуючого світу, його глобалізація та інформатизація. Складні соціально-економічні проблеми в житті українського суспільства обумовлюють нові підходи до всіх ланок освітньої системи. В таких умовах успішною і конкурентноспроможною буде людина, здатна до постійних змін, перекваліфікації, на що вказується у освітніх документах, Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI), Національній доктрині розвитку освіти,

програмі «Вчитель». Питання самостійної роботи розглядалися багатьма відомими вченими. Підкреслюючи визначну роль самостійної роботи в інтелектуальних здібностях особистості, В. Кремень наголошує на формуванні здатності до самовдосконалення і творчого пошуку: «Треба переходити до моделі випереджувальної освіти, в якій цінностями є самостійність, професіоналізм, мобільність, комунікативність» [3, с. 9].

Аналіз наукової літератури дозволив виділити основні підходи до визначення такого поняття, як «самостійна робота». Так, науковці, які вивчали дану проблематику, вказують, що самостійна робота – це: 1) різноманітні види індивідуальної та групової пізнавальної діяльності студентів, які здійснюються ними на аудиторних заняттях і в позааудиторний час (Р. Нізамов, Н. Сагіна та ін.); 2) різноманітні типи навчальних завдань, які виконуються під керівництвом викладача (П. Підкасистий, М. Гарунов, Н. Нікандров, Л. Зоріна, М. Скаткін та ін.); 3) система організації роботи, при якій управління навчальною діяльністю студентів відбувається за відсутності викладача і без його безпосередньої допомоги (В. Граф, І. Ільясов, В. Ляудіс, Н. Сагіна, О. Чиж); 4) робота студентів, яка проводиться за спеціальним індивідуальним навчальним планом, складеним на основі врахування індивідуальних особливостей і пізнавальних можливостей студентів (С. Архангельський, Л. Деркач, І. Шайдур, Н. Сагіна та ін.). На актуальність піднятої проблеми вказує значна кількість праць як науковців, так і викладачів-практиків щодо сутності самостійної роботи, її доцільності й виправданості в нових соціокультурних умовах ХХІ століття та пошуку нових шляхів і методів раціональної організації самостійної діяльності студентів. Проблема самостійної роботи студентів розроблялася як вітчизняними, так і зарубіжними вченими: (О. Діордіяченко, Л. Левіна, О. Липецький, І. Ніколайчук, Ю. Чумак, Е. Цимбалюк, В. Андрущенко, А. Алексюк, Б. Бойко, С. Гончаренко, М. Євтух, С. Сисоєва). Проблема активно розглядається на всеукраїнських та міжнародних науково-практичних конференціях, зокрема «Організація самостійної роботи студентів у контексті підвищення якості освіти: особистісний вибір», яка відбулася 10-11 квітня 2014 року у м. Донецьк (одна з останніх за даною тематикою) [2, с. 1-230].

Мета даної статті полягала у пошуку шляхів посилення ролі самостійної роботи студентів, що означає принципово нову організацію навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах. Навчально-виховний процес у вищій школі повинен будуватися так, щоб розвивати вміння та мотивацію вчитися, формувати у студентів здібності до саморозвитку та творчого застосування здобутих знань. Метою статті стало дослідження оптимальних аспектів самостійної роботи студентів у їх фаховій підготовці до майбутньої мистецько-педагогічної діяльності у школі.

На сучасному етапі суспільного розвитку з новою силою набирають актуальності питання самостійної роботи студентів в процесі навчальної діяльності. Відповідно до Положення «Про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах» № 161 від 02 червня 1993 року, самостійна робота студента визначена основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов'язкових навчальних завдань. При цьому визначено, що навчальний час, відведений для самостійної роботи, повинен становити не менше 1/3 та не більше 2/3 загального обсягу навчального часу студента. Відтак, половину свого часу студент має приділити самостійному опануванню навчальної дисципліни. Особливо актуальними питання організації самостійної роботи студента є на мистецьких кафедрах, де часова регламентація самостійної роботи нерідко залежить не лише від навчальних планів та програм, а й від особистих здібностей та виконавської техніки студентів. За таких умов пошук найоптимальніших шляхів формування навичок самостійної роботи студентів мистецьких навчальних закладів IV рівня акредитації на разі вимагає невідкладного вирішення. Самостійна робота студента є невід'ємною частиною кредитно-модульної системи організації навчального процесу. У структурі навчального навантаження студента за системою Європейської кредитно-трансферної системи самостійна робота розглядається як

один із основних компонентів навчальної діяльності і складає значну частину його навчального навантаження. Самостійна робота студентів потребує чіткої організації, планування, системи й певного керування (обсяг завдань, типи завдань, методичні рекомендації щодо їх виконання, аналіз передбачуваних труднощів, облік, перевірка та оцінювання виконаних робіт), що сприяє підвищенню якості навчального процесу. Успіх цієї роботи багато в чому залежить від бажання, прагнення, інтересу до роботи, потреби в діяльності, тобто від наявності позитивних мотивів. Велике значення під час самостійної роботи студента мають його спрямованість, психологічна готовність, а також певний рівень бази знань, на який будуть нашаровуватися нові знання.

Збільшення частки самостійної роботи студента, і відповідне зниження аудиторного навантаження науково-педагогічних працівників має супроводжуватися адекватним збільшенням кількості академічних годин, що відводяться на контроль знань студентів (контроль самостійної роботи), поточні групові й індивідуальні консультації, індивідуальну роботу зі студентами, розробку науково-методичних і навчальних матеріалів.

Основним завданням СРС є системне і послідовне вироблення навичок ефективної самостійної професійної (практичної і науково-теоретичної) діяльності на рівні європейських і світових стандартів. Згідно з положенням про організацію самостійної роботи та контролю за нею, самостійна робота студентів орієнтована на вирішення таких завдань:

- визначення вимог та умов, необхідних для організації самостійної навчальної і наукової роботи студентів;
- створення умов для реалізації єдиного підходу професорсько-викладацького складу до організації самостійної роботи студентів з метою закріплення та поглиблення їх знань, професійних умінь та навичок;
- сприяння формуванню у студентів практичних навичок самостійної роботи з опрацювання та засвоєння навчального матеріалу, виконання індивідуальних завдань з навчальної дисципліни (курсіві роботи, проекти, ІНДЗ, розрахунково-графічні роботи, самостійні роботи тощо);
- сприяння оволодінню сучасними технологіями навчання (комп'ютерними, мультимедійними, інтернет-ресурсними тощо);
- сприяння формуванню у студентів культури мисленнєвої праці, самостійності й ініціативності у пошуку та набутті знань, необхідних для гармонійного розвитку особистості студента.

У роботах С. Сисоевої розглядається питання про особистісний розвиток і саморозвиток особистості, що є, на її погляд, головною метою освіти [5, с. 54]. Згідно з цим, науково-методична і професійна діяльність педагога повинна спрямовуватися на розробку новітніх навчальних матеріалів, які забезпечать інтенсивність засвоєння інформації та активізацію інтелектуального й творчого потенціалу особистості. Провідні науковці (Г.Костюк, І.Зязюн, І. Бех, В. Рибалка та інші) стверджували, що в процесі самостійної роботи реалізуються і розвиваються творчі можливості особистості, а особливості процесу творчості полягають у тому, що сам процес впливає на його результат, який, у свою чергу, виражається не тільки у предметному плані, а й у зміні самого суб'єкта творчості. Тому досягти високого рівня інтелектуального розвитку особистості можливо тільки через новий підхід до використання форм активізації пізнавальної діяльності, серед яких ми виокремлюємо самостійну роботу. Але якщо проаналізувати стан самостійної роботи студентів у навчально-виховному процесі, то, попри всю глибину досліджень цього питання, на практиці існує ряд невирішених проблем. Проблема організації самостійної роботи студентів існувала завжди (відображена ще в працях Сократа, Демокріта, Ж.-Ж. Руссо, Я.А. Коменського, К. Ушинського, М. Скаткіна, М. Данилова та ін.) і постійно хвилює викладачів вищої школи, оскільки глибокі міцні знання й стійкі вміння можуть набуватися студентами тільки в результаті самостійної пізнавальної діяльності.

У теорії і практиці вищої освіти накопичено значний досвід, який може стати основою удосконалення самостійної роботи майбутніх педагогів: розглянуто теоретико-методологічні основи організації самостійної роботи у системі підготовки педагога в умовах університетської освіти (А. Алексюк, І. Бендера, В. Бондар, С. Вітвицька, О. Глузман, В. Козаков, О. Кучерявий, О. Мещаніков, В. Мороз, О. Микитюк, Ю. Піменова, В. Сагарда та ін.); визначено педагогічні умови підвищення ефективності організації та управління самостійною роботою студентів (Е. Гапон, Л. Журавська, Г. Романова, М. Смирнова, М. Солдатенко, Б. Степанишин, І. Шимко та ін.); розглянуто самостійну роботу студентів як засіб удосконалення підготовки майбутнього педагога (І. Бобакова, В. Буринський та ін.); обґрунтовано окремі аспекти організації самостійної роботи студентів при викладанні окремих навчальних дисциплін (Е. Борткевич, Н. Ванжа, В. Василів, В. Грішин, Н. Журавська, Н. Кардаш, З. Кучер, О. Рогова, Н. Шишкіна та ін.).

Проте на сьогоднішній день проблема класифікації видів, типів самостійних робіт остаточно не вирішена. Не існує єдиної думки науковців щодо цього. Деякі з авторів виділяють у своїх дослідженнях види, інші – типи самостійних робіт студентів. Найбільш відповідною до завдань вищої школи можна вважати класифікацію типів самостійних робіт П. Підкасистого [4, с. 114]: відтворюючі самостійні роботи за зразком; реконструктивно-варіативні; евристичні; творчі (дослідницькі).

Проблема формування навичок самостійної роботи в умовах особистісно-орієнтованого навчання є актуальною і ключовою в стратегічних напрямках якісної системи підготовки музично-педагогічних кадрів. Серед завдань первинної освіти з'явилося нове – сформуванню навички та потреби самостійно розшукувати й сприймати інформацію, тобто стати спроможним до довготривалого навчання. Загальновизнаною є думка про те, що самостійна робота є одним із головних резервів і чинників підвищення ефективності підготовки фахівців. Вчені наполягають на необхідності підвищення ефективності проведення самостійної роботи як такої, що законодавчо становить не менше 30% навчального часу студента і на початок XXI століття є основною формою отримання знань та «альфою» і «омегаю» найпередовішої сучасної технології – особистісної орієнтації освіти на суб'єкт учіння. Саме тому пошук та розроблення нових педагогічних концепцій, в межах яких можливі нові рішення організації самостійної роботи майбутніх мистецьких педагогів є надзвичайно важливою та актуальною теоретичною та практичною проблемою сьогодення освітнього простору вищої школи.

Плануючи самостійну роботу студентів вищої школи, слід дотримуватись наступних вимогам:

- чітко окреслити вимоги до кожного самостійного опрацювання матеріалу;
- визначити етапи самостійної роботи;
- передбачаючи труднощі, які можуть виникнути у самостійній роботі студентів, надати алгоритми їх усунення;
- визначити зміст та обсяг завдань;
- вимагати структурованості матеріалу;
- обумовити форму захисту виконаної самостійної роботи;
- запропонувати форму контролю самостійної роботи [1, с. 114].

Проблемі самостійної роботи у вищій школі присвячені проведення міжнародних, всеукраїнських, вузівських і міжвузівських конференцій, науково-методичних семінарів, симпозіумів, результати яких відображені у збірниках наукових праць, матеріалах наукових конференцій тощо. Науковці відзначають проблему необхідності системних досліджень, спрямованих на вивчення питань щодо надання оптимальної допомоги студентові на лекціях та на практичних заняттях в умовах максимального обмеження тривалості аудиторних занять. Одночасно наголошують, що суть проблеми полягає в тому, щоб лекції не підмінювали самостійного опрацювання матеріалу, а ставили студента перед необхідністю самостійно вчитись. Водночас слід зазначити, що наявні на сьогодні психолого-педагогічні дослідження

не в повній мірі відображають всю багатоплановість проблеми в організації самостійної роботи майбутніх учителів музики в умовах трансформації вищої освіти і входження її в світову освітню систему.

Позааудиторна самостійна робота вимагає від студентів щоденної самостійної роботи, яка виконується за завданнями викладача. Всі завдання мають бути розроблені таким чином, щоб у процесі їх виконання безперервно поглиблювалися знання, розвивалося мислення, формувалися уміння та навички. Самостійна навчальна й науково-дослідна робота, як складник навчально-виховного процесу, виконується студентами під керівництвом викладача, що здійснює аудиторну роботу в навчальній групі. Для виконання студентами завдань для самостійної роботи розробляються методичні рекомендації з чітко складеними планами, списком літератури, коротким (тезисним) викладом теоретичного матеріалу. Індивідуальні завдання сприяють поглибленому вивченню студентами теоретичного матеріалу, закріпленню і узагальненню отриманих знань, формуванню вмінь, використанню знань для комплексного вирішення відповідних професійних завдань. Види, терміни виконання і захисту індивідуальних завдань з навчальних дисциплін визначаються їх робочими навчальними програмами та розкладом занять. Індивідуальні завдання виконуються студентами самостійно із забезпеченням необхідних консультацій з боку науково-педагогічних працівників. Науковою роботою займаються студенти, які мають здібності до аналітичної, творчої роботи. Вони беруть участь у наукових конференціях, олімпіадах, наукових семінарах, виконують завдання в межах наукових досліджень кафедри, працюють у наукових гуртках.

Самостійна робота – це різноманітні види індивідуальної і колективної навчальної діяльності студента, спрямовані на досягнення окресленої дидактичної мети і виконуються без прямої участі науково-педагогічного персоналу, але за його завданням у спеціально відведений для цього час, вільний від обов'язкових для відвідування навчальних занять. Позааудиторну самостійну роботу розглядають як обов'язкову (підготовка до поточних аудиторних занять) та спеціальну, яка спрямована на поглиблення та закріплення знань студентів, розвиток аналітичних умінь з проблем навчальної дисципліни.

Самостійна робота студентів вищих навчальних закладів – найважливіша передумова повноцінного оволодіння знаннями, вміннями та навичками. Правильно організована самостійна робота розвиває увагу, виробляє здатність розмірковувати, аналізувати та запобігає формалізму у засвоєнні знань студентами, чим зумовлює обов'язковість та різноманітність самостійної роботи студентів. Метою самостійної роботи студентів є засвоєння в повному обсязі навчальної програми та послідовне формування самостійності як риси характеру, що відіграє суттєву роль у формуванні сучасної моделі мистецького фахівця вищої кваліфікації. Досягнути визначеної мети можливо за умов впровадження особистісно-орієнтованих технологій навчання, забезпечення ґрунтовної мотивації студентів, створення матеріально-методичного забезпечення та розробки раціональних механізмів наскрізного програмування та прогнозування самостійної роботи студентів у процесі професійного становлення фахівця від виконання індивідуального навчально-дослідного завдання до виконання курсового, дипломного та магістерського дослідження. При цьому необхідно враховувати особливості освітньо-кваліфікаційних характеристик та освітньо-професійних програм підготовки всіх суб'єктів навчального процесу від молодшого спеціаліста до магістра в системі ступеневої освіти.

Список використаних джерел

1. Воевідко Л.М. Самостійна робота студентів з методики музичного виховання: методичні рекомендації / Л.М. Воевідко. – Кам'янець-Подільський: ФОП Сисин Я.І., 2013. – 88 с.
2. Воевідко Л.М. Самостійна робота студентів у професійному становленні. / Л.М. Воевідко / Організація самостійної роботи студентів у контексті підвищення якості освіти: особистісний вимір. Збірник матеріалів міжнародної науково-практичної конференції 10-11 квітня 2014р.. – Донецьк : «Азов'є», 2014. – 230 с.

3. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали) / За ред. Кременя В. Г. / авт. М. Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубіянко, І. І. Бабін – Київ-Тернопіль: вид-во ТДПУ, 2004. – 114 с.
4. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. / П.И. Пидкасистый. – М. : Педагогика, 1980. – 240 с.
5. Сисоева С. О. Нариси з історії розвитку педагогічної думки: навчальний посібник / С. О. Сисоева, І. В. Соколова. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 78 с.

Independent work in the professional development of future teacher of artistic disciplines

The article deals with the problem of finding optimal ways independent work of art majors. The basic aspects of the individual work of students of higher education.

Keywords: *basic approaches, cognitive capabilities, analysis, synthesis, improving knowledge, developing thinking, structured, self-development and motivation.*

УДК. 378.016:78

Лаврентьєва Н. В.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті зроблена спроба виявлення специфіки методичного мислення вчителя музики та особливостей його формування у процесі інструментально-виконавської підготовки.

Ключові слова: *методичне мислення вчителя музики, предмет методичного мислення вчителя музики, інструментально-виконавська підготовка, професійна методична діяльність вчителя музики.*

Першочерговим завданням вищої школи у контексті гуманізації освіти в сучасній Україні є формування проблемно-пошукового мислення і самостійності в інтелектуально-світоглядному вдосконаленні майбутніх вчителів, що передбачає необхідність раціонального використання можливостей навчального матеріалу, актуальних інтегрованих зв'язків, динамічності і наступності професійно спрямованих дисциплін, а також створення дієвих механізмів реалізації методичного мислення, що дозволяють правильно оцінювати ситуації, ефективно вирішувати педагогічні завдання, аналізувати практику і висувати інноваційні ідеї. Однак, як свідчить практика, дедалі більше загострюється протиріччя між наявними у вищій школі, з одного боку, можливостями для ефективного формування методичного мислення вчителів музики і мірою їх реалізації на практиці, а, з іншого – потребами практики і недостатністю розробки теорії формування методичного мислення вчителя музики у педагогічному вищому навчальному закладі (ВНЗ).

Для формування методичного мислення вчителя музики значними резервами володіють заняття в класі інструментальної підготовки у ВНЗ. При цьому одним з перспективних напрямів педагогічної діяльності, в яких зосереджені значні резерви вдосконалення та оптимізації навчального процесу, є навчання гри на фортепіано і виховання музиканта педагогічної професії як реалізація головної методологічної настанови, оскільки володіння саме цим інструментом є важливим елементом професіоналізму вчителя музики і показником рівня його загального музичного розвитку. Відтак, інструментально-виконавська підготовка в класі фортепіано є чинником активізації та стимулювання процесу формування методичного музичного мислення майбутнього вчителя музики.

Аналіз сучасних музично-педагогічних досліджень свідчить про істотний інтерес до проблеми специфіки підготовки вчителя музики, зважаючи, що музична освіта визнана сьогодні принциповим чинником гуманізації суспільства. Так, різні аспекти практичної підготовки студентів разом з аналізом музично-освітньої діяльності досліджені такими відомими ученими-педагогами, як О. А. Апраксина, Б. В. Асаф'єв, Л. А. Баренбойм, В. І. Лях, Г. Г. Нейгауз та ін. [3; 5; 12]. Теорію природи здібностей людини, її музичного мислення значно збагатили дослідження з музичної психології В. В. Медушевського, Є. В. Назайкінського та ін. [9; 11]. Проблемам професійної підготовки сучасного фахівця-музиканта присвячені праці Ю. Б. Алієва, Н. К. Бакланової, М. І. Ройтерштейна та ін. [14].

Важливі дані для удосконалення системи освіти майбутнього вчителя музики в класі інструментальної підготовки містяться у працях І. Н. Немикіної, Г. М. Ципіна [13; 19].

Напрацювання цих учених є важливим підґрунтям для реформування освіти у ВНЗ з метою підготовки освічених фахівців, здатних до творчого і критичного мислення, різнобічного, цілісного бачення та творчого вирішення професійних завдань, самовизначення і самореалізації. Однак, питання формування методичного мислення вчителя музики вивчені все ж недостатньо, незважаючи на той факт, що потреба його формування визначається як науковими, так і практичними обставинами, зокрема, недостатньою вивченістю педагогічних і психологічних механізмів становлення методичного мислення у педагогічному ВНЗ у класі інструментальної підготовки.

Отже метою даної статті є виявлення специфіки та особливостей формування методичного мислення майбутнього вчителя музики у процесі інструментально-виконавської підготовки.

Методичне мислення вчителя музики є невід'ємною складовою його професійної методичної діяльності, а, відтак, воно поєднує в собі ознаки професійного педагогічного мислення і специфічні характеристики, властиві методичному мисленню вчителя музики. Саме тому сутність методичного мислення варто розглядати з позицій практичної методичної діяльності. Методичне мислення – це «особливий вид когнітивної діяльності, що виявляється в методично осмисленому використанні положень педагогіки та психології в навчанні і вихованні учнів, освоєнні, створенні та застосуванні нових педагогічних засобів» [8]. Дане визначення дозволяє зробити висновок про два види професійної методичної діяльності вчителя, перший з яких пов'язаний з умінням успішно вирішувати методичні завдання, тобто гнучко застосовувати отримані знання для реалізації цілей навчання відповідно до методичної теорії і конкретних умов навчання, а другий вказує на необхідність інтелектуальної активності, тобто здійснення вчителем дослідницьких пошуків з метою підвищення свого професійного рівня. Не випадково Г. І. Саранцев визначає такі ознаки методичного мислення: «методична інтерпретація положень педагогіки і психології; широка ерудиція дослідника; системне представлення досліджуваних об'єктів, властивостей і взаємозв'язків; комплексне використання діалектики, системного аналізу та системного підходу; необхідність врахування специфіки предметно-спеціального мислення; конкретизація загальних положень, доведення їх до часткових рекомендацій» [15, с. 35-38]. Отже, сьогодні можна говорити про методичне мислення як про процес, який набуває ознак теоретичного мислення, спрямованого на відкриття різних властивостей об'єктів, відносин, закономірностей тощо. Мислення ж загалом є процесом (пошук і відкриття нового), який формується, тобто спочатку і повністю не заданий, і тому вся його детермінація об'єктивно виступає як процес, як щось, що утворюється, динамічне, а не заздалегідь і цілком готове.

Такий підхід до розуміння мислення в цілому і методичного мислення зокрема значно розширює уявлення про зміст методичної діяльності сучасного вчителя музики – вчитель сьогодні вирішує як практичні, так і дослідницькі завдання, беручи активну участь у науково-дослідницькій діяльності освітнього закладу, здійснюючи науково-практичну діяльність з дослідження самостійно обраної методичної проблеми, представляючи результати своєї науково-практичної діяльності на семінарах і конференціях, розробляючи підручники і

методичні посібники тощо. Розглядаючи методичне мислення як відносно самостійну специфічну діяльність (виходячи з того, що, як і будь-який вид діяльності, методичне мислення має свої предмети, засоби і результати), серед дій навчального характеру можна виокремити: детальне планування заняття, зокрема, добір необхідних матеріалів, їх адаптація, розподіл, використання прийомів навчання відповідно до рівня підготовки учнів тощо, передбачення результатів такого планування, організацію самостійної роботи учнів, а також аналіз навчальної ситуації на занятті і, у разі необхідності, імпровізація, вибір правильного рішення, організація роботи учнів, зокрема, налаштування їх на роботу, контроль рівня їх вмінь, встановлення мовних взаємин, розподіл уваги між компонентами навчального процесу тощо.

Натомість серед дій дослідницького характеру варто звернути увагу на необхідність самоосвіти, опрацювання наукової і навчальної літератури, підготовку і написання доповіді, постановку і вирішення завдання, аналіз уроку та діяльності учнів, необхідність узагальнення досвіду, впровадження нового. Це передбачає використання певних методів дослідження, зокрема, узагальнення, класифікування, абстрагування та конкретизації, систематизації, висунення гіпотези, побудова доказів, формулювання висновків, прогнозування дій тощо. Зрозуміло, що цей перелік не претендує на вичерпність, однак різноманітність наведених дій навчального і дослідницького характеру переконливо свідчить про важливу роль методичного мислення у діяльності вчителя музики.

З вищевикладеного можна зробити висновок про певний конспект розгляду методичного мислення майбутнього вчителя музики. Йдеться, зокрема, про логічну його складову, важливість розвитку якої у студентів педагогічних ВНЗ при навчанні музиці є безперечною. Свідоме використання логічних прийомів мислення в роботі над музичним матеріалом сприяє глибокому засвоєнню знань, розвиває самостійність студентів в одержанні нових умінь і набутті навичок застосовувати наявні у них знання на практиці. Розвиток логічної складової методичного мислення у студентів музичних факультетів педагогічних ВНЗ важливий ще й тому, що засвоєний комплекс логічних прийомів мислення, вміння практично використовувати ці прийоми в роботі над музичним матеріалом і в позанавчальній діяльності полегшить їхню роботу з розвитку логічного мислення їхніх майбутніх вихованців. При цьому завдання підвищення культури мислення студента не вимагає ані особливого додаткового матеріалу, ані додаткового часу – вся робота з розвитку логічних прийомів мислення студентів може відбуватися в межах встановленої програми, на програмному матеріалі, в тісному зв'язку з усією освітньо-виховною роботою педагогічного ВНЗ.

Враховуючи, що аналіз «стратегії» людського мислення не може бути здійснений без урахування особистісної спрямованості мислячого суб'єкта, іншим провідним чинником, що визначає цілеспрямованість мислення, є його вмотивованість. На підтвердження цієї тези варто навести вислів О. К. Тихомирова, який, розглядаючи структуру розумової діяльності, відзначає, що «особистісний сенс є реальним функціональним утворенням, включеним у процес управління пошуками вирішення завдання» [17, с. 238]. Отже, будь-які спроби формування людського мислення повинні включати в себе й формування його мотиваційного компонента. При цьому важливим позитивним моментом, що виявляється при вивченні ролі мотивації в мисленні, є не лише визнання мотивів в якості динамічного фактора, який спонукає до здійснення розумової діяльності, а й включення мотивів у структуру мислення. Формулювання цього положення, на думку І. С. Морозової, ґрунтується на цілому ряді фактів, які засвідчують значущість мотивації у визначенні характеру і змісту всіх основних структурних одиниць розумового процесу, що проявляється в розумінні, оцінці та прийнятті самого завдання, поставленого перед суб'єктом або сформульованого ним самостійно, а також фіксується у визначенні кінцевих і проміжних цілей, які потрібно досягти [10]. Для цього, на думку дослідниці, особистість співвідносить свої можливості з характеристиками цілей на основі самооцінки результатів своєї діяльності; формує спрямованість мислення, відповідну її цілям; змінює характер процесів актуалізації свого минулого досвіду, у виборі адекватних

значень об'єктів мислення, оцінки їх властивостей, використанні латентних властивостей об'єктів; визначає склад дій та операцій, їх зміст і характер; визначає кількісні та якісні характеристики кінцевих результатів розумової діяльності, її загальну продуктивність [10]. Така підпорядкованість змістовних і структурних особливостей мислення його мотиваційній обумовленості виявляється характерною для всіх видів інтелектуальної діяльності людини.

Важливим є також і психологічний зміст методичного мислення вчителя музики, що полягає в самоорганізації процесу пошуку, виявленні і вирішенні проблемної ситуації, а також в актуалізації професійно орієнтованих компонентів педагогічного мислення, що забезпечують реалізацію професійної активності відповідно до змісту та вимог освітнього процесу. Однак, на жаль, доводиться констатувати, що система психолого-педагогічної підготовки майбутніх вчителів музики не вносить суттєвих змін в структуру наявного методичного мислення – воно залишається у них орієнтованим на передання, а не на реалізацію, тобто погано пристосоване для практичного вирішення породжуваних реальною ситуацією педагогічних завдань, що свідчить про нагальну потребу розробки і реалізації програми навчання психологічним основам вирішення педагогічних ситуацій.

Іншим аспектом методичного мислення майбутнього вчителя музики є його предметність, тобто йдеться про професійне мислення, яке розуміється як інтегральна якість, що володіє внутрішньою структурою, провідними компонентами якої є: музичне мислення, яке визначає специфіку професійного мислення; педагогічне мислення, яке становить сутність останнього; і музично-педагогічне мислення, що являє собою взаємне перетворення педагогічного та музичного начал [18]. Творча взаємодія цих компонентів породжує нову якість, яку Т. В. Харитонова визначає як професійне мислення вчителя музики [18]. Функціями професійного мислення вчителя музики дослідниця вважає інтегративну, художньо-творчу, художньо-комунікативну, художньо-інформаційну, виховно-естетичну, орієнтаційно-регулятивну, прогностичну [18]. При цьому ефективному формуванню професійного мислення майбутнього вчителя музики, на думку Т. В. Харитонові, сприятиме комплекс умов: диференціація навчання студентів залежно від базової освіти; посилення проблемності в змісті і процесі навчання; введення наскрізної системи проблемно-аналітичних завдань з провідним циклом предметів; моделювання музично-педагогічної діяльності через вирішення професійно-орієнтованих завдань. Натомість змістовна частина моделі формування професійного мислення майбутнього вчителя музики повинна включати систему проблемно-аналітичних завдань, професійно-орієнтовані завдання і тренінги [18].

Отже, з вищевикладеного можна зробити висновок, що методичне мислення вчителя музики являє собою систему розумових дій, що виникають на основі пізнання, оцінювання і перетворення складної педагогічної ситуації. Формування ж методичного мислення майбутнього вчителя музики, зокрема у процесі інструментально-виконавської підготовки, є конче необхідним як у теоретичному, так і в практичному плані. Це дозволить здійснювати професійну підготовку майбутнього вчителя музики більш якісно, оскільки музично-педагогічна практика потребує сьогодні науково-обґрунтованого визначення психолого-педагогічних умов і способів корекційної роботи та оптимального сприяння формуванню професійного мислення як однієї із стрижневих професійних властивостей у структурі особистості майбутнього вчителя музики.

Нині ніхто не заперечує необхідність розвитку мислення, погоджуючись із застосування у цьому процесі такого засобу, як завдання. Однак, у сучасній школі все ж спостерігається зміщення у бік вирішення завдань навчання, тобто практичних завдань, зважаючи на вплив прагматизму в сучасному житті та науці. Однак цього недостатньо з точки зору сучасних уявлень про вищу освіту та про професіоналізм необхідного рівня.

Результатом процесу вирішення практичних завдань є набуття досвіду і удосконалення рівня методичної майстерності, що, зрозуміло, важливо, проте результатом дослідницької діяльності є нові знання, новий рівень методичного мислення, що є значно важливішим і

необхідним. Навчання, що ігнорує специфіку розумової діяльності, не лише не в змозі розвинути творчі здібності людини, а й гальмує їх розвиток. Без засвоєння норм наукового мислення участь вчителя музики в процесах духовного виробництва неможлива. Тому найбільш повно меті професійної підготовки фахівців у вищій школі відповідає навчання, що триває слідом за розвитком, зокрема, розвитком здібності та вмінням мислити, що озброює професіонала методами наукового пізнання, умінням організувати науковий пошук, прищеплює смак до дослідження, сприяє мобілізації і розвитку інтелектуальних можливостей.

У процесі формування методичного мислення майбутнього вчителя музики варто зважати на таку істотну ознаку методичного мислення, як творчий характер, оскільки висока продуктивність мислення вчителя-професіонала обумовлена не лише його природними методичними здібностями, а й постійними тренуваннями, що забезпечують професійний саморозвиток у процесі вирішення методичних завдань. Будь-який творчий продукт є результатом не інтуїтивного осяяння, а, навпаки, наслідком специфічного саморозвитку особистості, пов'язаного з тривалим накопиченням і диференціацією корисного для музичної діяльності досвіду. Отже, творче методичне мислення пов'язане з такими ознаками особистості майбутнього вчителя, які обумовлюють продуктивність професійної методичної діяльності. Це креативність, що виражається в готовності до творчої методичної діяльності; прагнення до доказовості й обґрунтованості своєї професійної методичної позиції; здатність формулювати проблемні питання; прагнення і здатність дискутувати; готовність до адекватної самооцінки тощо.

У процесі освоєння нових методичних підходів, методичних систем, методик і технологій під час інструментально-виконавської підготовки відбувається накопичення методичного досвіду майбутнього вчителя музики: він шукає і знаходить нові шляхи для вирішення нових методичних завдань, у ході вирішення яких здійснюється професійний розвиток і саморозвиток майбутнього вчителя, активний розвиток його творчого методичного мислення. При цьому важливу роль у спрямованості методичного мислення на пошук нових методичних рішень відіграє особистість майбутнього вчителя, її професійні прагнення та професійна методична позиція.

Підсумовуючи вищевикладене, варто наголосити, що на сучасному етапі методичне мислення вчителя музики повинно бути спрямоване на пошук шляхів вирішення завдань, що висувуються сучасними тенденціями в освіті України – забезпечення в процесі інструментально-виконавської підготовки особистісного розвитку майбутніх вчителів, формування їх метапредметних і предметних компетенцій. Спрямованість та інтенсивність процесу розвитку методичного мислення значною мірою обумовлена особистістю майбутнього вчителя. Сьогодні вчитель, який володіє розвиненим методичним мисленням, має можливість самостійно здійснювати методичні дослідження та експерименти у сфері методики навчання гри на інструменті, аналізувати, описувати і представляти їх результати, усвідомлювати себе повноцінним учасником професійного методичного співтовариства.

Це висуває необхідність розробки та обґрунтування методики формування методичного мислення майбутнього вчителя музики у процесі інструментально-виконавської підготовки. Йдеться про необхідність виявлення комплексу психолого-педагогічних умов ефективного формування методичного мислення майбутнього вчителя музики з урахуванням складності і багатоплановості даної проблеми, що обумовлено особливим складом музично-педагогічної діяльності.

Діяльність вчителя музики є складним комплексом музикознавчої, виконавської, хормейстерської діяльності, з одного боку, та педагогічної, з іншого, що, безсумнівно, й визначає особливості мислення педагога, які проявляються в єдності музично-мистецького та психолого-педагогічного компонентів, їх цілеспрямованого взаємозв'язку, взаємозалежності і взаєморозвитку.

Список використаних джерел

1. Абдуллина О. А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования* / О. А. Абдуллина. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.

2. Андронов В. П. Психологические основы формирования профессионального мышления : пос. к спецкурсу / В. П. Андронов ; под ред. В. В. Давыдова. – Саранск : Мордовский ун-т, 1991. – 84 с.
3. Апраксина О. А. Современные требования к учителю-музыканту и задачи музыкально-педагогических факультетов / О. А. Апраксина // Музыка в школе. – 1983. – № 1. – С. 30–35.
4. Арчажникова Л. Г. Творческое мышление – основа профессиональной деятельности учителя музыки / Л. Г. Арчажникова // Методы формирования музыкального мышления студентов-заочников в процессе обучения. – М. : Просвещение, 1980. – С. 4-8.
5. Асафьев Б. В. О музыкально-творческих навыках у детей / Б. В. Асафьев // Избранные статьи: О музыкальном просвещении и образовании. – 2-е изд. – Л. : Музыка, 1973. – 143 с.
6. Баталов А. А. Профессиональное мышление: философские проблемы / А. А. Баталов. – М. : Мир, 1981. – 240 с.
7. Бизяева А. А. Психология думающего учителя: Педагогическая рефлексия / А. А. Бизяева. – Псков : ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. – 216 с.
8. Ибрагимова Л. В. Педагогические условия развития методического мышления учителя в процессе коллективной поисковой деятельности / Ибрагимова Л. В., Ярычев Н. У. [Электр. ресурс]. – Режим доступа : <http://www.science-education.ru/109-9357>.
9. Медушевский В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В. Медушевский. – М. : Музыка, 1976. – 245 с.
10. Морозова И. С. Мотивация как фактор оптимизации мыслительного процесса : автореф. дис. на стиск. науч. степени канд. психол. наук / И. С. Морозова. – Новосибирск, 1999 [Электр. ресурс]. – Режим доступа : <http://www.dissercat.com/content/motivatsiya-kak-faktor-optimizatsii-myslitel'nogo-protsesssa>
11. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия / Е. В. Назайкинский. – М. : Музыка, 1972. – 383 с.
12. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры / Г. Г. Нейгауз. – М. : Музыка, 1961. – 319 с.
13. Немыкина И. Н. Методика проблемного обучения и ее роль в фортепианной подготовке учителя музыки / И. Н. Немыкина // Подготовка учителя музыки к профессиональной деятельности в школе. – Ярославль, 1985. – С. 130–138.
14. Ройтерштейн М. И. Музыкальный язык : учеб. пособие по курсу музыкального анализа для музыкально-педагогических факультетов педагогических вузов / М. И. Ройтерштейн. – М., 1974. – 133 с.
15. Саранцев Г. И. Современное методическое мышление / Г. И. Саранцев // Педагогика. – 2010. – № 1. – С. 31–40.
16. Субъект и объект практического мышления. Коллективная монография / под ред. А. В. Карпова, Ю. К. Корнилова. – Ярославль : Ремдер, 2004. – 320 с.
17. Тихомиров О. К. Структура мыслительной деятельности человека (Опыт теоретического и экспериментального исследования) / О. К. Тихомиров. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1969. – 304 с.
18. Харитоновна Т. В. Формирование профессионального мышления в структуре личности будущего учителя музыки : автореф. дис. на стиск. науч. степени канд. психол. наук / Т. В. Харитоновна. – Казань, 1998. – 22 с.
19. Цыпин Г. М. Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения : пос. для учащихся / Г. М. Цыпин. – М. : Интерпракс, 1994. – 384 с.

This article attempts to identify the specific methodological thinking music teacher and features of its formation in the instrumental performance training.

Key words: *methodical thinking music teacher, the subject of methodical thinking teacher of music, instrumental performance in training, professional music teacher methodical activity.*

УДК 7.071: 788

Маринін І. Г.

ВНЕСОК МАЙСТРІВ Б. ГУЛАШЕВСЬКОГО ТА П. ЦИНКАЛОВА У ВДОСКОНАЛЕННЯ ВИКОНАВСЬКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ОРКЕСТРОВИХ СОПІЛОК

У статті висвітлюється діяльність Кам'янець-Подільських майстрів Бориса Гулашевського і Петра Цинкалова та їх внесок у кардинальні зміни форми, строю, технічні й функціональні можливості оркестрових сопілок.

Ключові слова: сопілки, оркестрові сопілки, оркестрове виконавство.

Тенденція “професіоналізації” народно-інструментального виконавства в професійній (академічній) та традиційній (фольклорній) сферах побутування, яка потужно набрала ходу в другій половині ХХ ст., мала величезний вплив на народних умільців музичного інструментарію в реалізації якісних змін у художньо-технічних можливостях, формах, конструкціях, технічно-виконавських параметрах та виконавських функціях.

Всебічне дослідження процесів, які спричинили появу якісного музичного інструментарію, неможливі без пильної уваги до конкретних постатей, визначення їхнього місця і ролі у цьому процесі. Саме тому, актуальність теми впливає із необхідності дослідити діяльність Кам'янець-Подільських майстрів Бориса Гулашевського і Петра Цинкалова та їх внесок у кардинальні зміни форми, строю, технічні й функціональні можливості оркестрових сопілок у тісному поєднанні з чіткими завданнями інструментознавства, органології, етномузикознавства. Такий підхід обумовлений наступними факторами: постаті Б. Гулашевського й П. Цинкалова та їх творча експериментаторська діяльність в українській органології є недослідженими; зміни в конструкції форми, строю, діапазону оркестрових сопілок Б. Гулашевського та П. Цинкалова їх переваги і вплив на художньо-технічне академічне виконавство не знайшли належного висвітлення у наукових дослідженнях.

Українське інструментознавство є предметом низки наукових досліджень. Інтенсивна увага до питання дослідження вдосконалення народних інструментів завжди знаходилась в полі зору українських дослідників-органологів: А. Гуменюка, В. Гуцала, П. Іванова, В. Комаренка, М. Лисенка, М. Лисенка-Дністрянського, Г. Хоткевича та ін. Зокрема, А. Гуменюк [1], В. Гуцал [2], П. Іванов [3] вперше описали стрій, технічні та функціональні можливості хроматичних оркестрових сопілок, їх назви, діапазон тощо.

Сучасні погляди у вивченні народного інструментарію викладені у дисертаційних дослідженнях, присвячених історії походження окремих народних інструментів, їх удосконаленню та академізації (І. Алексеев, М. Давидов, Є. Іванов (баян), В. Дутчак, А. Омельченко (бандура), Є. Бортник (домра), О. Незовибатько, Т. Баран (цимбали), Л. Шорошева (кобза) та ін). У цьому контексті Л. Пасічник зазначає, що “...сучасний стан академічного народного інструментарію забезпечила діяльність багатьох творчих особистостей, які значно покращили його акустичні властивості, форму, хроматизували звукоряд. Серед найвидатніших вітчизняних майстрів – Л. Гайдамака, О. Корнієвський, Г. Хоткевич, (бандура харківського типу), В. Герасименко, Р. Гриньків, І. Скляр, В. Тузиченко (бандура київського зразка), <...> Г. Агратіна, Т. Баран, В. Зуляк, О. Незовибатько, В. Руденко, (цимбали); Є. Бобровников, Д. Демінчук, І. Скляр, (сопілка); <...> М. Прокопенко (кобза)” [5, с. 8]. Однак, на нашу думку, несправедливо залишилася поза увагою дослідників діяльність кам'янець-подільських майстрів-сопілкарів Бориса Гулашевського й Петра Цинкалова. Осмислення значимості їх внеску в розвиток сучасного народно-інструментального виконавства України зумовлюють **актуальність** теми дослідження.

Метою наукової розвідки є окреслення сутнісних характеристик форми, строю, матеріалу, способу виготовлення, художньо-технічних й функціональних можливостей, кардинальних змін і переваг оркестрових сопілок конструкції кам'янець-подільських майстрів Б. Гулашевського та П. Цинкалова.

Визначення мети дослідження зумовили виконання таких **завдань**:

з'ясування художньо-технічних та функціональних можливостей оркестрових сопілок конструкції Гулашевського-Цинкалова на прикладі оркестру сопілкарів “Фольклор” (м. Кам'янець-Подільський); характеристика діяльності Б. Гулашевського і П. Цинкалова та їх внесок формуванню академічної системи українського народного інструментарію.

Вивчення сопілок оркестру “Фольклор” (м. Кам'янець-Подільський) з Південно-Західного Поділля ґрунтується на історико-морфологічному, музично-стилістичному, структурно-типологічному та системно-етнофонічному методах дослідження народних музичних інструментів, які систематизовані відомим інструментознавцем І. Мацієвським у праці “Ігри й співголосся. Контонація” (2002) [4, с. 33–36].

Беручи до уваги всі наукові праці з проблеми класифікації музичного інструментарію вітчизняних (А. Гуменюк, М. Грінченко, К. Квітка, М. Лисенко, М. Хай, Г. Хоткевич, В. Шухевич та зарубіжних вчених-музикознавців (Ф. Геварт, Е. Горнбостель, К. Закс), їх основні критерії, ми дійшли висновку, що оркестрові сопілки конструкції кам'янець-подільських майстрів Б. Гулашевського та П. Цинкалова відносяться до групи **народних аерофонів** (духові).

За інструментальним складом оркестр сопілкарів “Фольклор” є **однорідний**, що об'єднує однакові за тембром і специфікою звуковидобування інструменти (пріми, альти, тенори, баритони, басы, контрабасы). За тембровою ознакою оркестрові сопілки варто класифікувати як **темброво-спорідненні**, а за принципом звуковидобування – **лабіальні** (губні) (*labium* (лат.) – губи) [7, с. 175] духові музичні інструменти.

На початку другої половини ХХ ст. над удосконаленням форми, конструкцій оркестрових різновидів сопілок в Україні працювали майстри-конструктори: Є. Бобровников, Д. Демінчук, В. Зуляк, Н. Матвеев, І. Скляр, О. Шльончик та інші. Вони першими здійснили “...спробу поєднати на основі законів акустики різні розміри сопілок (довжину, діаметр, місце свердління отворів), розширити звукоряд, впровадити хроматизацію” [3, с. 62].

Новий етап в удосконаленні народного сопілкового інструментарію особливого розмаху набув на початку 60–х років ХХ ст. До цієї справи приєднався майстер з Кам'янця-Подільського – Борис Гулашевський. У той час музикознавці стверджували, що домогтися розширення діапазону вниз на сопілкових оркестрових інструментах є неможливим завданням. Починаючи із 1960 року, протягом 10 років він працював над удосконаленням тембро-акустичних характеристик та розширенням діапазону у нижньому регістрі шестиотвірних оркестрових сопілок (бас, контрабас). У 1964 році у Кам'янець-Подільському, вперше в Україні був створений **перший сопілковий оркестр** (від пріми до контрабаса з діапазоном від **мі** контроктави до **фа** четвертої з діатонічним строєм), здатний відтворювати всі діатонічні звуки музичного звукоряду.

Надалі Б. Гулашевський разом із П. Цинкаловим плідно працювали над виготовленням інструментів з хроматичним строєм, які б відповідали академічним зразкам музичних інструментів. В основу концепції будови, строю та різновиду оркестрових сопілок майстри поклали принцип будови духового оркестру (труби, альти, тенори, баритони, басы, туби). Три роки знадобилося кам'янецьким “страдиварі” Б. Гулашевському і П. Цинкалову на створення ескізів креслень майбутніх інструментів, придбання верстатів та інструментів, які необхідні для виготовлення сопілок різних розмірів. За особливими критеріями підбиралися породи деревини з груші, горіха, липи, дуба, ясена, осики, які протягом 3-х років, згідно з технологічними вимогам, піддавалися сушінню. У 1979 році оркестр сопілкарів повністю обновився новими хроматичними інструментами, які відповідали не тільки естетичним, але й сучасним художньо-технічним вимогам до такого виду інструментів.

Розглянемо сім'ю хроматичних оркестрових сопілок конструкції Б. Гулашевського та П. Цинкалова.

Сопілка-пріма C-dur (рис. 2) Сопілка-пріма – різновид оркестрових сопілок, транспонуючий музичний інструмент (звучить на октаву вище від написаного).



Рис. 2. Сопілка-пріма

Діапазон: **до** другої – **фа** четвертої октави.

Довжина сопілки-прими – 32 см; діаметр розтруба d – 2,7 см.

Динамічна шкала інструмента залежить від регістру звучання. В нижньому регістрі сопілка звучить тихо (***p***), не виразно. В середньому її звучання світле, насичене (***mf***), у верхньому – голосне, пронизливе (***f***).

Сопілка-пріма – віртуозний, рухливий інструмент, який виконує складні сольні та підголоскові партії, гармонічні фігурації, епізодично – акомпанемент. В оркестрі (ансамблі) сопілка відтворює орнаментику (мелізматичні прикраси) – форшлагги, трелі, морденти, групето, а також подвійне стакато. Оркестрова партія нотується в скрипковому ключі.

Сопілка-альт G-dur (рис. 3) – різновид оркестрових сопілок, за конструкцією аналогічна звичайній, але дещо більша і звучить на кварту нижче за звичайну.



Рис. 3. Сопілка-альт

Діапазон: **соль** першої – **соль** третьої октави.

Довжина сопілки-альт – 42 см; діаметр розтруба d – 3,5 см.

Сопілка-альт є технічно досконалим музичним інструментом. В нижньому регістрі звучить м'яко, лагідно, оксамитово; у середньому – прозоро; у верхньому – дещо різкувато. В оркестрі (ансамблі) сопілка-альт в середньому регістрі виконує сольні й підголоскові партії, акомпанемент, підголоски, контрапункт, гармонічну педаль та фігурації.

Оркестрова партія сопілки-альт нотується в скрипковому ключі.

Сопілка-тенор C-dur (рис. 4) – різновид оркестрових сопілок, за своєю мензурою удвічі більша від прими та майже наполовину за альтя.



Рис. 4 Сопілка-тенор

Діапазон: **до** першої – **сі** другої октави.

Довжина сопілки-альта – 63 см; діаметр розтруба d – 4,0 см.

Звучить сопілка-тенор дуже ніжно, наспівно, світло. Тенору часто доручають в середньому та нижньому регістрах гру основної мелодичної лінії, кантилену, підголосків, акомпанементу та гармонічної педалі. У нижньому регістрі тембр матовий, глибокий; в середньому – густий; у верхньому – світлий.

Оркестрова партія сопілки-тенор нотується в скрипковому ключі.

Сопілка-баритон C-dur (рис. 5) – різновид оркестрових сопілок, має трохи ширшу мензуру чим тенор і більш повний, густий, але не зовсім потужний звук (особливо в середньому та низькому регістрах, де нагадує басовий тембр).

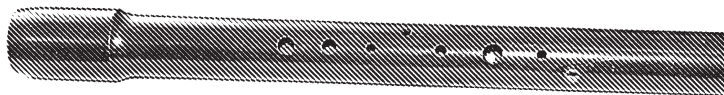


Рис. 5. Сопілка-баритон

Діапазон – до першої октави – *соль* другої октави.

Довжина сопілки-баритон – 58,5 см; діаметр розтруба d – 5,5 см.

В нижньому регістрі звучить лагідно, оксамитово густим матовим тембром; у середньому – м'яко; у верхньому – дещо різкувато.

Баритон виконує мелодію, сольні епізоди в низькому регістрі, контрапункт, гармонічну педаль, а також акомпанемент.

Оркестрова партія сопілки-баритон нотується в скрипковому ключі.

В оркестрі є три види сопілок-басів (G-dur, C-dur, G-dur), які відрізняються розмірами і діапазонами.

Сопілка-бас G-dur (малий бас) (рис. 5) – різновид оркестрових сопілок з низьким за звучанням і великий за розмірами музичний інструмент (біля метра). Оркестрова партія нотується в басовому та скрипковому ключах.



Рис. 5. Сопілка-бас G-dur

Діапазон: *соль* малої октави – *соль* першої октави.

Довжина сопілки-бас G-dur – 98 см; діаметр розтруба d – 5,5 см.

Сопілка-бас порівняно з баритоном має більш густий, м'який і компактний тембр звуку, а також є технічно рухливим.

Зверху на інструменті розташований клапанний механізм з 6-ма клапанами для видобування хроматичних звуків (пальцями закриваються і відкриваються 4 отвори, а всіх інші – 6 клапанами).

Сопілка-бас G-dur в оркестрі виконує функцію баса, епізодично – сольну партію в низькому регістрі та контрапункт.

Оркестрова партія сопілки-бас G-dur нотується в басовому ключі.

Сопілка-бас C-dur (середній бас) (рис. 6) – різновид оркестрових сопілок з низьким за звучанням і великий за розмірами музичний інструмент.



Рис. 6. Сопілка-бас C-dur

Діапазон – до великої – до малої октави.

Довжина сопілки-баса C-dur – 1,44 м; діаметр розтруба d – 7,8 см.

Зверху на інструменті розташований клапанний механізм з 5-ма клапанами для видобування хроматичних звуків (пальцями закриваються і відкриваються 4 отвори, а всіх інші – 5 клапанами).

В оркестрі виконує функцію баса в октаву з контрабасом, а також сольну партію в низькому регістрі та контрапункт.

Оркестрова партія сопілки-бас C-dur нотується в басовому ключі.

Сопілка-бас G-dur (великий бас) (рис. 7) – різновид оркестрових сопілок з низьким за звучанням і великий за розмірами музичний інструмент.



Рис. 7. Сопілка-бас G-dur

Діапазон: *соль* великої – *соль* малої октави.

Довжина сопілки-баса G-dur – 1,87 м; діаметр розтруба d – 10,5 см.

Зверху на інструменті розташований клапанний механізм з 9-ма клапанами для видобування хроматичних звуків.

В оркестрі виконує функцію баса в октаву з контрабасом та контрапункт, епізодично – сольну партію в низькому регістрі.

Оркестрова партія сопілки-бас G-dur нотується в басовому ключі.

Головна перевага басових сопілок подільських майстрів полягає в тому, що вони у технічному плані, за шириною діапазону та величиною розмірів перевершили сопілки майстрів Є. Бобровникова, Д. Демінчука, В. Зуляка, І. Скляра. Наприклад, П. Іванов, ведучи мову про діапазон і технічну характеристику сопілки-бас C-dur конструкції Є. Бобровникова, зазначає, що "... інструмент із-за незручності гри в наш час не використовується" [3, с. 63], а В. Гуцал застерігає, що: "... технічні можливості на басовій сопілці обмежені. На ній можна виконувати мелодію лише в повільному темпі, хроматичні пасажі у швидкому темпі практично не використовуються" [2, с. 36]. Натомість, колишній керівник ансамблю "Фольклор" А. Твердохліб твердить, що "... сопілка-бас C-dur конструкції Гулашевського- Цинкалова є значно більша за розмірами за своїх попередників, але це не впливає на темпові відхилення чи виконання хроматичних пасажів у швидких темпах".

Суттєвою перевагою хроматичних сопілок-бас конструкції Б. Гулашевського та П. Цинкалова є значне розширення діапазону вниз.

Сопілка-контрабас C-dur (рис. 8) – різновид оркестрових сопілок з дуже низьким за звучанням і великий за розмірами музичний інструмент.



Рис. 8. Сопілка-контрабас C-dur

Діапазон: *соль* контроктави – *ре* малої октави.

Довжина сопілки-контрабаса C-dur – 2,61 м; діаметр розтруба d – 14,5 см.

Сопілка-контрабас C-dur (рис. 9) складається з двох частин. Цей чинник збільшує діапазон звучання інструмента на октаву нижче (рис. 9). В середній частині два фрагменти інструмента закріплюються замками.

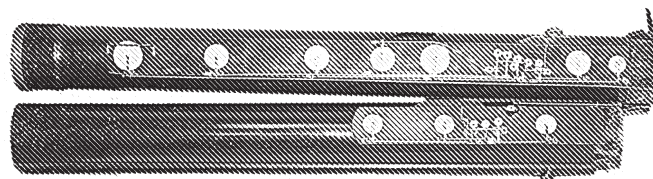


Рис. 9. Сопілка-контрабас C-dur (в розібраному вигляді)

Сопілка-контрабас C-dur є транспонуючим інструментом. Оркестрова партія сопілки-контрабаса записується на октаву вище від реального звучання і нотується в басовому ключі.

Зверху на корпусі інструмента розташований клапанний механізм з 10-ма клапанами для видобування хроматичних звуків.

Сопілка-контрабас G-dur (рис. 10) – різновид оркестрових сопілок з дуже низьким за звучанням і найбільший за розмірами музичний інструмент.



Рис. 10. Сопілка-контрабас G-dur.

Сопілка-контрабас G-dur складається з двох частин. Цей чинник збільшує діапазон звучання інструмента на октаву нижче (рис. 11). В середній частині два фрагменти інструмента закріплюються замками.

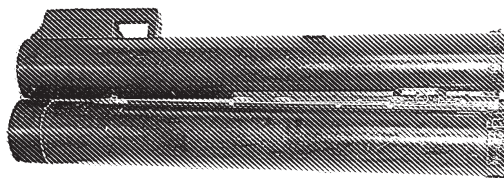


Рис. 11. Сопілка-контрабас G-dur (в розібраному вигляді)

Діапазон: *мі* контроктави – *ля* великої октави.

Довжина сопілки-контрабас G-dur – 2 м 90 см; діаметр розтруба d – 21 см.

Сопілка-контрабас G-dur є транспонуючим інструментом. Оркестрова партія сопілки-контрабаса записується на октаву вище від реального звучання і нотується в басовому ключі. Зверху на інструменті розташований клапанний механізм з 9-ма клапанами для видобування хроматичних звуків.

Під час гри на сопілках-контрабасах C-dur і G-dur виконавець, стоячи, тримає інструмент у вертикальному положенні. Нижня частина інструмента впирається в підлогу. Сопілки-контрабаси є громіздкими, але технічно досконалими музичними інструментами з глибоким виразним звуком. Використовується у сопілковому оркестрі для проведення функції баса в октаву у нижньому регістрі разом із сопілками-бас. Епізодично виконує соло.

Для виготовлення сопілок-контрабасів C-dur і G-dur використовувалися липа та електрокартон, який наклеювався зверху на циліндричну форму корпусу двох половин розтруба для його зміцнення. Також, одним із секретів конструкторської винахідливості обох майстрів полягає у використанні резонансового підсилювача, який вирізався всередині інструмента.

У 1980 році Б. Гулашевський виїхав разом із комплектом своїх перших сопілок з України на постійне місце проживання до Йошкар-Оли (столиця Марійської АРСР, Росія) де створює новий ансамбль. Під час виступу по російському телебаченню Б. Гулашевського зі своїм оркестром сопілок, які були виготовлені в Кам'янці-Подільському, було оголошено, що виступає оркестр "русских свирелей" ?...

Майстер П. Цинкалов помер 1 вересня 2007 року у віці 96 років у Кам'янці-Подільському.

Переваги сопілок конструкції Гулашевського-Цинкалова у діапазонних та техніко-виконавських характеристиках очевидні й на, сьогоднішній день, є неперевершеними. Удосконалення оркестрових сопілок майстрами Б. Гулашевським і П. Цинкаловим є головним чинником зародження першого в Україні оркестру сопіларів, який за інструментальним складом та діапазонними характеристиками відповідає професійним вимогам щодо такої форми виконавства і має величезний вплив на розвиток академічного народно-інструментального виконавства в Україні.

Список використаних джерел

1. Гуменюк А. Українські народні музичні інструменти : Наукова думка / Андрій Гуменюк. – К., 1967. – 245 с.
2. Гуцал В. Грає оркестр українських народних інструментів / Віктор Гуцал // Райдуга. – К., 1978. – 134 с.
3. Іванов П.Г. Оркестр українських народних інструментів. / Перекоп Гаврилович Іванов. – К., 1981. – 110 с.
4. Мацієвський І. Ігри й співголосся. Контонація [музикологічні розвідки] / Ігор Мацієвський. – Тернопіль : Астон, 2002. – 172 с.
5. Пасічняк Л. Академічне народно-інструментальне ансамблеве мистецтво України ХХ ст. : історико-виконавський аспект: автореф. дисер. на здоб. наук. ступ. канд. мист-ства : спеціальність 17.00.03. – «Музичне мистецтво» / Л. М. Пасічняк. – Львів, 2007. – 18 с.
6. Хоткевич Г. Музичні інструменти українського народу / Гнат Хоткевич – Харків, 2002. – 290 с.

The article highlights the activities of masters Borys Hulashevskiy and Petro Tsynkalov and their contribution to the cardinal changes of shape, tune, technical and functional capabilities of orchestral panpipes.

Keywords: panpipes, orchestral panpipes, orchestral performance .

УДК 378.016:785

Мозгальова Н.Г.

ВИХОВНІ МОЖЛИВОСТІ ФОРТЕПІАННОЇ МУЗИКИ ДЛЯ ДІТЕЙ

Стаття присвячена обґрунтуванню виховних можливостей фортепіанної музики для дітей. Визначено, що проблема вивчення та обґрунтування виховних можливостей фортепіанної музики для дітей стала предметом розгляду зарубіжних та вітчизняних дослідників. Проаналізовано широкий спектр творів українських композиторів для дітей. Визначено стилеві ознаки фортепіанної музики для дітей. Обґрунтовано, що література для фортепіано надає широкі можливості для ознайомлення дітей з найрізноманітнішими стилевими та жанровими феноменами, здатна забезпечити цілісність процесу виховання молодого покоління. Систематичне оволодіння фортепіанною літературою дозволить виховувати в дітях почуття краси, любові до рідної землі, захопленість музичним мистецтвом.

Ключові слова: виховання, вчитель музики, фортепіанна музика, молодші школярі, музичні здібності.

Система музичного виховання в сучасній школі пов'язує воедино навчання естетичного сприйняття музики і розвиток виконавських можливостей учнів. Ознайомлення з найкращими зразками фортепіанної музики служить основою естетичного виховання школярів засобами музики, формування їхнього світогляду та музичного смаку. Нагромадження музичних вражень сприяє розвитку в дітей музичних потреб, інтересів і здібностей. Проблема вивчення та обґрунтування виховних можливостей фортепіанної музики для дітей стала предметом розгляду зарубіжних (Л. Горюнова, К. Зенкін, В. Пропп, З.Ринкявичус, М. Ройтерштейн, Є. Тіунова та ін..) та вітчизняних дослідників (М. Іванова, Є. Печерська, Л. Хлебнікова, О. Щолокова та ін.).

Мета статті полягає у визначенні виховного потенціалу дитячої фортепіанної музики та обґрунтуванні необхідності її впровадження в практику інструментально-виконавської підготовки вчителів музичного мистецтва.

Передова шкільна практика естетичного виховання дітей показує, що чим глибше вони сприймають твори мистецтва, тим яскравішими і різнобічними стають їхні уявлення про

навколишнє життя. Виникнення музичних уявлень пов'язане з усвідомленням особливостей музичної мови та її виражальних засобів. Емоційна чутливість до музики формується і виховується разом із розвитком спеціальних музичних здібностей – музично-слухових уявлень, музичного слуху в широкому розумінні цього слова, музичного мислення і пам'яті. Основною умовою розвитку цих здібностей у процесі сприймання музики є правильний відбір фортепіанних творів не тільки за змістом і художніми якостями, а й за доступністю для школярів молодшого шкільного віку.

На переконання М.Ройтерштейн, особливості музики для дітей полягають у своєрідності образного змісту та художньої форми. «Молодшим школярам близькі образи, так чи інакше пов'язані з їх інтересами та побутом. Ігри та іграшки, казкові та історико-героїчні персонажі та ситуації, по-дитячому сприйняті образи тварин – такі типові «об'єкти відображення» в музиці для дітей. На думку дослідника, дитяча музика, відображаючи світ, подібно дитячим малюнкам, особливо коли вона звертається до тих сторін життя, що і «доросла» (наприклад, картини природи) робить це більш безпосередньо і наївно» [5].

На думку О.Апраксіної, «шлях, який сприяє всебічному розвитку дитини і веде її до розуміння світу – гра та іграшка. Це – мов би поведінка дорослого і спілкування з «дорослими предметами»: іграшковий автомобіль на мотузку, потім – з управлінням по кабелю, потім – педальний – це ті сходинки, які психологічно готують дитину, щоб сісти за кермо дійсного автомобіля. Гра в «дочки-матері» – не тільки природне наслідування, а й свого роду репетиція майбутньої реальної ситуації» [1].

«Досконало відомо, що в світ музики не можна увійти без відповідної підготовки, без «гри в музику» на дитячому рівні, – наголошує Л.Горюнова. – І усвідомлена ця обставина була ще в далекі часи, коли складались перші зразки дитячого фольклору». Дитячий фольклор, на думку вченої, можна розділити на дві великі частини. До першої належить все те, що дорослі адресують дітям: колискові, потішки тощо. Другу складають примовки, заклички, пісеньки, що виконують самі діти. Межа між ними умовна. Наприклад, тільки граючи у «дочки-матері», п'яти, шести-літня «мама» може заспівати своїй дочці ту ж саму колискову, яку почула від своєї матері» [2].

На відміну від народної музики у творчій спадщині професійних композиторів минулих століть можна пригадати небагато творів, що написані спеціально для дітей і витримали випробовування часом: бахівський «Зошит Ганни Магдалени Бах», «Проста соната» В. Моцарта, «Альбом для юнацтва» Р. Шумана і «Дитячий альбом» П. Чайковського.

У ХХ сторіччі до створення дитячої інструментальної музики звертались Б. Барток, З. Кодай, К. Орф, С. Прокоф'єв, К. Стеценко, Д. Шостакович. Ці композитори сприйняли стильові ознаки музики ХХ сторіччя, ретельно обновили образний світ дитячої музики, зберігаючи при цьому глибокий інтерес до рідного фольклору. Сьогодні фортепіанна література для дітей займає почесне місце в галузі сучасної інструментальної музики.

Специфіка музики для дітей, на думку дослідників, полягає в особливій музичній мові, художній формі та драматургії. Так, твір, що призначений для дитини, не може бути дуже довгим – уваги дитини не вистачить, щоб безперервно слідкувати за рухом музичного розвитку; аналітичних та синтезуючих здібностей дитини ще не достатньо, щоб «зібрати» весь музичний твір в єдине ціле. А без цього неможливе повноцінне музичне сприйняття» [1; 3; 4].

Варто зазначити, що технічні та масштабні обмеження музики для дітей не повинні торкатися визначальних якостей музичної мови – її інтонаційно-композиційної сторони. «Іншими словами, немає особливих причин шукати для дітей спеціальну музичну мову, яка суттєво відрізняється від музичної мови, якою пишуть для дорослих... Разом з тим, існує яскраво виражена тенденція говорити з дітьми на мові, мов би для них створеної: з давно знайомими «м'якими» мелодійними зворотами, з «правильною» елементарною гармонією, з квадратністю в структурі. Це крок назад, – стверджує М.Ройтерштейн, – хоча який активний відгук в душі дитини знаходять п'єси Р.Шумана, П.Чайковського [5].

В українській фортепіанній літературі для дітей, написаній у повоєнні роки, індивідуальністю та яскравістю вирізняються твори А. Штогаренка, Н. Сільванського, Ю. Щуровського. В подальшому розвиток цього жанру пов'язаний з іменами М. Скорика, В. Подвали, Ж. Колодуб, М. Степаненко, Ю. Шамо, В. Бібіка, В. Сільвестрова. Ці композитори впевнено вносять в дитячу фортепіанну літературу елементи сучасної музичної мови, прагнуть наблизити сприйняття дітей до складних явищ музики ХХІ століття. «Якщо ми хочемо, щоб сучасний школяр виріс у гармонійно розвинуту особистість, здатну до повноцінного спілкування з художніми цінностями, в тому числі і з сучасними, потрібно готувати його до цього невідкладно» – наголошує О. Рудницька [6, с. 123]. На думку вченої, «скільки б ми не цінували шедевр минулого, наскільки сильно вони б не впливали на нас, сучасне мистецтво, звернене до сучасного слухача, створюється сучасними засобами» і тому вчителю необхідно крокувати «в ногу з часом», навчаючи і виховуючи своїх учнів сучасно. Тільки за такої умови вчитель розвиває здатність професійно розбиратися не тільки в музиці минулих століть, але й у творчості своїх сучасників.

Самостійність і людяність музичних образів фортепіанних творів українських сучасних авторів пояснюється інтонаційною єдністю з народною музикою, яка є втіленням національного духу, психологічної сутності, неповторної індивідуальності народного характеру. Навіть у самих легких п'єсах, що призначені для самих маленьких слухачів, можна побачити цікаві зразки художньої обробки народних мелодій (Ф. Колеса «Спи Ксеню», Ж. Колодуб «Весняні враження», М. Скорик «Дитячий альбом»). Обробки жартівливих пісень і танцювальної музики знайомлять дітей з такими рисами народного характеру, як життєрадісність, гумор, кмітливність.

У фортепіанних збірниках чимало варіацій на теми українських народних пісень («Ой минула вже зима» М. Дремлюги, «Два півники» Г. Компанійця, «Ой в лісі калина» Ю. Щуровського, «Попід терном стежечка, «Не співайте, півні» В. Борисова), в яких органічно втілено образний зміст, емоційний настрій, характерні особливості ладо інтонаційної природи народних пісень. Для розвитку творчої самостійності бажано, щоб діти самостійно визначили, на яку тему створено варіації. Інтерес до **народної пісні** підвищиться, якщо розкрити багатство її змісту, адже діти просто зобов'язані знати свою рідну музику, а вчителям необхідно активно прищеплювати любов до неї.

Тісно пов'язана з народно-пісенними витоками в сучасній інструментальній музиці казка. На виховні можливості цього найулюбленішого у дітей жанру не раз звертали увагу видатні педагоги сучасності. «Казка, – писав В. Сухомлинський, – вдячне, незмінне джерело виховання любові до Вітчизни, рідної землі, багатства національної культури» [7, с. 123]. Загальними жанровими ознаками фольклорної та літературної казки більшість учених вважають установку на видумку, гру фантазії, елементи «невідповідності оточуючій дійсності», а звідси – наявність нереальних героїв та фантастичних явищ; відображення особливостей національного світовідчуття». Музична казка дійсно оригінальний і новий жанр, завдяки програмно-поетичному змісту, «хоч і не вказаному, але такому, що можна вгадати» [7, с. 72].

Казка в українській фортепіанній літературі, в основному звучить у ліричному ключі («Народна казка» М. Тица, «Розповідь дідуся» М. Любарського та ін.). Втілюючи ідею казкового жанру, використовуючи жанр казки як програму, композитори створили музичні образи народно-казкового характеру. Вони по-дитячому чисті, наївні, довірливі, таємничі і загадкові. Музичні інтерпретації літературних творів розвивають художні уявлення дітей, збагачують їх образне сприйняття улюблених персонажів відомих сюжетів, які найчастіше втілюються в жанрі сюїти. Наприклад, **казкові** сюїти «Снігова королева» Ж. Колодуб, «Казки та історії» Ю. Шамо.

Один із поетичніших в українській фортепіанній музиці розділів складають п'єси, що малюють картини рідної природи. Взагалі, ця тема відіграє важливу роль у процесі естетичного виховання школярів. Музичні малюнки привчають дітей вслухатись в оточуючий світ, відчу-

вати його красу. Сприймання таких творів, як «Дощик» В. Косенка, «Сніг іде» М. Дремлюги, «У лісі» А. Штогаренка сприяє розвитку уяви дітей, естетичному ставленню до природи.

Багато сторінок в українській фортепіанній літературі для молодших школярів відведено «малюнкам» добре відомих звірів, іграшок, улюблених персонажів. Це «Матрешки» В. Подвали, цикл В. Кім, М. Степаненко «Наші друзі», Ж. Колодуб «Звіринець», О. Костіна «Дмитрикове сонце», «Тук-тук», «Зозуля» Л.Вербовського, «Зайчик» М.Жербіна, «Ведмежатко в лісі» М. Дремлюги. Вивчення цих п'єс допоможе краще пізнати світ **звірів і птахів**. В них відображено знайомий дітям навколишній світ, в якому представлені знайомі та улюблені тварини. Названі п'єси різноманітні не тільки за змістом, а й за засобами музичної виразності, на що важливо звертати увагу дітей. Представляючи яскраво й образно різних персонажів, композитори проявляли відмінне знання дитячої психіки та особливостей сприймання. В своїй музиці вони прагнули знайти шлях до серця дитини; яскраві, образні п'єси, здатні захопити і слухача, і виконавця.

Важливим різновидом фортепіанної літератури для дітей є музичні «портрети» – п'єси з «образними» назвами, що характеризують різні сторони характеру дитини або відомих дитячих персонажів. Наприклад: «Упертий», «Клоуни», «Акробати», «Ласкаве прохання», «Близнюки», «Бах у дзеркальному відображенні» та ін.. Граючи ці твори, діти можуть свої враження, спостереження, різні настрої побачити в музичних образах, що сприятиме розвитку їх уваги, асоціативного мислення.

Великою популярністю серед дітей користуються твори танцювального характеру. Це і «Танцювальна» А. Штогаренка, «Гопак» і «Козак» Ю. Щуровського, яскраво колоритний «Аркан» Л. Колодуба, «Український танець» М. Жербіна та ін.. Вони відрізняються красивою мелодією, що легко запам'ятовується, живим ритмом та цікавою гармонією. Сьогодні, коли підлітки захоплюються здебільшого піснями дводольного розміру, на особливу увагу заслуговує «вальс». Вітчизняними композиторами (Я. Степовий, Ю. Рожавська, А. Коломієць, В. Косенко та ін.) написано багато п'єс в ритмі вальсу, адже тридольність у поєднанні з плавністю, що властива вальсові, надає музиці неповторної чарівності. «Слухаючи вальси і супроводжуючи їх відповідними рухами, діти, можливо, будуть спокійнішими, лагіднішими, граціознішими (передачу характеру музики рухами називають методом пластичного інтонування)», – зазначає Є. Печерська [4, с. 56].

Багато творів сучасні композитори присвячують **іграм**, адже вони пов'язані з різними сторонами життя дитини. Особливо яскравістю та привабливістю відзначаються п'єси «Пінг-понг», «Ловимо один одного», «Машина автомат», «Гра» М.Сильванського, «Ранок у садочку» В. Косенка. Їх характерною рисою є динамічність: це не просто п'єси – а п'єси дії, які добре знайомі дітям. Вони написані в рухливому темпі, мажорному ладі, в них чимало стрибкоподібних уривчастих мелодій. Діти мають зрозуміти, що темп, лад, особливості мелодії, метроритму, виконавські штрихи передають певний настрій, зокрема веселість, безтурботність. В них яскраво проявляється зв'язок із життям. Слухання та вивчення таких творів сприяє активізації дитячої уяви, пробудженню позитивних емоцій.

Підсумовуючи, варто зазначити, що твори українських композиторів для дітей та юнацтва повинні складати значну частину шкільного репертуару майбутнього вчителя музичного мистецтва. Ці твори мають значний виховний потенціал, привчаючи дітей милуватися невичерпним та різноманітним змістом й життєдайною силою народної музики, вчать переживати закладені в них думки і почуття. Для цього вчителю важливо не бути однобічним при виборі музики для слухання та вивчення, враховувати, що діти легко сприймають все нове, зокрема, й сучасне звучання мелодій та ритмів.

Список використаних джерел

1. Апраксина О.А. Методика музикального виховання в школі : учебное пособие / О.А. Апраксина. – М. : Просвещение, 1983. – 224 с.
2. Горюнова Л. Развитие ребенка и его жизнетворчество // Искусство в школе. / Л.Н. Горюнова. – 1993. – №1. – С.15-21.

3. Иванова М. Инструментальная сказка // Проблемы взаимодействия искусства, педагогики та теорії і практики освіти / М.К. Иванова. – Харків : 2008. – С.70-80.
4. Печерська Е.П. Педагогіка співробітництва на уроках музики / Е.П. Печерська. – К. : Початкова школа, 1998. – 371 с.
5. Ройтерштейн М.И. О современной музыке для детей // Музыкальное воспитание в школе. / М.И. Ройтерштейн. – Вып.17. – М. : 1986. – С.16-18.
6. Рудницька О.П. Музыка і культура особистості : проблеми сучасної педагогічної освіти : навчальний посібник / О.П. Рудницька. – К. : УЗМН, 1998. – 248 с.
7. Сухомлинський В.О. Вибрані твори : у 5-ти томах. / В.О.Сухомлинський. – Т.3. – К. : Радянська школа, 1977. – 670 с.

The article is dedicated grounding educational opportunities for children piano music. It was determined that the problem of learning and study of piano music educational opportunities for children was the subject of foreign (L.Horyunova, K.Zyenko, V.Propp, Z.Rynkyavychus, M.Roytershteyn, Ye.Tiunova) and local researchers (M.Ivanova, Ye.Pecherska, L.Hlyebnikova, O.Scholokovova). Analyzed a wide range of works of Ukrainian composers for children. Defined stylistic features piano music for children. Proved that piano literature provides ample opportunity to familiarize children with a variety of genre and stylistic phenomena, able to ensure the integrity of the process of education of the younger generation. Systematic mastery of piano literature will educate the children a sense of beauty, love of homeland, enthusiasm musical art.

Keywords: education, music teacher, piano music, younger students, musical abilities.

УДК 378.147:37.011.3-051:78

Прядко О.М.

РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ ІНТУЇЦІЇ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ

Стаття присвячена вивченню проблем розвитку педагогічної інтуїції у майбутніх педагогів-музикантів. У статті розглядаються шляхи активізації творчої активності майбутнього вчителя музики, розвитку його творчих здібностей, пізнавальних можливостей, навичок інтуїтивного розв'язання проблемних ситуацій, які виникають у ході професійної діяльності педагога у школі. Здійснено аналіз наукових психолого-педагогічних, філософських літературних джерел, у яких розкривається загальнофілософське, психологічне визначення поняття інтуїції. Розкрито суть поняття «педагогічна інтуїція», як важливого компонента педагогічної майстерності вчителя.

Значну увагу у статті приділяли вивченню специфіки педагогічної діяльності вчителя музики у школі, її складності та поліфункціональності, що й визначає особливості формування навичок активізації процесів інтуїтивного вирішення педагогічних завдань фахівцями у галузі музичної педагогіки.

Ключові слова: майбутній педагог-музикант, педагогічна інтуїція, педагогічні здібності, педагогічна майстерність, вимоги до особистості вчителя.

Професія вчителя музики ставить перед її обранцями складне та відповідальне завдання – формування кращих рис особистості вихованця, звернення до вразливої, сприйнятливої душі дитини засобами музичного мистецтва. Діяльність вчителя передбачає здійснення постійного впливу на динамічну у своєму розвитку свідомість дитини. З огляду на всю складність та відповідальність роботи вчителя музики у школі, він зобов'язаний досконало володіти системою професійних знань, умінь та навичок на рівні високих вимог сучасності. Активна громадська позиція, високий рівень професійного розвитку майбутнього вчителя, сформованість педагогічних рис особистості є важливими передумовами ефективності його професійної діяльності.

Студент педагогічного університету в майбутньому є активним діячем у царині морального, духовного виховання, інтелектуального розвитку підростаючого покоління. Він має вміння враховувати сучасний культурні запити суспільства, орієнтуватися у нових актуальних напрямках світового мистецького середовища. Здійснювати критичний аналіз продукції сучасного музичного медіапростору та виокремлювати найкращі його зразки для ознайомлення з ними дітей з урахуванням їх естетичних, інтелектуальних потреб.

Педагогічна діяльність вчителя вимагає вміння розв'язувати складні педагогічні завдання. Виникнення в ході уроку проблемних ситуацій, необхідність постійно перебувати у центрі уваги допитливих дитячих очей призводить до великої затрати інтелектуальних, емоційних, фізичних сил педагога. Складність та динамічність навчально-виховного процесу, часте виникнення стану дистресу чи еустресу, необхідність миттєво реагувати на професійні виклики вимагає від вчителя загальноосвітньої школи не лише володіти комплексом необхідних фахових компетенцій, але й розвивати педагогічну інтуїцію.

Потреба підготовки фахівця високого рівня у галузі музичної педагогіки у вищій школі вимагає здійснення цілеспрямованого впливу на розвиток особистості майбутнього вчителя музики. Вчені у галузі педагогічної освіти вивчають важливі риси особистості вчителя необхідні для проведення ним ефективного процесу виховання та навчання дітей у школі. Проблеми аналізу психологічних характеристик майбутнього педагога присвятили свої праці О. Баланюк, В. Буланова-Топоркова, В. Воронов, Н. Д'яченко, Н. Кузьміна, Д. Ніколенко, Г. Руднева. Питання особливостей становлення особистості студентів музично-педагогічних спеціальностей розглядають Г. Падалка, О. Щолокова, А. Болгарський, О. Рудницька. Багато вчених відзначають необхідність розвивати у вчителя педагогічну інтуїцію, як важливий компонент його педагогічної майстерності. Для реалізації творчого задуму, здійснення добору відповідних методичних прийомів навчання, ефективної організації заняття вчителю доводиться включати у роботу власну інтуїцію.

Актуальність досліджуваної проблеми визначається необхідністю відшукування інноваційних підходів до вирішення проблем виховання та навчання підростаючого покоління зумовлених сучасними запитамі суспільства.

Метою статті є здійснення аналізу процесу розвитку педагогічної інтуїції у майбутніх педагогів-музикантів у ході їх фахової підготовки.

Розгляд проблем розвитку педагогічної інтуїції майбутнього вчителя музики відбувається у тісному взаємозв'язку з вивченням питань активізації його творчої активності, пізнавальних можливостей, розвитку творчих здібностей, музичного мислення. Інтуїція виступає важливою частиною педагогічної діяльності вчителя у школі, яка вимагає вміння імпровізувати та передбачати. Розвиток інтуїтивної активності у професійній діяльності педагога дає йому ефективний механізм швидкого пошуку нестандартних шляхів розв'язання проблемних ситуацій, аналізу й узагальнення нової інформації. Не зважаючи на те, що педагоги часто вдаються до інтуїтивного вирішення навчально-виховних завдань, інколи вони самі не усвідомлюють, якою мірою була задіяна їх інтуїція, і, як результат, не надають належного значення її розвитку.

Оскільки явище інтуїції переважно відносять до сфери появи ідей, прийняття рішень під впливом несвідомого, проблемі розвитку інтуїції у професійній діяльності майбутніх педагогів не приділяють достатньо уваги. На нашу думку, розвиток педагогічної інтуїції, яка ґрунтуватиметься на попередньому педагогічному досвіді, має стати важливим елементом професійної підготовки майбутніх учителів музики. Психологи стверджують, що успішність людини у всіх сферах її життєдіяльності значною мірою залежить від вміння користуватися власною інтуїцією.

Інтуїція стала предметом вивчення багатьох наук, тому існують різні підходи до розробки проблеми й трактування даного поняття. Філософське трактування поняття "інтуїція" знаходимо у працях Платона, І. Спінози, І. Канта, М. Кузанського. Вивченням явища інтуїції у

загальній психології займалися А. Бергсон, Н. Лосский, Д. Мур, Л. Брауер, І. Полані, З. Фрейд. Інтуїція (лат. *intuito*, від *intueor* – уважно дивлюся) – процес безпосереднього одержання знання за допомогою цілісного схоплення проблемної ситуації без дискурсивного його виявлення і доведення [1, с. 149]. У великому психологічному словнику Б. Мещерякова і В. Зінченка термін “інтуїція” трактується як мисленнєвий процес, який полягає у знаходженні розв’язання завдання на основі орієнтирів пошуку, не пов’язаних логічно або недостатніх для отримання логічних висновків [4]. П. Копнін називає інтуїцією форму людського пізнання, що виражається у специфічному поєднанні чуттєвого і раціонального моментів [3].

Серед українських вчених, які вивчали явище інтуїції, варто назвати О. Поліщук, Т. Тюріну. О. Поліщук зазначає, що інтуїцію можна розглядати як “евристичне явище осягнення істини без її дискурсивного виведення, що базується на здатності розширеного сприйняття дійсності – інтуїтивності особистості – та є інформаційним стрибком внаслідок поглиблення предметної бази аналізу проблеми” [6, с. 212]. Вчена пов’язує інтуїцію з естетичним, чуттєвим, розвитком особистості. О. Поліщук вважає, що інтуїція є здатністю свідомості людини вловлювати незначні інформаційні сигнали і характеризує її, як чуттєво-інформаційний феномен [6, с. 212]. Т. Тюріна називає інтуїцією здатність особистості отримувати інформацію про об’єкти та явища зі сфери надсвідомого, свідомо долаючи при цьому енергоінформаційний бар’єр, що існує між свідомістю та надсвідомістю [9, с. 54]. Вчена розвиває інформаційно-енергетичне розуміння явища інтуїції.

Інтуїцію поділяють на творчу та інтелектуальну, в залежності від ступеня задіявання у інтуїтивному акті інтелекту. Чуттєва інтуїція проявляється незалежно від інтелекту і випереджає розуміння, усвідомлення причин виникнення думок, ідей. Інтелектуальний тип інтуїції є формою безпосереднього схоплення суті аналізованого явища. Інтелектуальна інтуїція, яка виявляється в ході здійснення наукової діяльності, дозволяє миттєво охопити коло умов проблемної ситуації, яка вимагає розв’язання.

Вчені у галузі психології та педагогіки характеризуючи явище інтуїції стверджують, що воно, зазвичай, виявляється у поєднанні з натхненням, емоційними станами, пов’язаними з піднесенням духовних і фізичних сил у процесі творчості.

Умовою успішності педагогічної діяльності вчителя музики є його творча активність, як прагнення до саморозвитку та самовдосконалення. Вміння прислухатися до власної інтуїції дозволить педагогу виявляти креативність у відшукуванні нових нестандартних шляхів вирішення проблемних ситуацій. Але задіявання інтуїції можливе лише у випадку наявності достатнього інтелектуального рівня розвитку особистості вчителя, соціального професійного досвіду.

В акті творчості процеси, що приводять до інтуїтивного пізнання, не усвідомлюються. Усвідомлюються лише результати їх роботи. Процес виникнення інтуїтивного рішення відбувається у підсвідомості, і механізм цього процесу недостатньо вивчений і сьогодні. В ході прийняття швидких інтуїтивних рішень логіка появи підстав для їх виникнення залишається недостатньо усвідомленою.

Інтуїція є результатом неусвідомлених, але високоінтелектуальних процесів. Вона зумовлюється великою попередньою пізнавальною діяльністю, тривалим творчим пошуком, багатим досвідом. Н. Кондаков стверджує, що інтуїція являється стрибком свідомості на шляху до пізнання дійсності, в основі якого покладено вже накопичені знання, попередній досвід. На його думку інтуїція виникає лише на базі попереднього чуттєвого досвіду [2]. У випадку, коли необхідно розв’язати завдання, яке не є принципово новим, людина, опираючись на власну логіку, використовує наявні необхідні знання. Коли ж перед суб’єктом виникає нова незвична ситуація – логіка заміщується інтуїтивним пошуком шляхів розв’язання проблеми. Інтуїція є не лише продуктом наукового знання, але й засобом його поглиблення.

У процесі розв’язання проблемних ситуацій людина часто свідомо відмовляється від багатьох можливих варіантів їх вирішення, які не співзвучні із уже наявними в її попередньому

життєвому досвіді. Психологи вважають це позитивним фактором розвитку пізнавальних можливостей особистості, оскільки при цьому індивід старається активізувати усі свої попередні знання, які мають відношення до даного завдання. Однак, така відмова являється вираженням слабкості мислення, його інертності, відданості вже створеним мисленнєвим шаблонам. В ході розв'язання проблемних ситуацій така інертність розуму разом із недоречними варіантами відкидає також і нестандартні, незвичні варіанти, які часто являються правильними і якісно новими. Вчені називають цей механізм частою причиною нерозвиненості інтуїції особистості [5, с. 118-119].

Інтуїція вчителя є важливим компонентом його педагогічної майстерності, що дозволяє безпомилково добирати методи, засоби педагогічного впливу, швидко знаходити шляхи розв'язання проблемних ситуацій. Вчитель не може досягнути майстерності, опираючись лише на педагогічну логіку. В практиці навчально-виховної роботи велике значення відіграє вміння задіювати педагогічну інтуїцію, імпровізувати.

Здатність до прийняття інтуїтивних рішень визначається спроможністю вчителя визнати неефективність відомих шляхів розв'язання завдань, вмінням звільнитися від шаблонів. Для розвитку педагогічної інтуїції майбутній педагог має працювати над розвитком уважності, спостережливості, пам'яті. Йому необхідно намагатися формувати вміння швидко орієнтуватися у незвичній ситуації за наявності обмеженої інформації про об'єкт аналізу.

Студенту необхідно оволодівати ґрунтовними фаховими знаннями, вивчати сучасний досвід педагогів-новаторів, аналізувати відомі ефективні прийоми та методи організації навчально-виховного процесу. На основі цього має вироблятися здатність до імпровізації в ході власної педагогічної діяльності майбутнього вчителя, відшукання креативних шляхів розв'язання проблемних ситуацій. Студент повинен прагнути оволодіти вміннями вбачати цілісність у розрізнених об'єктах, деталях, здійснювати умовиводи за аналогією. Важливим моментом фахової підготовки майбутніх учителів є активізація творчого мислення студентів, їх уяви, фантазії. Вчитель повинен уміти відходити від стереотипів, закарбованих у свідомості, знаходити ті аналогії, що можуть допомогти у розв'язанні поставлених завдань.

Специфіка педагогічної діяльності вчителя музики у школі вимагає володіння педагогом вмінням проектувати та аналізувати процес музичного виховання дітей. Вчитель повинен привити дітям любов до музики, розкрити її багатство та красу, розвивати естетичний смак, формувати кращі якості особистості вихованця засобами музичного мистецтва. Вчитель музики як ніхто інший може торкнутися емоційного світу дитини, вплинути на її світосприйняття. Це накладає на нього велику відповідальність і вимагає володіти високим рівнем фахової майстерності, бути всебічно розвинутою, освіченою, високоморальною особистістю, здатною збагатити внутрішній світ вихованця. Складність та багатофункціональність діяльності педагога-музиканта у школі передбачає наявність розвиненості у нього творчого мислення, педагогічної інтуїції, здатності миттєво реагувати на динамізм навчального процесу.

Педагогічна інтуїція вчителя музики є актом розв'язання ним музично-педагогічних завдань. Розвиткові педагогічної інтуїції має передувати ґрунтовна теоретична підготовка, достатній педагогічний та музично-виконавський досвід.

Важливою умовою розвитку інтуїції у вчителя окрім володіння ґрунтовними знаннями в галузі проблеми, що аналізується, має бути перебування особистості у стані проблемності, пошукової ситуації. Пошукова ситуація виникає в ході безпосередньої взаємодії майбутнього педагога із пізнаванням об'єктом. В ході такої взаємодії виникають протиріччя, що призводять до активізації інтелектуального потенціалу студента. Важливим є створення викладачем умов для виникнення пошукових ситуацій в ході фахової підготовки майбутніх педагогів-музикантів. Так, можна пропонувати студентам розв'язати конкретну проблему, вказуючи різні механізми її вирішення. Ефективним прийомом підготовки студентів до викликів майбутньої професії є проблемний виклад матеріалу, коли викладач розкриває перед вихованцем шляхи дослідження проблеми, її вирішення від початкового етапу до завершального. В цьому

випадку педагог демонструє студенту еталон проблемного мислення. Більш ефективною для стимулювання пізнавальної активності майбутніх педагогів є самостійна пошукова діяльність студентів, в ході здійснення якої виникає потреба активного задіявання інтуїції. Проведення самостійної пошукової роботи передбачає самостійне здійснення формулювання проблеми і відшукування шляхів її вирішення.

Психологи стверджують, що для того аби відбулося “осяяння” розуму в ході відшукування шляхів розв’язання певних завдань, необхідним є здійснення їх свідомого аналізу. Зосереджуючи увагу на аналізі основного завдання, студентам необхідно намагатися відшукати щось подібне з попереднього досвіду вирішення проблеми. В ході такого неперервного процесу зондування власного досвіду може виникнути потрібна ідея. Але необхідно розуміти, що таким чином виникають не тільки старі ідеї, але й утворюються нові.

Отже, педагогічна інтуїція є важливим елементом педагогічної майстерності вчителя музики. Володіння вчителем вмінням задіявати інтуїцію в ході навчально-виховної роботи у школі дозволить йому швидко та безпомилково добирати прийоми та методи розв’язувати проблемних ситуацій. Розвиткові педагогічної інтуїції має передувати ґрунтовна теоретична підготовка, достатній педагогічний та музично-виконавський досвід. Важливою умовою розвитку інтуїції у вчителя окрім володіння ґрунтовними знаннями в галузі проблеми, що аналізується, має бути перебування особистості у стані проблемності, пошукової ситуації.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Кондаков Н. Логический словарь-справочник / Николай Кондаков. – М. : Наука, 1975. – 720 с.
3. Копнин П. Гносеологические и логические основы науки / Павел Копнин. – М. : Мысль, 1974. – 568 с.
4. Мещеряков Б., Зинченко В. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б.Мещеряков, В.Зинченко. – СПб. : пройм-Еврознак, 2004. – 672 с.
5. Налгаджян А. Некоторые психологические и философские проблемы интуитивного познания (интуиция в процессе научного творчества) / А.Налгаджян. – М. : Мысль, 1972. – 269 с.
6. Поліщук О.П. Інтуїція. Природа, сутність, евристичний потенціал / Олена Поліщук. – К. : Вид. ПАРАПАН, 2010. – 228 с.
7. Радовель М.Р. Інтуїція і наукове пізнання / М.Р.Радовель. – К. : Наукова думка, 1971. – 107 с.
8. Сисоева С.О. Педагогічна творчість учителя: Визначення, теоретична модель, функції підготовки / С.О. Сисоева // Педагогіка і психологія. – К.: Педагогічна думка, 1998. – 255 с.
9. Тюріна Т.Г. Інтуїція : синергетичний підхід / Тамара Георгіївна Тюріна. – Львів : СПОЛОМ, 2010. – 136 с

The article is devoted to the study of problems of development of pedagogical intuition of the future of music educators. The article discusses ways to enhance the creative activity of the future teachers of music, development of creative abilities, cognitive abilities, skills, intuitive solutions to problem situations that arise in the course of professional activity of the teacher in the school. The analysis of the scientific psychological, pedagogical, philosophical literature, which reveals the General philosophical, psychological definition of intuition. The essence of the notion of pedagogical intuition as an important component of pedagogical skills of teachers.

Considerable attention was paid to the study of the specificity of pedagogical activity of the teacher of music in the school, its complexity and multifunctional nature, which determines the peculiarities of the formation of skills enhance processes intuitive solutions to pedagogical problems by experts in the field of music pedagogy.

Keywords: *future teacher and musician, pedagogical intuition, pedagogical skills, pedagogical skills, the demands on the individual teacher.*

УДК 372.878

Рева В.П.

ГЕНЕЗИС НАУЧНОЙ МЫСЛИ О ВОСПРИЯТИИ МУЗЫКИ В ИСТОРИЧЕСКОЙ РЕТРОСПЕКТИВЕ

В статье рассматриваются этапы формирования понятийного аппарата и теоретической мысли о музыкальном восприятии как когнитивном процессе, связи с педагогикой, теорией и практикой эстетического воспитания.

Ключевые слова: ассоциация, апперцепция, антиципация, музыкальный образ, эстетическое воспитание, жизненный опыт, личностный смысл.

Умение содержательно воспринимать музыку, понимать ее смысловые значения, как непосредственно и сам процесс отражения музыкальных звуков и их последующего нравственно-эстетического преобразования является труднодоступной для исследования проблемой. История становления научной мысли об этом одном из наиболее загадочных феноменов родовой деятельности человека уходит своими корнями вглубь веков. «Прекрасное, рождает доброе» – ключевой концепт учения о музыкальном этосе, обоснованный еще в античной эстетике, до сих пор остается объектом пристального внимания и не утихающих дискуссий ученых.

С искусством были связаны мечты о воспитании «нового человека», гармонизации отношений между людьми, духовном переустройстве общества. На музыку возлагались надежды как на средство формирования характера человека, создания определенной психологической настроенности, смягчения нравов. Красота и этос понимались при этом как близкие по значению категории, а самой музыке предписывалась священная миссия облагораживания души, влияния на нравственность.

В современной теории музыкального воспитания суммированы представления о генезисе музыкального восприятия, полученные на стыке философии, эстетики, педагогики, психологии, социологии, музыкознания. В этой панораме знаний наши отражение ведущие идеи музыкального воспитания, складывающиеся на протяжении многих веков в европейской эстетике и истории искусств. Переосмысление их позволяет глубже вникнуть в тонкости такого уникального вида творческой деятельности человека как музыкальное восприятие, дать оценку новым концепциям, осуществить анализ современных педагогических подходов к развитию данной способности у слушателей.

Осмысление историко-эстетических процессов развития музыкального восприятия, связанных с ним эстетических переживаний приобретает большое значение для современной педагогики искусства. Именно в античный период, в контексте учения о музыкальном этосе, активно обсуждались феномены катарсиса, гармонии, мимесиса, других эстетических категорий, связанных с восприятием искусства, во многом предопределивших развитие научной мысли о музыкальном восприятии как отдельной области художественной деятельности.

На базе музыкального воспитания строилась вся система общественного образования древних греков. «Образованный» человек, по-гречески означал «мусический», то есть тот, кто получил музыкальное воспитание. Согласно воззрениям Платона и Аристотеля, всякое общественное воспитание – педагогическое, эстетическое, интеллектуальное основывается, главным образом, на музыкальном воспитании. Вместе с тем в философии до классического периода само понятие «восприятие искусства» еще не сформировалось. Только, в так называемых, обиходных эстетических взглядах, касающихся вопросов красоты, созерцания, мимесиса можно обнаружить суждения, понятийно близкие современной теории восприятия музыки. «Греческие ученые подходили к восприятию как к разновидности исследования,

понимая самоисследование как «осмотр». Они говорили о превосходстве мышления над восприятием, понимая мышление как нечто родственное восприятию, однако восприятию одного типа, а именно зрительному» [1, с. 33]. Это во многом обусловлено расцветом искусства ваяния, скульптуры, архитектуры, театра. Музыка античного периода была по преимуществу вокальной, тесно связанной со сценическим искусством, танцем, ритмикой и жестом. Инструментальная же музыка служила для аккомпанемента, а ее выразительные средства подчинялись исключительно раскрытию слова. «Понадобилась целая эпоха для того, – пишет Р.И. Грубер, – чтобы музыкальное искусство в меру богатства и мощи своего содержания, догнало другие виды художественного творчества по силе и совершенству выразительных средств» [2, с. 18].

Одной из характерных черт эстетики раннего и значительно более поздних периодов было то, что процесс восприятия искусства акцентировался не на постижении самого художественного произведения, а рассматривался более широко, как созерцание красоты в целом. При этом понятие красоты, как важнейшей эстетической категории, в каждой из философских школ трактовалось по-разному, что в целом отражалось на формировании стабильных научных представлений о сущности и закономерностях музыкального восприятия, его структурных особенностей – общехудожественных, психофизиологических, эстетических. Так, пифагорейцы усматривали красоту в математической пропорции; с гармонией космоса увязывал ее Демокрит; с полезностью и утилитарностью – Сократ; софисты определяли красоту как благо отдельного индивида, наслаждающегося созерцанием тел и звуков, а также театральные представления; как вечную идею и предмет любви понимал красоту Платон; величину, порядок и обозримость находил в ней Аристотель; важнейшим показателем красоты, по убеждению стоиков, являлась добродетель; с чувством особого удовольствия связывали ее эпикурейцы. Сущность красоты, по мнению В. Хогарта, находится в гармоничном сочетании единства и разнообразия. Как форму целесообразности предмета, рассматривал красоту И. Кант, поскольку она воспринимается в нем без представления о цели. Как чувственное явление, чувственную видимость идеи, «единство идеи и ее внешнего воплощения» рассматривал красоту Гегель.

Дискуссии о сущности и природе прекрасного в искусстве не прекращались на всем протяжении становления эстетической мысли вплоть до новейшего времени. Л.Н. Толстой писал: «Все попытки определить абсолютную красоту саму в себе, как подражание природе, как целесообразность, как соответствие частей, симметрию, гармонию, единство в разнообразии и др., или ничего не определяют, или определяют только некоторые черты некоторых произведений искусства и далеко не покрывают всего того, что люди всегда считали и теперь считают искусством» [3, с. 72].

Вместе с тем многовековые философские размышления о феномене красоты не прошли бесследно. Они способствовали кристаллизации такого важного понятия как «эстетическое восприятие искусства», выделению таких его сущностных сторон, как целостность, непосредственность, чувственность, рациональность, интуитивность, логическую аргументацию. На этом фоне накапливались знания, формировались представления об особенностях и характерных чертах самого музыкального восприятия.

Каждая эпоха, в зависимости от преобладающих научных доктрин, вносила свои коррективы в осмысление восприятия. Первые научные принципы музыкальной эстетики отмечаются в трудах Пифагора и его последователей (VI век до н. э.). В центре его философской системы лежало учение о гармонии небесных сфер. Исходя из этого, объяснялось происхождение музыки и особенностей ее воздействия. Ключевая идея пифагорейцев заключалась в том, что устройство мира они рассматривали с позиции числовой логики. Математическая закономерность наиболее «вещественно» обнаруживалась в акустике. Благозвучие открытого ими гармонического аккорда потрясло ученых античного мира. На протяжении столетий результаты этих наблюдений дополнялись данными различных наук (физики, физиологии,

психології, педагогіки, естетики), по-своєму пояснюють природу музикального звуку і його сприйняття.

Отголоски математического подхода мы находим в исследованиях XX века. Так, Ю.Н. Холопов, объясняя историческую эволюцию музыки как вида искусства, считает, что ее история представляет реализацию запрограммированного единого числового «генетического кода» музыки как целого. «На панораме музыкальной истории видно, что вся грандиозная и бесконечно запутанная эволюция искусства звуков есть развернутая во времени единая числовая структура» [4, с. 113]. «Математика и музыка, – писал А.Ф. Лосев, – различаются только по способу конструирования предмета в сознании» [5, с. 285]. Не без влияния идей пифагорейцев и других античных учений о созерцании искусства формировались, вероятно, и выводы Б.В. Асафьева о наблюдении за развитием содержания музыки как важнейшем принципе ее восприятия [6].

Отмечая прогрессивное значение пифагорейской школы для становления эстетической мысли в целом, очевидно то, что непосредственного вклада в осмысление закономерностей музыкального восприятия она еще не внесла. Более того, на протяжении длительного времени рационалистические подходы превалировали в музыкальной эстетике, а вслед за ней в теории музыкального восприятия и педагогике, надолго откладывая объяснение чувственной природы музыки, ее воспитательного потенциала. Пифагором отвергалась возможность оценки музыкального содержания, основанной на свидетельстве чувств, но активно утверждалась мысль о том, что его достоинства могут быть воспринимаемыми только умом, не на основании слуха, а на основании математической пропорции.

Впервые в античной эстетике прямое применение термина «восприятие музыки» встречается у Гераклита. В отличие от пифагорейцев он утверждал, что музыкальная гармония складывается не из абстрактных чисел, а из реальных звуков и познается не путем простого созерцания и математического исчисления, а посредством слухового восприятия. Гераклит высказывал предположение о ценностном аспекте красоты, о том, что в восприятии красоты и гармонии обязательно присутствует момент оценки, то есть о познавательном характере восприятия [7, с. 31].

Еще дальше в объяснении феномена восприятия пошел Демокрит, полагая, что восприятие возникает под воздействием образов вещей на органы чувств. «Слух представляет из себя нечто вроде сосуда, вбирающего звук. Звук же представляя собой физическое тело, как бы «втекает» в органы чувств человека, воспринимающего музыку» [7, с. 32]. Демокрит связывал музыкальное восприятие с силой звука и физиологическим устройством органов слуха. Сама же музыка, по его мнению, возникает не из нужды, а из разившейся роскоши и обусловлена общественными отношениями.

Не просто развлечение, а серьезное и важное дело находил в музыке Платон. Он обосновывает своеобразные условия восприятия искусства, представляющие интерес и для современной теории и практики музыкального воспитания. «Тот, кто хочет здраво судить о каждом изображении живописного, мусического или какого иного искусства, должен обладать следующими тремя вещами: прежде всего знанием, что именно изображено, затем – правильно ли это изображено и, в-третьих, хорошо ли любое изображение исполнено в словах, напевах и ритмах» [8, с. 136-137]. Последнее условие может рассматриваться как проявление оценочной деятельности, являющейся обязательным признаком эстетического восприятия искусства.

В этой или иной мере вопросов восприятия искусства касается Аристотель, хотя и вряд ли его суждения можно отнести непосредственно к музыке. Интерес представляют мысли Аристотеля о способах подражания в искусстве. «...Можно подражать одному и тому же одними и теми же средствами, но так, что автор или ведет повествование со стороны, то становится в нем кем-то иным подобно Гомеру; или все время остается самим собой и не меняется; или выводит всех подражаемых в виде лиц действующих и деятельных» [9, с. 648]. Эти идеи Аристотеля получили развитие в современной теории музыкального восприятия о

дифференциации ориентаций слушателей в процессе восприятия музыки. В одних случаях, музыкальное произведение предстает перед нами как обобщенная драма, развертывающаяся как бы вне нашего сознания, во-вторых, происходит отождествление содержания музыки с эмоциональными и мыслительными процессами, происходящими под ее влиянием в психике самого слушателя, в-третьих, значение приобретает отношение автора, который ощутимо для слушателя входит в состав действующих лиц. Все это позволяет говорить о существовании трех типов музыкального восприятия: драматического, лирического и эпического. «Дифференциация типов установки дает новый аспект не только в практике музыкального воспитания слушателей, но и в анализе музыкальных произведений...», – пишет Е.В.Назайкинский [10, с. 59]. Эти взгляды системно перестраивают подходы к развитию музыкального восприятия, наполняя его новыми смысловыми оттенками.

Ощутимый вклад в развитие теории музыкального восприятия внес Аристоксен, ученик и последователь Аристотеля. Ему удалось построить музыкальную эстетику, опирающуюся на принципы музыкального восприятия, учитывающую особенности человеческого слуха. Аристоксен близко подходит к характеристике конкретно-чувственной природы музыкального восприятия. Только слух, а не рациональное знание является главным судьей в музыке. «Для музыканта точность чувственного восприятия есть основное качество, потому что обладающий плохим восприятием не может хорошо излагать то, что он совершенно не воспринимает [7, с. 58]. Понимание каждой исполняемой мелодии сводится к восприятию слухом и разумом всех различий, рождающихся в звуках. «Воспринимать надо возникающее, а память удерживать возникшее, так как другим способом следить за музыкой невозможно» [7, с. 40].

Обсуждение этих идей в греческой философии получило новый импульс в разнообразных течениях эллинизма. Принципы мимесиса продолжали оставаться методологической основой их школы. Один из наиболее ярких ее представителей Цицерон обратил внимание на активный характер позиций не только создателей искусства, но и его потребителей, не только психологии художника, но и психологии зрителя и слушателя. «Каждый человек обладает особым чувством прекрасного, которое позволяет ему разбираться и оценивать музыку и эта способность дана человеку от природы» [1, с. 202]. В учении Цицерона можно обнаружить те зачатки психологии восприятия искусства, которые в дальнейшем получили развитие в теории художественного творчества в XX столетии [11; 12; 13]. Как пишет В.П. Шестаков: «Эта апелляция к слуху, к реальному и живому восприятию музыки чрезвычайно важна. Она убедительно показывает, что даже в период позднего эллинизма, несмотря на засилье спекулятивной, математической традиции в музыкальной теории, все еще осталась сильна традиция Аристоксена с ее ориентацией на музыкальную практику, живое человеческое слово» [7, с. 59].

Искания античных эстетиков были продолжены учеными средневековья, несмотря на всю противоречивость его социальных и художественных реформ. Особый интерес вызывают исследования проблем психологии восприятия искусства, различных способов познания и переживания красоты. Музыка в средневековую эпоху стала рассматриваться как одна из важнейших теоретических дисциплин, входящих в состав «свободных искусств». Она была включена в число предметов, являющихся обязательными для изучения во вновь создаваемых университетах Западной Европы. Эмоциональные и рациональные аспекты восприятия музыки средневековыми учеными изучались, как правило, отдельно.

«Музыка, – утверждал Боэций, – познается посредством слуха. Но слуховые ощущения слишком текучи, неопределенны и смутны. Поэтому в суждении о музыке следует применять и разум, который должен управлять заблудившимся ощущением. На него шаткое и слабое ощущение опирается как на палку. Поэтому восприятие музыки невозможно без опоры на знание и теорию» [7, с. 96]. По убеждению Боэция, восприятие музыки невозможно без теоретических знаний. Позже на этой основе сформируется спекулятивный подход к изучению музыки, предпочтение станет отдаваться музыканту теоретику, а не практику. Рационалистический

путь познания музыкального искусства начнет превалировать в эстетике, а сама музыка на длительное время станет рассматриваться как одна из ветвей математических дисциплин, как наука, говорящая о числах, «которые в звуках обретаются» (Алкуин), «геометрия – мать астрономии, арифметика – мать музыки» (Прокл).

Начиная с XI века, в теории музыки намечается смена ценностных установок, постепенный отход от математических спекуляций, поворот к практике живого музицирования. Обращается внимание на восприятие как особый способ бытования музыки в социуме, возникают новые музыкальные жанры, такие как гокет, мотет, кондукт и др. Наиболее яркое выражение художественные принципы этого времени нашли в эстетике *Ars nova*. Процесс музыкального творчества все смелее объясняется потребностями чувственного восприятия, не скованными догмами теории. Так, Николай Орезмский, в числе важнейших условий восприятия выделяет психологические стороны этого процесса. К ним он относит память, ассоциативные представления, возраст и тело человека, его комплекцию. В современной музыкальной эстетике обусловленность восприятия музыки возрастом, ассоциативным фондом и жизненным опытом слушателя мы находим в работах Л. Кадцына [14], А. Костюка [15], Г. Панкевича [16] и др. Отмечая значимость открытий ученых средневековья в области теории музыкального восприятия, следует отметить, что музыка рассматривалась ими еще не как самостоятельное искусство. Ее функциональное назначение состояло в том, чтобы подготовить чувства людей, прежде всего, для восприятия слова святого писания, сделать их смиренными и управляемыми, что диктовалось установками феодального общества.

В отличие от этого, для эстетики Возрождения главное назначение музыки состояло в раскрытии внутреннего мира человека, чувств, аффектов, переживаний, психологизма, личности музыканта. Ярким представителем эстетики Ренессанса был итальянский ученый Царлино, рассматривающий слуховое восприятие в качестве главного критерия в суждениях о музыке. Слушателю необходимо «с величайшим вниманием и соответственной «внутренней настройкой» внимать музыке, чтобы посредством слухового восприятия проверить соответствие музыкального исполнения тому идейно-эмоциональному содержанию, которое хотел выразить композитор. В таком непосредственном слуховом восприятии подлинного музыкального ценителя необходимо должны совпадать чувства слуха и разумного суждения [2, с. 181]. С чувственным восприятием связывает Царлино эстетическое наслаждение красотой, сладостность музыкального восприятия, соразмерность частей, гармоническую упорядоченность. «Чувство весьма наслаждается и удовлетворяется вещами соразмерными и, наоборот, питает отвращение и ненависть к вещам несообразным» [2, с. 185]. Большое значение для понимания музыки, по мнению Царлино, приобретает знание сюжета, как основы всего сочинения и истории, так как «мы действительно знаем что-либо, когда мы знаем его начало». В споре с Леонардо да Винчи, защищавшего значимость для жизни человека зрения (глаз – «окно души»), Царлино доказывает, что «слух более объемлющ» и приносит гораздо большую пользу в приобретении научных знаний и ума, являясь наиболее «необходимым и лучшим из чувств». Он подразделяет слушателей на таких музыкальных ценителей, которым была доступна надлежащая оценка изысканной полифонической музыки и на невежд. Слух, утверждал Царлино, единственный судья в вопросах музыки [2, с. 185-188].

О симбиозе чувств и мышления, как высшем типе музыкального восприятия, пишет видный испанский эстетик Салинас. Наиболее высокое место в его классификации получает восприятие инструментальной музыки, по сравнению с музыкой мировой и человеческой. Только она одновременно доставляет наслаждение чувствам и служит пищей для ума, приносит удовольствие и учит. «Напротив, музыка, воспринимаемая одним чувством, без усилия человеческого разума, так же проблематична, как и то, что может быть понимаемо, но не слышимо» [7, с. 149].

Проблема эстетического восприятия музыки получила новое осмысление в XVII веке, переходном периоде между Ренессансом и Просвещением, а затем непосредственно в трудах философов и эстетиков эпохи Просвещения. Одним из концептуальных учений того времени становится теория аффектов. В качестве важнейшей социальной функции музыкального искусства начинает рассматриваться ее направленность на активизацию человеческих аффектов, страстей, переживаний, разнообразных эмоциональных состояний, чувств. Впервые в эстетике и музыкальной педагогике получают освещение вопросы доступности и насыщаемости восприятия, роли разнообразия контраста. Эстетическое восприятие не должно приводить к утомлению, считал Декарт. Легче воспринимается тот объект, в котором меньше диспропорций между частями и больше разнообразия, являющегося самым прекрасным свойством всех вещей. «Среди чувственных объектов наиболее приятным для души является не то, что легче всего воспринимается чувством, и не то, что воспринимается труднее всего, а то, что воспринимается не настолько легко, чтобы естественная устремленность ощущений к предметам получила сразу свое полное удовлетворение, и не настолько трудно, чтобы ощущение утомлялось» [7, с. 343].

Эстетики того периода были убеждены в том, что музыка не должна подавлять страсти, а, наоборот, приводить их в состояние умеренности. Эстетическое восприятие начинает пониматься как вид «смутного познания», неотчетливо постигаемого совершенства (Лейбниц). «Музыка есть арифметическое упражнение души, которое исчисляет себя, не зная об этом» [17, с. 197]. Два типа восприятия выделяет Кеплер – высший и низший. Первый тип состоит в способности открывать еще не существенные пропорции, он предполагает деятельность не только чувств, но и ума, рассудка. Второй, низший, заключается в том, чтобы подмечать и узнавать знакомые пропорции в чувственных вещах. Эта способность присуща человеку от природы и связана с его инстинктами. «Поэтому гармонию звуков воспринимают дети, неотесанные крестьяне, варвары и даже звери, хотя никто из них не знаком с наукой о гармонии» [18, с. 180]. Говоря о музыкальном восприятии, Кеплер считал, что в нем участвуют оба эти вида способностей: высшие и низшие, чувственные и интеллектуальные, пассивные и энергетические, деятельные. «По этой причине мы не только наслаждаемся гармонией пения, но и приспособляем к ней движения пальцев, рта, ног и туловища: и это нам удастся благодаря душевной способности, соединенной с волей. Приспособлявая голос к интеллигибельным гармониям, обдумывая благозвучную неслыханную дотоле песнь, мы пользуемся всеми высшими и низшими способностями: высшими – потому, что способны к этому и выражаем в пении одни вложенные в нас природой идеи интервалов, не обладая знанием пропорций, мы избегаем всякого неблагозвучия и с помощью одних интервалов обретаем благозвучие» [18, с. 180]. Отметим, что идеи о возможности полноценного восприятия музыки, минуя знание ее теории и законов гармонии, в XX веке высказывались Б.В. Асафьевым [6], В.Н. Шацкой [19], Д.Б. Кабалевским [20], другими педагогами и музыкантами.

С позиций теории музыкального магнетизма рассматривает восприятие музыки немецкий эстетик XII столетия Атаназий Кирхер. Магнетические свойства музыки, по его мнению, проявляются в том, что она влечет человеческую душу к аффектам, притягивая к себе людей. Аффектов, вызываемых музыкой, восемь. Это – *желание, печаль, отвага, восторг, умеренность, гнев, величие и святость*. Кирхер описывает те условия, при которых музыкальное произведение способно вызвать наиболее сильные аффекты. К ним он относит место восприятия, время дня, время года. Аффект, который производит музыка на душу человека, зависит от его темперамента. Меланхолики любят серьезную, не прерывающуюся гармонию. Сангвиники увлекаются больше танцевальным стилем. К таким же гармоническим движениям стремятся и холерики, у которых танцы приводят к сильному вскипанию желчи. Флегматиков трогают только женские голоса [7, с. 194]. Кирхер обращает внимание на размер произведения, его пропорции движение и время, которые должны быть согласованы с духом воспринимающего.

Меланхолики, например, «люди с медленным соком, не любят высоких и частых клаузул, потому, что гармоническое движение по времени не согласуется с более медленным духом и вместо улады вызывает отвращение, оскорбляя слух своим слишком сильным возбуждением. Холерики же, наделенные подвижным и сильным духом, предпочитают частые ритмы, поскольку (в этом случае) одинаковый и как бы созвучный лад побуждает их природный дух к гармоническому звучанию» [7, с. 194].

Много интересных наблюдений о восприятии музыки находим мы у английского исследователя искусства Джеймса Бетти. Они касаются профессиональных навыков музыкального восприятия, умения дифференцировать звуки, их сочетания, отслеживать движение голосов, их соотношение, зависимость отдельных частей друг от друга, запоминать предшествующее и предугадывать будущее, и в то же время ощущать настоящее. Человек, обладающий такими качествами, способен воспринимать в полной мере, как мастерство композитора, так и искусство исполнителя. Бетти указывает на образный характер музыкального восприятия, неизбежность возникновения ассоциаций при восприятии музыки без слов, зрительных образов. Необходимое условие для восприятия музыки ее простота и доступность. Для всякого искусства это самое важное качество. «Нам никогда не доставляет удовольствия музыка, которую мы не можем понять или содержание которой до нас не доходит...» [18, с. 667]. Идеи Д.Бетти о необходимости запоминать предшествующее, предугадывать будущее и ощущать настоящее получили развитие в современной науке в терминах «apperception» и «anticipation» процесса музыкального восприятия [10].

На активный, творческий характер восприятия обращает внимание видный немецкий эстетик эпохи Просвещения Баумгартен. Его составляющими являются эстетический порыв, возбуждение ума, горение, устремленность, экстаз, неистовство, энтузиазм, божий дух. «Возбудимая натура уже самопроизвольно, а еще более при содействии наук, изошряющих дарование и питающих величие души, в зависимости от предрасположения тела и от предшествующего состояния души, при благоприятных обстоятельствах направляет к акту прекрасного мышления свои низшие способности, склонности, силы, ранее мертвые, дабы они жили согласные в феномене и были больше, чем те силы, которые могут проявить многие другие люди, разрабатывая ту же тему, и даже тот же самый человек, не столь воодушевленный в другое время» [7, с. 275]. Баумгартен называет эстетическое познание «аналогом разума» и, так же как и за логическим познанием, признает за ним истинность, включающую такие качества как добросовестность, убедительность, соответствие видимому миру и одновременно поэтический вымысел. Этот вывод ученого получает продолжение в эстетике Лессинга. «Только познавая вещи в их истинном свете, искусство способно давать наслаждение, воспитывать, учить добру и злу. Настоящая цель искусства – познавать истину, открывать и изображать прекрасное в самой действительности» [7, с. 275]. Выражая основной дух эстетики Просвещения, Лессинг находил воспитательное воздействие искусства в способности формировать свободную личность, развивать чувственное восприятие.

С позиций вкуса рассматривал эстетическое восприятие И. Кант. Именно вкус, по убеждению ученого, заставляет художника считаться с публикой, для которой он, собственно и создает свои произведения. И они должны быть согласованы с возможностями восприятия. Кант выдвигает требование доступности художественного произведения чувственному восприятию. Вместе с тем содержание искусства не должно сводиться к простому копированию жизни и иметь более высокое духовное значение, которое непосредственно неизобразимо. Только в таком смысле идеи произведения поднимают человека от уровня чувственно воспринимаемых явлений до познания и выражения основных идей человеческого существования, главными из которых являются нравственные идеи. Кант предпринял попытку выявить взаимодействие различных уровней восприятия (гедонистического, компенсирующего, терапевтического, социального). В произведении искусства все должно быть «соразмерно с идеей» и подчинено ее выражению. В учении Канта принцип «целесо-

образное без цели», который определял условия эстетического восприятия природы, сменяется принципом целесообразное (в эстетическом восприятии искусства) для цели – изображение идей разума. Он рассматривал «высшим в искусстве не бесцельную красоту, а то, что возвышается до изображения идеала». «Искусство отличается от природы как деяние (*facere*) от деятельности или действия вообще (*agere*), а продукт или результат искусства отличается от предмета природы как произведение (*opus*) от действия (*effectus*) [21, с. 176]. Рассуждая о музыке, Кант считал, что она говорит посредством соответствующих ощущений без понятий и ее понимание не сводится к разгадке индивидуального значения изолированных «слов», но напротив, претендует на адекватное восприятие содержащегося в музыке как в целом эстетического смысла. «Привлекательность, которую музыка сообщает столь всеобщее, основывается, вероятно, на том, что каждое выражение языка связано в своей совокупности со звучанием, соответствующим его смыслу» [21, с. 202].

Значительный шаг в осмыслении многих эстетических закономерностей, систематизации и обобщении лучших традиций немецкой классической эстетики осуществил Гегель. И хотя в его терминологической системе не используется непосредственно понятие «восприятие музыки», в рассуждениях о созерцании искусства он приходит к важным выводам, представляющим интерес для теории музыкального восприятия. Пытаясь понять субъективные механизмы этого процесса, Гегель сравнивает воздействие музыки со стихией, заключающейся в самой стихии звука, в которой разворачивается это искусство. «Эта стихия захватывает субъекта не просто той или другой особенной стороной или каким-либо определенным содержанием, но все его существо, центр его духовного бытия погружается в произведение и производится в действие. Так, например, стремительные чеканные ритмы тотчас же вызывают желание отбивать такт, напевать мелодию, а от танцевальной музыки ноги сами пускаются в пляс» [22, с. 293].

Отмечая обусловленность музыкального звучания временем, составляющим стихию его существования, Гегель считает, что время звука является одновременно временем субъекта и «звук уже благодаря этому проникает в самобытный мир субъекта, схватывая его в его простейшем бытии» [22, с. 294]. Большое значение при этом приобретает само содержание музыкального произведения, способ выражения его в звуках, а также воля воспринимающего. В этой связи Гегель ставит под сомнение возможность музыки самой по себе, без усилий слушателя, воздействовать на человека. Без усилий духа музыка не способна вызвать ни настроения мужества, ни презрения к смерти. Говоря о способах постижения музыкального произведения, Гегель отмечает, что оно, в силу мимолетного, временного существования «постоянно нуждается в повторном воспроизведении» [22, с. 296]. В современной теории музыкального воспитания этот тезис ученого рассматривается как одно из условий полноценного восприятия музыки, наряду с необходимостью должного информационного обеспечением, проведением анализа, использованием установок. «Поскольку музыка делает своим содержанием субъективную внутреннюю жизнь, – писал Гегель, – с тем, чтобы выявить ее не как внешний образ и объективно существующее произведение, а как субъективную проникновенность, то и выражение должно непосредственно выступать как сообщение живого субъекта, в которое он вкладывает весь свой внутренний мир» [22, с. 296]. В своих суждениях Гегель близко подходит к проблеме художественного познания музыки. «Внутренняя жизнь как таковая является формой, в которой музыка может постигнуть свое содержание и тем самым воспринять в себя все то, что вообще может войти во внутренний мир и облечься в форму чувства» [22, с. 289].

Значительный вклад в расширение представлений о закономерностях музыкального восприятия внесла эстетика романтизма, получившего распространение в художественной культуре Европы в 19 веке. В исследованиях романтиков активно обсуждается мысль о том, что понять искусство можно только в свете обусловивших его жизненных обстоятельств. Это утверждение становится предметом дискуссий научного и художественного бомонда

Западної Європи, а вслід за нею і Росії, в якій, наряду з філософами і естетиками, приймають участь такі крупні музиканти як Р. Шуман, Р. Вагнер, Г. Берліоз, Ф. Лист, П. Чайковський і інші. Процес сприйняття музики починає розглядатися через призму об'єктивних і суб'єктивних, реальних і ідеальних, матеріальних і духовних, абстрактних і конкретних, виразительних, образотворчих і інтонаційних факторів. Романтики обогатили знання про емоційний характер сприйняття і природу музики в цілому. Вони розуміли музикальне мистецтво як вираження тієї емоційної стихії, якою живе людина, незадоволений дійсністю і рвущийся до «інших світів». Тому сприйняття музики неможливо без відповідної настроювання душі, без відстороненості від всіх прозаїчних побудов. Важливим висновком музикальної естетики романтизму стало утвердження про активний, творчий характер музикального сприйняття.

Іменно в естетиці романтизму було сформовано положення про те, що на відміну від інших мистецтв, досягнення яких йде від розуміння до почуття, в музиці процес сприйняття рухається в зворотному напрямку – від почуттів і емоцій до осмислення сприйнятого. Це утвердження романтиків стало хрестоматійним в сучасній теорії музикального сприйняття, так само як і необхідність врахування життєвого досвіду при підготовці слухачів до слухання музики [11; 19]. Особливо близько вони підходять до розуміння інтонаційної природи музики, вирішенню питання про те, в силу яких причин звук може виражати почуття і думки людини без безпосереднього відтворення картин світу. В цій зв'язі ними активно обговорювалися питання асоціативності сприйняття, здійснювалися спроби класифікації асоціативних представлень, які, зокрема, ранжувалися за такими критеріями, як: визначені і невизначені, доступні і недоступні, правдоподібні і неправдоподібні. Як зазначав Р. Шуман: «Чим більше родичів музиці елементів включають в себе народжуються в звуках думки і образи, чим сильніше поетична і пластична виразителність композиції і чим більшим уявленням і гостротою сприйняття володіє музикант, тим більше його творіння буде воодушевляти і захоплювати» [23, с. 277].

В пошуках розширення засобів музикального вираження, романтики часто зверталися до інших мистецтв, підключенню до сприйняття не тільки слуху, але і інших органів почуттів. Спираючись на взаємозв'язок чуттєвих сприйнятих, вони прагнули підкреслити загальний характер різних мистецтв, сприйняття кожного з яких від цього може тільки виграти. Це сприяло збагаченню представлень про естетичне сприйняття мистецтва, дозволяло виділити загальні закономірності, диференціювати специфічні особливості, властиві сприйняттю музики. Естетичні ідеї романтиків значно обогатили теорію музикального сприйняття, підготували її подальше розв'язання в наступні роки.

В середині ХХ століття обґрунтування закономірностей естетичного сприйняття, здійснив французький вчений А. Моль, користуючись положеннями теорії інформації. Він розглядав художнє творіння як своєрідне повідомлення, складене з набору послідовних елементів, здатних нести визначену смисловою навантаження. Це повідомлення може мати як семантичну, так і естетичну інформацію. В художньому творінні більш велике значення набуває естетична інформація, яка особливо велика в музиці. Семантична ж інформація тут мінімальна. Вона містить тільки те, що необхідно для розуміння музикального повідомлення. Естетична інформація, передавана музикою, неперекладна на інший мову, індивідуальна за характером, носить особистий характер і безпосередньо пов'язана з властивостями приймача, тобто сприймаючого. Разом з тим, слухач може висловити більш визначене судження про музику в тому випадку, якщо він володіє знанням семантичних правил. А. Моль виділяє такі параметри інформації, як оригінальність, неподвижність, непередбачуваність, надлишок. Оригінальність повідомлення має при цьому

тенденцию уменьшаться по мере увеличения избыточности, объема внутренней организации. Вместе с тем благодаря избыточности сообщения, оно становится понятным слушателю. «Семантическая информация в музыке очень мала, избыточность музыки велика, музыкальное сообщение в значительной степени предсказуемо, его легко восстановить, по крайней мере, специалисту, знакомому с правилами музыкальной нотации. Напротив, эстетическая информация музыки велика: она выходит намного за пределы того, что содержится в нотах» [24, с. 211].

Информативный подход существенно расширил представление о коммуникативной функции музыкального искусства, подготовив тем самым базу семиотических исследований процессов музыкального восприятия. Совершенно очевидно, что коммуникативность является одной из важнейших социальных функций музыки, обеспечивая передачу опыта творческой деятельности другим поколениям. В этом смысле искусство становится одним из мощнейших средств массовой коммуникации. Содержание произведения овеществлено в языке, и понять его можно только через художественный текст.

В современной теории музыкальное восприятие рассматривается как действие, направленное на постижение и осмысление тех значений, которыми обладает музыка как искусство, как особая форма отражения действительности, эстетический феномен. Подчеркивается особая значимость эстетического уровня музыкального восприятия, который проявляется в умении воспринимающего слушать музыку содержательно, не нарушая естественного процесса наслаждения ею как искусством [25, с. 91]. Эстетический критерий восприятия в одинаковой степени важен как для музыканта профессионала, так и для любителя музыки. И для одного, и для другого художественное произведение становится значимым лишь тогда, когда он обнаруживает в нем эстетическую ценность. Этим музыкальное восприятие отличается от понимания его как психологического явления. В эстетическом восприятии художественное содержание непосредственно включается в жизнедеятельность человека, образно переосмысливается, переживается, сложными путями дешифруется сознанием и интуицией слушателя, что и позволяет рассматривать музыкальное восприятие как разновидность познания.

Говоря о познавательном характере музыкального восприятия, не следует, смешивать его с гносеологическим познанием действительности. Сущность музыкального восприятия состоит не в извлечении информации об акустических качествах звука, самом звуковом процессе, а в том, что находится за его пределами, результатах оценки действительности композитором. Восприятие доставляет слушателю не исходный чувственный материал, а процесс его осмысления автором. «Главный итог художественного восприятия – не целостный чувственный образ, а особые, тоже целостные, но художественные образы – и не этого объекта, а широкого мира, лежащего вне его, и не зависящего от него» [26, с. 121]. На этом основано художественное познание музыки. Как пишет А. Пиличяускас, при восприятии музыки задача слушателя заключается «в познании тех эмоций и сопутствующих им мыслей, которые возникают у него самого в процессе общения с музыкой. Иначе говоря, в познании личностного смысла произведения» [27, с.4]. Познание музыки становится для слушателя, прежде всего, познанием самого себя, своего внутреннего мира, чувств, эмоций, мыслей, нравственных устремлений, что чрезвычайно важно с точки зрения актуализации воспитательных мероприятий в учебном процессе. В этом заключена одна из важнейших особенностей эстетического восприятия искусства, отличающих его от научного познания. «Все естественные науки имеют заданный предмет познания и постигают (осознают) его. Музыка, как творчество, заданного предмета не имеет. Она его создает, порождая тем самым и импульс к постижению – и того, что создано, и того, что (или кто) посредством художника-творца этот предмет производит. Таким образом, обнаруживает существенное различие, не постижение, а творение» [4, с. 106].

Это качество восприятия определяется самой ориентацией музыки как социального феномена. Она в большей степени, чем другие искусства является выражением позитивного,

миролюбивого взгляда на жизнь, гармонизирующего отношения человека с окружающим миром и с самим собой. Добро и любовь составляют тот круг художественных образов, на которые проецируется эстетическое восприятие музыки всех художественных эпох. «Умноженное искусством добро, благо, счастье обступают человека, очеловечивают мир его существования. Музыка своим очеловечиванием мира осчастлиливает, эвдомонизирует круг человеческого бытия» [28, с. 6]. «Процесс познания двусторонен, – подчеркивает Ю. Н. Холопов. – В нем изменяется и сама познающая сторона (как если бы человек постигал музыку, а музыка – человека. Мы как-то изменяем себя, настраиваем себя на это вбирание в себя Наше «духовное тело» принимает форму, по возможности адекватную тому, что мы собираемся «вкушать» [4, с.110]. Имея эмоциональный характер, музыкальное восприятие обусловлено эстетическими переживаниями. Внешние переживания содержания могут перерасти во внутренние, в сопереживание собственным чувствам, самому себе. На этих механизмах восприятия основывается самопознание человеком духовного мира, осуществляются «эвристические» открытия собственных эстетических чувств, неожиданных ассоциативных связей, переоценка взглядов на жизнь, самовоспитание культуры музыкального восприятия личности. Музыкальное восприятие представляет, таким образом, волевой акт обнаружения в художественном содержании лично значимых смыслов, обусловлено высшими духовными потребностями слушателя, с удовлетворением которых связаны процессы эстетического наслаждения и воспитания искусством.

На протяжении более 2,5 тысяч лет проблема восприятия музыки волновала умы ученых практически всех философских школ, эстетиков, искусствоведов, крупнейших музыкантов мира. Научная мысль преодолела путь от наивных догадок «о музыке небесных сфер», до осмысления музыкального восприятия как уникального вида деятельности, имеющей значение как для непосредственного общения человека с музыкой, так и для бытования ее в социуме. Особое значение для современной педагогики искусства приобретает освещение вопросов, касающихся познавательных аспектов музыкального восприятия, тех форм, в которых осуществляется дополнение реального жизненного опыта человека, опытом над реальной, вымышленной жизнью, запечатленной в произведении искусства.

Восприятие музыки является одним из немногих видов художественной деятельности, максимально открытых для творчества. И в этом случае оно выступает как наиболее демократичная форма, в которой это творчество может быть осуществлено. Вместе с тем для того, чтобы полноценное общение с музыкой состоялось, стало содержательным, слушателю необходимо приложить определенные духовные усилия. Без активной творческой позиции, стремления навстречу эстетическому переживанию, мир музыкальных образов оказывается непроницаемым для человека. В зависимости от установок, музыкальное восприятие может протекать в виде эмоционального отклика, сотворчества, переживания собственных чувств, нравственно-эстетического озарения, катарсиса, духовного овладения художественным материалом, сопереживания музыкальным образом. На этой основе музыка выполняет функции удовлетворения потребностей человека в художественном познании, эстетическом наслаждении, созерцании, самовоспитании и пр. Восприятие музыки является творческим процессом, наполняющим человека ощущениями радости, вдохновения, открытия новых жизненных перспектив, возможности установления через музыкальные образы связи с жизнью, сопричастности к духовному миру других людей.

Список використаних джерел

1. Татаркевич, В. Античная эстетика: Пер. с польск. / В. Татаркевич. – М. : Искусство, 1977. – 327 с.
2. Цит. по кн.: Грубер, И. История музыкальной культуры / И. Грубер. – М. : Гос. Муз. Изд-во, 1953. – 414 с.

3. Толстой, А.Н. Что такое искусство? / Л.Н.Толстой Собр. Соч. В.22 т. Т.15. – М. : Худ. лит., 1983. – С. 41-221
4. Холопов, Ю.Н. О формах постижения музыкального бытия / Ю.Н. Холопов // Вопросы философии. – 1993. – № 4. – С. 106-114
5. Лосев, А.Ф. Из ранних произведений / А.Ф. Лосев. – М.: Издательство «Правда», 1990. – 655 с.
6. Асафьев, Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б.В. Асафьев. – Л. : Музыка, 1971. – 144 с.
7. Цит. по кн.: Шестаков, В.П. От этоса к аффекту: История музыкальной эстетики от античности до XIX века. – М. : Музыка, 1975. – 351 с.
8. Платон. Законы. – М. : Мысль, 1999. – 832 с.
9. Аристотель. Сочинения: в 4 т. Т.4 /Общ. ред. А.И. Доватура. – М : Мысль, 1983. – 830 с.
10. Назайкинский, Е.В. Логика музыкальной композиции / Е.В. Назайкинский. – М. : Музыка, 1982. – 319 с.
11. Беляева-Экземплярская, С.Н. О психологии восприятия музыки / С.Н. Беляева-Экземплярская. – М. : Рус. Книжник, 1923. – 116 с.
12. Выготский, Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – Минск: Современное Слово, 1998. – 480 с.
13. Мейлах, Б.С. Художественное восприятие как научная проблема / Б.С. Мейлах / Художественное восприятие: Под ред Б.С. Мейлах –Л. : Наука, 1971. – С.19-29
14. Кадцын, Л.М. Музыкальное искусство и творчество слушателя / Л.М. Кадцын. – Высш. шк., 1990. – 303 с.
15. Костюк, А.Г. Эстетические аспекты восприятия музыки / А.Г.Костюк // Проблемы музыкальной культуры. – Вып. 2. – Киев : Муз.Украина, 1989. – С. 143-156
16. Панкевич, Г.И. Восприятие мзыкального произведения и его структура / Г.И.Панкевич // Эстетические очерки. – Вып.2. – М. : Музыка, 1967. – С.191-211
17. Шингаров, Г.Х. Катарсис и его психофизиологические механизмы / Г.Х. Шингаров // Философские проблемы культуры и искусства. – М. : ГИТИС, 1986. – 181 с.
18. Цит. по кн.: Музыкальная эстетика Западной Европы 17-17 веков. – М.: Музык 1971. – 688 с.
19. Шацкая, В.Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества / В.Н. Шацкая. – М.: Педагогика, 1975. – 351 с.
20. Кабалецкий, Д.Б. Воспитание ума и сердца: Книга для учителя / Д.Б. Кабалецкий. – М. : Просвещение, 1984. – 206 с.
21. Кант, И. Критика способности суждения / И. Кант. – М. : Искусство, 1994. – 367 с.
22. Гегель, Г. Эстетика: В 4 т. Т.3 /Г.Гегель. – М. : Искусство, 1971. – 621 с.
23. Ванслов, В.В. Эстетика романтизма / В.В. Ванслов. – М.: Искусство, 1966. – 402 с.
24. Моль, А. Теория информации и эстетическое восприятие / В.Моль. – М. : Мир, 1966. – 351 с.
25. Назайкинский, Е.В. Музыкальное восприятие как проблема музыкознания / Е.В. Назайкинский // Восприятие музыки: Сб. статей под ред. В.Н.Максимова. – М. : Музыка, 1980. – С. 91-111
26. Блудова, В. Природа и структура художественного восприятия / В. Блудова // Эстетические очерки. – Вып. 4. – М. : Музыка, 1977. – С.114-152
27. Пиличяускас, А.А. Познание музыки как воспитательная проблема: Пособие для учителя /А.А. Пиличяускас. – М. : Мирос, 1992. – 40 с.
28. Холопова, В.Н. Музыка как вид искусства: В 2 ч. Ч.1 : Музыкальное произведение как феномен / В. Н. Холопова. – М. : Изд. Моск. консерватории, 1990. – 139 с.

The article deals with the periods of comprehension system and theoretical thought formation which touches upon the problems of music perception, the connections with pedagogic, theory and practice of aesthetic upbringing.

Keywords: *association, apperception, anticipation, musical image, aesthetic education, experience of life, personal sense.*

УДК:378.015.31:78

Совік Т.В.

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті розглянуто поняття «компетентності» та компетентнісний підхід в освіті. Проаналізовано сутність музично-естетичної компетентності та розроблено структуру музично-естетичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи.

Ключові слова: компетентність, музично-естетична компетентність, майбутній вчитель початкової школи, структура.

Увага науковців (психологів, педагогів) на понятті «компетентність» сконцентрувалася в кінці 80-х років, у результаті чого виник спеціальний напрям у науці – компетентнісний підхід в освіті. Поняття «професійна компетентність» інтегрує у собі поняття «кваліфікація», «професіоналізм», «професійні здібності» [2, с. 51-55]. Музично-естетична компетентність є складовою професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи.

Для уточнення поняття «музично-естетична компетентність» та її структури, розглянемо детальніше зміст та поняття професійної компетентності майбутнього вчителя, оскільки у сучасній психолого-педагогічній літературі вона займає одне з провідних місць у контексті характеристики рівня розвитку і професійного становлення особистості педагога як ефективного реалізатора педагогічної діяльності.

Компетентність – це проінформованість, обізнаність, авторитетність. У перекладі з латинської *competentis* означає коло питань, у яких людина добре обізнана, має знання та досвід. Слід розрізняти поняття «компетентність» та «компетенція». «Компетенція» (з латинської *competentia*, від *compe* – взаємно прагну; відповідаю, підходжу) розуміється як перелік завдань, предметів, повноважень, прав і обов'язків посадової особи, визначених законодавством [15].

Водночас у тлумаченні понять «компетентність», «ключові компетенції» й дотепер немає однаковості. Взагалі вважають, що створення умов у навчанні для набуття необхідних компетенцій упродовж життя сприятиме конкурентоспроможності на ринку праці, а наявність у людини ключових компетенцій може сприяти участі її в демократичних засадах суспільства.

Досить широкими є програми, спрямовані на розвиток освіти впродовж життя: розуміння культури компетентності, її завдань і сфери; поняття компетентності; ключові компетенції [6, с. 156].

Для подолання розбіжностей у визначенні наведених вище понять розроблена програма «DeSeCe». Компетентність у цій програмі визначають так: здатність бути успішним в індивідуальних і соціальних потребах, діяти та виконувати поставлені завдання. Наголошують, що не тільки школа відповідає за набуття особистістю необхідних компетенцій. У цьому складному процесі на їх формування впливають сім'я, робота, масмедіа, релігійні, культурні організації тощо [6].

Сьогодні науковці країн Європейського Союзу (Австрії, Бельгії, Німеччини, Фінляндії, Нідерландів) по-різному тлумачать поняття «ключові компетенції». «Так, у Австрії науковці виокремлюють предметну компетенцію, особистісну компетенцію, соціальну компетенцію, методологічну компетенцію. Для впровадження поняття компетентності у навчальний процес педагогічні працівники здійснюють викладання на міжнародній основі, орієнтуються на роботу в команді, впроваджують індивідуалізацію та проектно спрямовану роботу. У Бельгії критеріями компетентності є багатовимірність, досяжність, прозорість, багатофункціональність. Розподіл компетенцій такий: соціальні компетенції, комунікативні компетенції, уміння співпрацювати, компетенція в опануванні бази даних інформаційно-комп'ютерних технологій, компетенція у розв'язуванні проблем, самоврядування та саморегуляція, уміння

критично мислити, діяти тощо. Науковці Фінляндії виділяють пізнавальну компетенцію, уміння оперувати в умовах, що змінюються, соціальну компетенцію, особистісні компетенції, творчі компетенції, педагогічні та комунікативні компетенції, адміністративні компетенції, стратегічні компетенції, уміння діяти паралельно за різними напрямками. У Німеччині виокремлюють інтелектуальні знання, знання, які можна застосовувати, навчальну компетенцію, методологічні або інструментальні ключові компетенції, соціальні компетенції, ціннісні орієнтації. У Нідерландах компетентність розуміють як здатність до самонавчання, упевненість і вміння вибирати напрями розвитку, уміння діяти в різних ситуаціях, застосовувати різні альтернативи для виконання дій, грати різні ролі, уміння розв'язувати проблеми, обумовлювати варіанти свого вибору, брати до уваги різні обставини, поважати інших, бути лояльною людиною, уміння співпрацювати та знаходити творчі рішення» [6].

На сьогодні «компетентний» – це той, хто має достатні знання в якій-небудь галузі, який з чим-небудь добре обізнаний, тямущий; який опирається на знання, кваліфікацію (Великий тлумачний словник української мови, 2001; Новий тлумачний словник української мови у чотирьох томах. Т.2, 2000) і який має певні повноваження, повноправний, повновладний [4, с. 104].

У вітчизняній науковій літературі в основу поняття «компетентність» включають сукупність знань, рівень умінь і певний досвід їх застосування. Компетентність є інтеграцією когнітивного, мотиваційного, етичного, соціального і поведінкового компонентів. Бути компетентним означає вміти застосувати набуті знання, уміння і навички у нестандартних ситуаціях; ситуаціях, що змінюються [3, с. 48-52].

Методологічним підґрунтям сучасних наукових підходів до визначення професійної компетентності педагога (М. Єрмоленко, Л. Заніна, І. Ісаєв, Т. Леонтєва, Н. Меншикова, О. Міщенко, Є. Шиянов та ін.) слугують розробки Н. Кузьміної, А. Маркової, В. Сластьоніна. Так, педагоги В. Введенський, М. Єрмоленко, О. Железнякова, Т. Леонтєва, В. Міжеріков, Н. Нікітіна, М. Петухова, А. Роботова, І. Шапошнікова, визначають професійну компетентність як поєднання теоретичної і практичної підготовки педагога до здійснення педагогічної діяльності. Науковці Н. Кузьміна [8] та А. Маркова [9] визначають професійну компетентність як властивість особистості, яка розчленовується на декілька видів (соціально-психологічна – визначається як властивість індивіда ефективно взаємодіяти з людьми, які її оточують; комунікативна – комплекс знань, умінь (вербальних і невербальних) та навичок спілкування; професійно-педагогічна – спроможність продуктивного спілкування в певних педагогічних умовах), що є водночас підґрунтям зрілості особистості в професійній діяльності.

Професійно-педагогічна компетентність складається з основних елементів: «спеціальна і професійна компетентність у сфері дисципліни, що викладається; методична компетентність у сфері способів формування знань, умінь та навичок; соціально-психологічна компетентність у сфері процесів спілкування; диференційно-психологічна компетентність у сфері мотивів, здібностей, спрямованості; аутопсихологічна компетентність у сфері достоїнств і недоліків своєї діяльності й особистості» [8, с. 89-90].

Змістовими блоками професійної компетентності є педагогічна діяльність, педагогічне спілкування та особистість педагога. Зазначені вище блоки поділяються на «професійні знання; педагогічні вміння, що є необхідними для здійснення самодіагностики й самоформування цієї сторони праці; професійні психологічні позиції; психологічні якості, які забезпечують виконання цієї сторони праці, психологічні новоутворення, що виникають у ході її виконання; психологічна карта стану цієї сторони праці» [9, с. 11]. Професійна компетентність має свою структуру, яка розкривається через педагогічні вміння [3, с. 52].

Питаннями змісту професійної компетентності педагога вищої школи займається сучасний педагог О. Гура. Він визначив поняття професійної компетентності педагога вищої школи як сукупність діяльнісно-рольових і особистісних характеристик викладача, яка дає підґрунтя для ефективного виконання ним завдань та обов'язків педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі, міри й основного критерію його відповідності професійній діяльності, розробив модель професійної компетентності педагога:

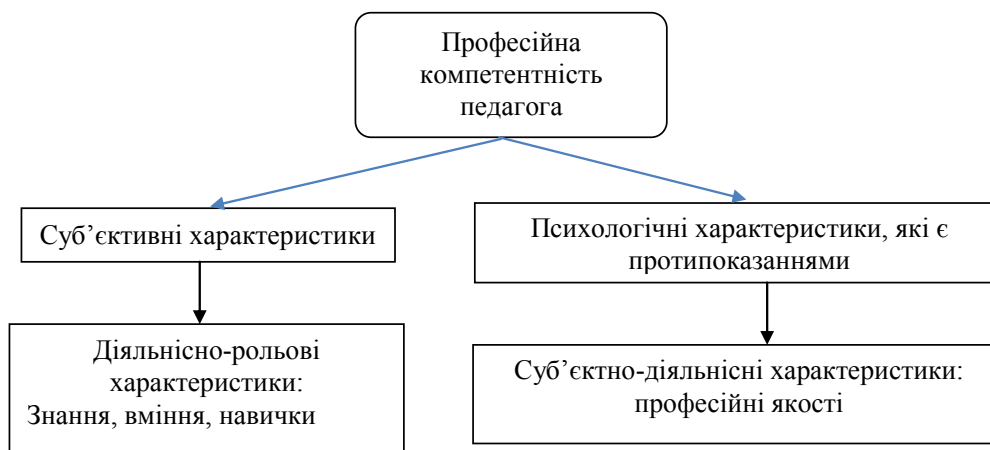


Рис. 1.1 Модель професійної компетентності педагога [3, с. 61]

Питаннями компетентності майбутнього фахівця займаються сучасні науковці К. Абульханова, А. Бодалева, В. Жукова, О. Коберник, В. Кузь, Л. Лаптева, І. Осадченко, В. Сластеніна, С. Совгіра, О. Тімець, О. Ярошинська та інші. До основних складових компетентності фахівця вони зараховують компетентність діяльності, спілкування, саморозвитку. Професійну компетентність визначають як професійну підготовку і здатність суб'єкта праці до виконання завдань і обов'язків діяльності, міру й основний критерій його відповідності вимогам професійної діяльності [14]. До базових компонентів професійної компетентності фахівця вони зараховують знання (як логічну інформацію про навколишній та внутрішній світ людини, відбитий у її свідомості); вміння (як психічні утворення, що полягають у засвоєнні індивідом способів і навичок діяльності); навички (як дії, утворені в процесі багаторазового повторення й доведені до автоматизму); професійну позицію (як систему сформованих настанов і орієнтацій, відношення і оцінювання внутрішнього та навколишнього досвіду, що визначають характер дій); індивідуально-психологічні особливості людини (як поєднання різних структурно-функціональних компонентів психіки, які визначають індивідуальність, стиль діяльності, поведінки); акмеологічні варіанти (як внутрішні збудники потреби саморозвитку, творчості та самовдосконалення) [13, с. 334-335]. Знання, уміння і навички є рольовими характеристиками професійної компетентності педагога, натомість усі інші компоненти – суб'єктивними характеристиками, які віддзеркалюють ставлення педагога до його безпосередньої діяльності.

В. Андрющенко аналізує проблему професійної готовності майбутніх учителів музики до музично-естетичної діяльності та розглядає шляхи її ефективного формування. Він обґрунтував педагогічні умови ефективного формування готовності студентів до музично-естетичної діяльності, а саме: «стимулювання творчої активності студентів у різних видах музичної діяльності; раціональне використання принципів інтеграції навчальних дисциплін; проблемних методів навчання; спрямованість на виховання у студентів активного ставлення до музично-естетичної діяльності; виховання художньо-естетичних інтересів і потреб; володіння сучасними методами навчально-виховної роботи в системі естетичного виховання школярів; формування художньо-естетичної спрямованості і професійно-творчої активності; забезпечення особистісноорієнтованого підходу до кожного студента; залучення студентів до систематичної музично-творчої діяльності; самостійне використання отриманих знань, умінь та навичок у практичній діяльності» [1, с. 2-3]. Науковець розробив експериментальні програми «Методика роботи з дитячими музичними ансамблями» та «Музична творчість», орієнтовані на підготовку майбутніх фахівців до естетичного виховання школярів [1].

Компетентність як педагогічне явище розглядають у контексті школи й розуміють її як сукупність взаємопов'язаних якостей особистості. За старими програмами – це сукупність знань, умінь, навичок та способів діяльності, за новими – рівень навчальних досягнень [12]. Компетентність – це володіння особи певною компетенцією, що включає

особистісне ставлення до предмета діяльності. Отже, компетенцію розуміють як закладену вимогу, норму освітньої підготовки особи (учня), а компетентність – як її сформовані особистісні якості та мінімальний досвід діяльності [7]. Відповідно до основних цілей загальної освіти, основних видів діяльності учня, які дозволяють йому набути соціальний досвід, сформувані навички життя та практичної діяльності в суспільстві, визначено перелік ключових компетенцій. До основних видів компетенцій зараховують: ціннісно-смыслову компетенцію; загальнокультурну; навчально-пізнавальну компетенцію; інформаційну компетенцію; комунікативну компетенцію; соціально-трудова компетенцію; компетенцію особистісного самовизначення [11].

Підкреслимо головну особливість компетентності як педагогічного явища, а саме: компетентність – це не специфічні предметні вміння та навички, конкретний життєвий досвід, необхідний людині будь-якого віку, професії, сімейного стану – взагалі будь-якій людині. Професійна компетентність належить до професійно значущих якостей особистості педагога. Вона охоплює такі поняття: «володіння матеріалом, розвиненість, ерудицію, інформованість, начитаність і т.ін.» [10, с. 195]. Структура професійної усталеності викладача складається з таких компонентів: мотиваційного – наявність мотивації для досягнення успіху; емоційного – вміння регулювати свої емоційні стани; особистісного – методологічна рефлексія; професійно-педагогічного – вміння приймати правильне педагогічне рішення у нестандартних ситуаціях, знання та вміння педагога вищої школи [10]. Основні складові професійної компетентності вчителя виокремлюють Н. Волкова, В. Федорчук. Це «знання: з дисципліни, яку він викладає, педагогіки, психології та методики. Але слід зважити на те, що ці знання повинні бути комплексними, синтезованими, а не відокремленими одні від одних. В один і той же момент часу вчитель має володіти тим матеріалом, який викладає, усвідомлювати, як краще донести його до дітей, враховуючи при цьому психологічні особливості школярів. Для того, щоб викликати в учнів зацікавленість навчальним предметом, зробити інформацію «живою» і доступнішою для дітей, знання педагога повинні бути особистісно забарвленими, тобто вчителю варто висловлювати власне ставлення до навчального матеріалу, особисте розуміння проблеми, власні міркування» [16, с.13]. Як бачимо, структура професійної компетентності викладача і майбутнього вчителя дещо різняться, проте інтегрування її компонентів інваріантне.



Рис. 1.2. Структура музично-естетичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи

Здійснений аналіз психолого-педагогічних джерел засвідчує, що професійна компетентність педагога розглядається як: «складне індивідуально-психологічне утворення, що базується на інтеграції досвіду, теоретичних знань, практичних умінь та вагомих особистісних властивостей, які обумовлюють готовність особистості до актуального виконання педагогічної діяльності» [5, с. 14] (Л. Заніна, Н. Меньшикова); «єдність теоретичної та практичної готовності педагога до здійснення педагогічної діяльності» [2, с. 34] (В. Введенський, О. Железнякова, Т. Леонтєва, В. Міжеріков, Н. Нікітіна); властивість особистості, яка охоплює соціально-психологічну, комунікативну, професійно-педагогічну ознаки (Н. Кузьміна, А. Маркова); «сукупність діяльно-рольових і особистісних характеристик викладача, яка дає підґрунтя для ефективного виконання ним завдань та обов'язків педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі, міри й основного критерію його відповідності професійній діяльності» [3, с. 60] (О. Гура). Компетенція (Л. Пушкар, Р. Савченко, І. Соколова та інші) розуміється як об'єктивна категорія суспільно визнаного рівня знань, умінь і навичок у певній сфері діяльності людини як абстрактного носія.

На підставі теоретичного аналізу вищезазначеної літератури (В. Введенський, О. Гура, О. Железнякова, Л. Заніна, Н. Кузьміна, Т. Леонтєва, А. Маркова, Н. Меньшикова, В. Міжеріков, Н. Нікітіна та ін.) нами визначено музично-естетичну компетентність майбутніх учителів початкових класів як набутий досвід, що інтегрує елементарні музичні знання, практичні уміння і навички, розвиток музичних здібностей у процесі практичної діяльності та спрямованість на здійснення музично-естетичного виховання у початковій школі.

Компонентами музично-естетичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи є компетенції: ціннісно-мотиваційна, когнітивна, технологічна та практико-діяльнісна.

Потрібно наголосити, що наповненість компетенцій, які складають музично-естетичну компетентність майбутнього вчителя початкової школи, різниться від аналогічних для майбутнього вчителя музики. Це зумовлено насамперед вимогами галузевих стандартів (ОКХ та ОПП) дисциплін музично-естетичного циклу, їх кількістю та терміном вивчення. Проаналізуємо детальніше зміст компонентів музично-естетичної компетентності, які характерні для майбутнього вчителя початкової школи та майбутнього вчителя музики загальноосвітньої школи.

Ціннісно-мотиваційна компетенція майбутнього вчителя початкових класів є «синтетично набутою» у процесі навчання вимогою (потребує спеціальних форм та методів, засобів навчання для створення та утримання інтересу до дисциплін музично-естетичного циклу), тоді як для майбутнього вчителя музики вона є «природною» (переконаний та впевнений у своїй музичній професійній діяльності).

Когнітивна компетенція майбутнього вчителя початкових класів охоплює обсяг теоретичних знань, що є необхідним для викладання основ музичної грамоти у початковій школі (за програмовим змістом початкової школи), майбутнього учителя музики – глибокі знання теорії музики, гармонії.

Технологічна компетенція майбутнього вчителя початкових класів містить вимоги до знань методик музичного виховання у початковій школі (підбір відповідних форм і методів навчання, підбір музичного матеріалу тощо), майбутнього вчителя музики – володіння загальною методикою музичного виховання (початкова та середня школа).

Практико-діяльнісна компетенція майбутнього вчителя початкової школи полягає в активізації набутого досвіду (сприймання музичного твору на слух та вміння дати оцінку прослуханого твору, здатність до ритмічної імпровізації та інсценізації вокальних творів, гри на дитячих музичних інструментах тощо), майбутнього вчителя музики – поглибленні та удосконаленні наявного музичного досвіду (вступає до вищого навчального закладу з уже набутих у спеціальному музичному закладі музичним досвідом).

Поряд із вищезазначеним, вимоги початкової школи до проведення уроку музики єдині для майбутнього вчителя початкової школи і для майбутнього вчителя музики в загальноосвітній школі. Тому формування музично-естетичної компетентності майбутніх учителів початкової школи має забезпечуватися педагогічними умовами, в яких враховуватиметься специфіка викладання музично-естетичних дисциплін на педагогічному факультеті.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В. П. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів до музично-естетичної діяльності [Електронний ресурс] / В.П.Андрущенко <http://www.coolreferat.com/%D0%9F%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%87%D0%B>.
2. Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В. Н. Введенский // Педагогика – №10. – 2003. – С. 51–55.
3. Гура О. І. Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності: навчальний посібник / О. І. Гура. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 224 с.
4. Життєва компетентність особистості: науково-методичний посібник / За ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен. – К. : Богдана, 2003. – 520 с.
5. Занина Л. В. Основы педагогического мастерства / Л. В. Занина, Н. П. Меньшикова // серия „Учебники, учебные пособия”. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2003. – 288 с.
6. Кожевников В. Поняття „компетентність” у педагогіці [Електронний ресурс] / В. Кожевников / за матеріалами: Освіта.ua. – дата публікації: 03.11.2008. – / <http://osvita.ua/school/theory/1964>.
7. Конспект лекцій. Педагогіка [Електронний ресурс](за ред. Н. П. Волкової.) – К. : Видавничий центр „Академія”, 2003. – 576 с. – / <http://ukrkniga.org.ua/ukrkniga-text/784/32/>.
8. Кузьмина Н. В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся / Н. В. Кузьмина // Вопросы психологии. – 1984. – №1. – С.54-75.
7. Маркова А. К. Психология труда учителя: книга для учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
10. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник / І. О. Бартенева, І. М. Богданова, І. В. Бужина, Н. І. Дідусь та інші. – Одеса : ПДПУ імені К. Д. Ушинського, 2002. – 344 с.
11. Пепагейченко В. Ключові компетентності вчителя. Школа молодого директора // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. / В.Пепагейченко.– [Електронний ресурс] / – <http://vovse.net/syd/theory/85-klyuchov-komponenti-kompetentnost-vchitelya.html>.
12. Проблеми професійно-психологічної компетентності та професійно-особистісного зростання [Електронний ресурс] / http://refs.co.ua/55351-Problemy_professional_no_psihologicheskoiy_kompetentnosti_iprofessional_no_lichnostnogo_rosta.html.
13. Психология и педагогика: учебное пособие / под. ред. А. А. Бодалева, В. И. Жукова, Л. Г. Лаптева, В. А. Слостенина. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 585 с.
14. Сергеев В. Т. Активизация интереса к эстетическому воспитанию детей у студентов педагогических вузов как важнейшее условие их профессиональной подготовки [на материале педагогических факультетов] : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец.13.00.02 „Теория и методика музыкального обучения” / В. Т. Сергеев. – К., 1979. – 17 с.
15. Словник іншомовних слів [Електронний ресурс](за ред. О. С. Мельничука, Головна редакція Української Радянської Енциклопедії Академії Наук Української РСР) – К., 1974. – с. 776. / <http://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%BE%D0%BC%D0%BF%D0%B5%D1%82%D0%B5%D0%BD%D1%86%D1%96%D1%8F>
11. Федорчук В. В. Основи педагогічної майстерності / В. В. Федорчук. – Кам’янець-Подільський: Видавець Зволейко Д., 2008. – 140 с.

The article discusses the concept of «competence» and the competency approach to education. The essence of musical and aesthetic competence and Structure of musical and aesthetic competence of future elementary school teacher.

Keywords: competence, musical and aesthetic competence, future teacher, structure.

УДК 37.016:78(510)(477)

Цяо Лінь

ПРИНЦИПОВІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ТЕМБРОВО-СЛУХОВИХ УЯВЛЕНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті розглянуто принципи формування темброво-слухових уявлень майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки. Зокрема: принцип розуміння важливості «діалогу культур» в процесі вокальної підготовки; принцип стимулювання музично-пізнавальної активності студентів; принцип тембрової спрямованості вокального навчання. Творче застосування цих принципів передбачає використання різноманітного вокального репертуару та різні шляхи його опрацювання, а також дозволяє отримувати найбільш оптимальний результат у формуванні темброво-слухових уявлень майбутніх учителів музичного мистецтва.

Ключові слова: вчитель музичного мистецтва, вокальна підготовка, музично-пізнавальна активність, тембр, темброво-слухові уявлення.

Формування інформаційно-технологічного суспільства, докорінні зміни в соціокультурному розвитку Китаю потребують підготовки нової генерації вчителів музичного мистецтва, здатних здійснювати професійну діяльність на демократичних та гуманістичних засадах, на основі національних надбань світового значення та усталених європейських традицій. Це вимагає визначення та обґрунтування нових концептуальних засад і моделей навчання, спрямованих на підвищення якості навчання у класі вокалу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що дане питання розглядалось у дисертаційних роботах українських і китайських дослідників. Науковцями обґрунтовано концепцію вокальної підготовки вчителів музичного мистецтва (Л.Василенко), визначено комплекс комунікативних умінь (Л. Василевська-Скупа), запропоновано шляхи формування професійної та художньої компетентності (Цзян Хепін, Лю Цяньцян), вокальної культури (Вей Лімін). Проте проблема визначення принципових засад формування темброво-слухових уявлень в процесі вокальної підготовки вчителів музичного мистецтва не знайшла належного висвітлення.

Мета статті – визначення та обґрунтування принципів формування темброво-слухових уявлень майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки.

Специфіка формування темброво-слухових уявлень вимагала визначення та обґрунтування спеціальних принципів, впровадження яких, на наш погляд, підвищить ефективність вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Зокрема, це – принцип розуміння важливості «діалогу культур» в процесі вокальної підготовки; принцип стимулювання музично-пізнавальної активності студентів та принцип тембрової спрямованості вокального навчання.

Принцип розуміння важливості «діалогу культур» в процесі вокальної підготовки має провідне значення у формуванні темброво-слухових уявлень. Основоположник української наукової школи вивчення проблеми розуміння Г. Костюк виділив загальні особливості процесу розуміння, незалежно від того, що саме стає об'єктом розуміння. Вчений розглядає розуміння як пізнання суттєвого, розкриття об'єктів та явищ дійсності в їх зв'язках, відношеннях і властивостях, безпосередньо не даних. Розуміння зароджується в чуттєвому сприйманні і є аналітико-синтетичним процесом, який включає виділення основних елементів певної ситуації, «сміслових віх» та об'єднання їх в єдине ціле [3]. Важливу роль у цьому процесі відіграє уява, особливо така глибинна і принципова її форма, як емпатія, яка сприяє емпатичному розумінню – важливій якості особистості. Емпатичне розуміння іншої людини об'єднує здатність слухати й передавати почуте іншому. Таке розуміння включає процеси адекватного представлення

(тобто сприйняття того, що і як людина переживає) і комунікації (тобто переконання інших у своєму розумінні почуттів, поведінки й досвіду). Воно є важливим для будь-якої спільної діяльності, зокрема вокальної і педагогічної діяльності.

Обґрунтовуючи тезаурусно-інформаційну концепцію розуміння, Ю.Шрейдер, вказує, що людина за рахунок наявності у неї розвинутого тезаурусу має змогу глибше зрозуміти інформацію. Разом з тим, одержана ззовні інформація може сприяти зміні, розширенню наявного тезаурусу [9]. Ці міркування безпосередньо стосуються і мистецької галузі, адже тут тезаурус повною мірою виявляє себе як систематизований обсяг уявлень про здатну бути освоєною суб'єктом частку світової культури, поєднання цих уявлень на образній основі у суб'єктивну картину світу. М.Пахтер наголошує на тому, що художньо-естетичний тезаурус охоплює поняття, запас уявлень від спілкування з мистецтвом, музично-інтонаційних моделей, емоційно-ціннісних відношень. Значущість його для формування темброво-слухових уявлень майбутнього вчителя музики пояснюється тим, що мистецтво «пробуджує особливий вид критичної уяви і створює мову символічної комунікації», необхідної для якісного, виразного, живого виконання музики [5, с. 12-20].

Варто зазначити, що упродовж останніх проблема комунікації є предметом інтенсивних наукових розробок у різних галузях знань. На переконання дослідників, у теорії і практиці освітньої діяльності майбутніх учителів чільне місце має зайняти гуманістична категорія діалогу, і функціональна насиченість, зокрема – допомогти порозумітись за рахунок діалогічності. Бо порозуміння (за М.Бахтінім, який звертав увагу на гуманістичний характер діалогу, розглядаючи його як діалог думок, позицій, розумінь, почуттів) педагога та учня є двостороннім розумінням, «двома свідомостями», діалог стає вищим рівнем спілкування, коли утворюється нова єдність двох і більше людей.

Розглядаючи діалог як музично-культурологічний феномен, О.Самойленко відзначає його умовність, що розкривається, з одного боку, як діалог останніх-граничних-сміслових інтенцій культури, а з іншого – як діалог свідомості, особистісного становлення. Ці форми діалогу-ноетична і психологічна-також вступають у складно-опосередковані діалогічні відношення. Останні реалізуються в музичній творчості як діалог естетичних доміант, з одного боку, і як відповідність (відповідальність» у Бахтіна) стилістичного самодіалогу музики, з іншого [7, с. 12-13].

За М.Бахтінім діалог проявляється в здатності естетично стверджуватись в бутті за допомогою іншого, здатності до розуміючого діалогу і до відповідного розуміння. Естетичне у смисловій концепції діалогу М.Бахтіна є провідним завдяки уявленню про персоналізованість діалогу. Воно набуває широти не тільки поетичної, а й категорії культурологічної [1]. При цьому, якщо діалог у теорії М.Бахтіна – це форма спілкування і спосіб розуміння, то полілог, адресований саме слову, є наслідком діалогічного залучення даного слова до різних життєвих і художніх контекстів. Змістовна широта даних понять дозволяє знаходити в них універсалії культури.

Стійкість певних культурологічних доміант суттєво впливає на досвід виконавської інтерпретації музики. З точки зору О.Чеботаренко, з позиції виконавця в діалозі з музикою можна говорити про три стильові тенденції виконавської інтерпретації, що відповідають трьом основним її історичним етапам: класичну, романтичну, герменевтичну. Оцінка музики з позицій герменевтики дозволяє говорити про особливу співвіднесеність розуміння та інтерпретації в музиці. Саме розуміння, на думку вченої, є основним і множинним. Тобто, припускаючи значну кількість виконавських версій музичного опусу, які в сукупності створюють уявлення і про якість музичного тексту як художнього у широкому розумінні, і відповідну «відкритість цих меж» [8]. Природу інтерпретації можна визначити як одиничний унікальний акт створення смислової концепції твору і ствердження її як найважливішої. Таким чином, множинність та унікальність, розуміння та інтерпретація є необхідними сторонами виконання музики як творчого акту. Отже, реалізація даного принципу в практиці

вокальної підготовки студентів передбачає розвиток естетичних ідеалів і смаку, формування темброво-слухових уявлень як таких, що містять величезний потенціал для втілення прекрасного у вокальному мистецтві.

Дієвість попереднього принципу підсилюється врахуванням вимог принципу стимулювання музично-пізнавальної активності студентів. Цей принцип спрямований на розвиток потреб, прагнень, інтересів майбутніх учителів музичного мистецтва, забезпечує їх здатність до набуття знань у галузі вокального мистецтва, визначає їх активне ставлення до пізнавальної діяльності. За свідченням дослідників (Д. Богоявленської, Дж. Брунера, П. Блонського, В. Вілюнаса, Г.К. Остюка, Є. Назайкінського, Б. Теплова, Ю.Т. Трофімова та ін.), пізнавальна діяльність характеризується узагальненим і опосередкованим відображенням дійсності, і значно розширює можливості пізнання. Вона дозволяє, відштовхуючись від аналізу фактів, доступних безпосередньому усвідомленню, пізнати те, що недоступно до сприйняття за допомогою органів чуття. На основі практичної діяльності у людини розвилась здатність здійснювати аналіз на рівні оперування поняттями, які систематизовані у різні системи (наукові теорії) фіксують та узагальнюють досвід людства, концентрують набуті знання і стають відправним пунктом для подальшого пізнання дійсності. Як філософська категорія, пізнання – це суспільно-історичний процес творчої діяльності людини, що формує її знання, на основі яких виникають цілі і мотиви діяльності. Термін «музичне пізнання» говорить про те, що дане явище підкоряється загальним закономірностям пізнавальних процесів, провідним з яких є мислення – найвищий ступінь пізнання. Відповідно до визначень психологів (В.Вілюнаса, Г.Костюка, Є.Назайкінського, Б. Теплова, Ю. Трофімова та ін.) основним етапом процесу пізнання є пізнавальна активність, а результатом завжди є та чи інша думка, що приводить до логічного висновку, узагальнення, які є основними складовими мислення.

Механізм функціонування пізнавальної активності полягає в наступному. Активність пізнання починається з орієнтовної реакції (за Павловим із запитання «Що це таке?»). Потім через цікавість, допитливість переходить в стійкий пізнавальний інтерес, який має сформуватись у пізнавальну потребу. Пізнавальна потреба переводить пізнавальну активність на внутрішню необхідну діяльність, викликає підвищену жадобу знань, потяг до творчого осмислення і практичного застосування. Музично-пізнавальна потреба – основа мотиву успішної вокальної діяльності, за якого закінчується процес стимулювання учіння педагогом і починається самостимулювання студента. За такого перебігу розвитку активності пізнання майбутній вчитель починає насолоджуватись будь-якою новою інформацією, інтерпретацією в її предметно-наукову область, яка в даний час є предметом його підвищеного захоплення.

Музично-пізнавальна активність може розглядатись як підготовчий етап розвитку пізнавальної самостійності, суть якої полягає в тому, що спираючись на відоме, студент на основі самостійного пошуку «відкриває нові знання, або ж створює нові способи пошуку цих знань» [6, с. 83]. Кульмінаційним пунктом пізнавальної самостійності є вироблення і обґрунтування гіпотези з наступним доведенням її достовірності, що значною мірою зближує музично-пізнавальний процес з науковим дослідженням. Така спрямованість діяльності студента, на думку В.Пилипчук, дозволяє викладачу з «розумінням» ставитися до певного зусилля у вирішенні навчального завдання чи до свідомого поглиблення знань. При цьому, за рахунок пізнавальних дій думка набуває емоційного забарвлення і стимулює пам'ять аналогічно активності дії [6, с.84]. Отже, в контексті дослідження музично-пізнавальна активність визначається як процес освоєння музичної дійсності, що відбувається завдяки мисленневим діям та операціям. Вони узагальнюються, завдяки чому легко переносяться з одного матеріалу на інший, скорочуються, певною мірою автоматизуються.

Значно підвищити зацікавленість студентів вокальною діяльністю допоможе впровадження в практику принципу тембральної спрямованості вокального навчання. Будучи однією з важливих змістових та інформаційно-виразних характеристик виконання, тембр спрямовує

увагу студентів на усвідомлену тембротворчість, дозволяє акцентувати увагу викладача і студентів на якості звучання, його художній стороні, на відтворенні багатобарвності тембрових барв та їх виразного озвучення, на удосконаленні вокальних умінь і навичок. Нагадаємо, що Б. Асаф'єв ставив тембр у перший ряд факторів, що мають вирішальне значення у сприйнятті характеру музики.

Аналіз репертуарного забезпечення вокальної підготовки вчителів музичного мистецтва висунув на перший план проблему відповідності тембрового відтворення музичних творів. Сучасні музикознавці (М. Давидов, С. Коровецька, О. Маркова, В. Сумарокова та ін..) виокремлюють аналогове тембровідтворення, що передбачає відтворення тематичного матеріалу тим же або подібним тембром; і темброве переосмислення, в результаті якого той чи інший матеріал може викладатись далеким від оригіналу тембром, переосмислюватися. Останнє особливо важливо при підготовці саме вчителів музичного мистецтва [2, с. 184].

Увага до виразальних якостей тембру актуалізує питання тембрової драматургії. На думку С.Коровецької, темброва драматургія як інтонаційне явище утворює особливий зріз інтонаційного процесу, що реалізується в системі тембрових зв'язків. Інтонація визначає усі стадії вивчення музичного твору й обумовлює становлення музичної драматургії, організує просування музичної думки і взаємодії виразальних засобів [4].

Важливе місце у цьому процесі належить темброво-слуховим уявленням. Виконуючи контролюючу функцію, вони визначають спрямованість і контроль перебігу всієї сукупності засобів і прийомів, що створюють динаміку музичного розвитку, а також емоційно-логічне мислення музиканта. Вокаліст не лише сприймає внутрішнім слухом близькі й далекі логічні поєднання уявлюваних звучань, а й реалізує їх, втілюючи в конкретному вимовленні. Це вже цілісний, специфічний комплекс організованих у часі, реальних, не тільки темброво-слухових, емоційно-логічних уявлень, спонукань, а й фізичних дій. На переконання М.Давидова, темброво-слухові уявлення викликають попереджувальні адекватні м'язові реакції, а за ними й конкретні ігрові дії. Міра зусиль та співвідношень виконавських засобів в умовах естради також визначається за участю тембро-слухо-моторного контролю артиста. Темброво-слухові уявлення звукової потреби тут асоціюються зі способами їх технічного втілення [2, с. 127]. Слід враховувати, зазначає вчений, що слухові інтонаційно-темброво-ритмічні, агогічні, артикуляційні, динамічні та інші уявлення виконавця не зводяться лише до раціонального визначення тонності, напруженості та співнапруженості близьких і далеких інтервалів чи інших елементів архітекtonіки твору. Тому? що, по-перше, несуть у собі суб'єктивно-особистісне ставлення до виконуваного матеріалу; по-друге, спрямовуються на сприймання уявлюваного слухача з урахуванням його культури; по-третє, можуть змінюватись під враженням естрадного самопочуття виконавця, акустичних умов концертного залу, реакції слухачів тощо. Тому важливо відрізнити ідеальні зв'язки, тобто в уявленнях, від реальних – у живому звучанні. При цьому, залежно від індивідуального трактування музичного твору, можлива варіантність штрихів, нюансів, акцентуації, гучності, тембрів, агогічних відтінків, темпів. Отже, впровадження принципу тембральної спрямованості вокального навчання вимагає чіткої структурної організації вивчення музичного твору, раціонального розподілу його на окремі смислові фрагменти і поетапне їх засвоєння студентами.

Необхідно зазначити, що творче застосування розглянутих принципів передбачає використання різноманітного вокального репертуару та різні шляхи його опрацювання, а також дозволяє отримувати найбільш оптимальний результат у формуванні темброво-слухових уявлень майбутніх учителів музичного мистецтва.

Список використаних джерел.

1. Бахтин М. Вопросы литературы и эстетики / М.М. Бахтин. – М., 1974. – 502 с.
2. Давидов М. Виконавське музикознавство : Енциклопедичний довідник / М.А. Давидов. – Луцьк : ВАТ «Волинська обл. друк», 2010. – 400 с.

3. Костюк Г. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. / Г.С.Костюк. – К.,1989. – С. 251-300.
4. Коровецька С. Темброва драматургія як інтонаційне явище (на прикладі симфонічних творів П. Чайковського) автореф. дис.. канд. мист./ С.П. Коровецька. – Київ, 1994. – С.15-16.
5. Пахтер М. Культура на перепутьї. Культура и культурные институты в 21 веке : [пер. с англ. Л.Звонська] / М.Пахтер, Ч.Лендрич.. – М. : Классика. – 21, – 2003. – 211 с.
6. Пилипчук В. Розвиток педагогічної майстерності вчителя в предметних методиках навчання. / В.В. Пилипчук. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 176 с.
7. Самойленко О. Діалог як музично-культурологічний феномен : методологічні аспекти сучасного музикознавства: автореф. дис... канд. мист. / О.О. Самойленко. – К., 1998. – С. 12-13.
8. Чеботаренко О. Культурологічні аспекти виконавської форми в музиці : автореф. дис.. канд. мист. / О.І. Чеботаренко. – Харків,1998. – С.14-16.
9. Шрейдер Ю. Тезаурусы в информатике и теоретической лингвистике / Ю.А. Шрейдер // Философские проблемы психологии общения. –Фрунзе, 1976. – С.67-69.

In the article the principles of formation of timbre and auditory representations of future teachers of music in the vocal training. In particular: the principle of understanding the importance of «dialogue of cultures» in the process of vocal training; principle of stimulating music and cognitive activity of students; principle vocal timbre orientation training. Creative application of these principles involves the use of various vocal repertoire and different ways of processing and allows to obtain the optimal result in the formation of timbre and auditory representations of future teachers of music.

Keywords: teacher of music, vocal training, music and cognitive activity, tone, timbre, auditory presentation

УДК 783.8 (477)(09)

Яропуд З.П.

РОЗВИТОК УКРАЇНСЬКОЇ ДУХОВНО-РЕЛІГІЙНОЇ ХОРОВОЇ МУЗИКИ ВІД ХРЕЩЕННЯ ДО НАШИХ ДНІВ

У статті виділено і охарактеризовано п'ять етапів в історії становлення і розвитку українського духовного хорового співу, а саме: християнський (домонгольський), монгольський, козацький, радянський, період української державності. Підкреслено, що навчання церковному співу відіграло значну роль у формуванні освітницької системи у Київській державі і вплинуло на подальший розвиток хорового мистецтва в Україні.

Ключові слова: духовно-хоровий спів, церковний спів, «звичайний спів», партесний спів, новий «лінійний» спів, «золота доба».

Українська хорова музика найвищими своїми художніми досягненнями завдячує церковній культурі – багатовіковому центру музичного професіоналізму. Офіційне хрещення у 988 році України-Руси Володимиром Великим стало життєдайним джерелом для культурного життя народу, яке надавало змісту і розквіту тим мистецьким цінностям, що зароджувалися в нових формах релігійного життя. Київська князівська влада почала приділяти велику увагу освіті, «книжній» вченості, що було зумовлено суспільними потребами у знаннях. Князь Володимир увів обов'язкову шкільну освіту для дітей вищого стану. Далі справу створення шкіл продовжив Ярослав Мудрий. Анна (Янка) Всеволодівна (дочка Всеволода Ярославича), як черниця Андрієвського монастиря у Києві «збирала молодих дівчат і навчала їх письма, ремесла, співу, шиття та інших корисних для них знань» [9, с. 44]. Доказом того, що невід'ємним предметом освіти в Україні-Русі був спів, є спогади, які збереглися в давньоруських билинах:

«Дала его учить грамоти,
Грамота ему в наук пошла,
Посадила его пером писать,
И Письмо Василю в наук пошло,
Отдала она пенью учить –
Пеньє Василю в наук пошло» [7, с. 7].

Відомо, що у IX столітті в Україні-Русі вже існувало досконале письмо. Так, Чорноризець Храбар повідомляє, що творець церковнослов'янської азбуки Кирило, відвідуючи у 60-х рр. IX ст. Корсунь, віднайшов писані руськими буквами Євангелія і Псалтир. Цей факт свідчить, що за 100 років до офіційного введення християнства існували псалми, які використовувались у богослужінні для проголошення співу.

Отже, з приходом християнства з'являються співаки, богослужбні книги і школи хорového співу. За Володимира Великого (1015 рік) до школи хорového співу набирали обдарованих співаків з охрещених поган, які співали на свій давній обрядово-народний лад і навіть до одноголосих співів грецьких співаків додавали свої традиційні елементи і звороти, створюючи оригінальну з суто українським характером музику.

Привнесений з прийняттям християнства візантійський спів не знайшов підґрунтя для себе в Україні і слугував тільки прототипом для творців українського церковного співу. Це «... вказує на велику музичну культуру на Україні, ще перед 10-м століттям, та її самостійність від візантійських пізніших впливів, коли Україна жила не тільки своїм самостійним життям, але й була у ворожих відносинах з Візантією ще від дохристиянських українських князів» [12, с. 46].

Знання церковного співу поширювало духовенство й окремі «демественники» (з грецької «демос» – народ) – учителі напівцерковного, напівсвітського співу «на слух», що ходили з міста до міста разом зі своїми родинами (за звичаєм Візантії і Малої Азії VIII – IX століть) і співали у церквах і на площах. У кінці XI і на початку XII століття у Києві стає відомим двір «деместиків» за Десятинною церквою, побудованою Володимиром. Із тогочасних співців-деместиків (з грецької «деместикос» – начальник, керівник, диригент) відомі Стефан – деместик Києво-Печерської лаври, учень Преподобного Феодосія Печерського, а поза Києвом – Кирик, диякон-деместик Новгородського монастиря церкви св.Богородиці, Лука – володимирський доместик. Печерський монастир у Києві вже з перших років свого існування став школою церковного співу, оскільки для щоденних богослужінь спів був необхідний, як культовий, орнаментальний і культурно-мистецький чинник. Так за дорученням Преподобного Феодосія Печерського монах Печерського монастиря Єфрем списав складений патріархом Олексієм (1025 – 1043) устав, що встановлює розміри і порядок осьмогласного співу. Осьмогласіє (восьмигласіє) є музичною системою поспівок з 8 гласів (ладів). Вона лежить в основі старовинних піснеспівів православної церкви як співоче оформлення християнського богослужіння. З початком цієї системи заведено звичай (IX ст.) у кожний з 8 днів служби виконувати піснеспіви на особливий «свій» глас. Восьмиденний цикл наспівів розповсюджувався на 8 тижнів від 1-го дня Великодня. Давньоукраїнське осьмогласіє відомо під назвою знаменного або стовпового співу, який вже у XII ст. позбувся прикмет (рис) візантійського співу і на основі місцевих півчих традицій виробив свої гласи-поспівки, які до кінця XVII ст. зросли до значної кількості у кожному гласі. Наприклад, у 3,5,6,7 гласах їх було приблизно по 150 у кожному, у 1,2,3 – 200 і більше, а у 8 – понад 300. Метод композиції залишався таким же: текстові рядки розспівувалися на основі поспівок, мелодії були тонально різними і піснеспіви закінчувались різними ступенями звукоряду. З кінця XVI ст. в Україні піснеспіви осьмогласія переводяться із знаменної нотації на п'яти – лінійну, а до найбільш ранніх видань зараховують львівські ірмологіони 1700 і 1709 рр.

Приведення церковних піснеспівів під закони восьмигласія має велике значення, оскільки дає можливість кожному півчому без допомоги композитора розспівувати велику кількість богослужбових піснеспівів, звільняє слух від осьмогласного канону, створює основу для міцної співочої традиції, дає можливість всім, хто знає мелодичні рядки гласу, об'єднатись у співі будь-якого

піснеспіву, вести загальний спів. Схема гласової мелодії може бути утримана у слуховій пам'яті будь-якої людини, яка має музичний слух і увагу. Осьмогласіє має важливе значення серед інших богослужбових упорядкувань. Воно надає богослужінню порядок та єдність у співі, сприяє відомій різноманітності наспівів, встановлює їх для стихир, тропарів та іромосів [6, с.152].

Датовані XI століттям богослужбові книжки (Стихирарі, Ірмолої, Кондакари, Мінеї, Празники, Параклітики) також свідчать про оригінальність, і самостійність фактури знаменного наспіву, який базується на ладовій системі українського народного співу. Безлінійні музичні знаки у цих книгах проставлені над складами і словами тексту, а ритм слова надавав ритму музиці. Ці знаки звалися знаменами, пізніше – крюками. Водночас знамена ділилися на кондакарні (дрібні знаки) і стовпові (великі). Така система найдавнішого нашого церковного співу отримала назву «знаменного розспіву». Церковний спів поступово охоплював невеликі міста й села, що швидко в той час розвивалися. Розучуючи необхідний церковнопісенний репертуар, парафії спрощували і скорочували його, надаючи йому місцевих мелодичних рис, що демократизувало і наближало церковний спів до ширших потреб, прискорювало національний стилеутворювальний процес, хоча основними осередками церковного співу продовжували залишатися єпископські кафедри Києва, Чернігова, Володимира, Луцька, Холма, Перемишля (тут біля 1241 р. згадується славний співець Митуса), Галича, а також великі монастирі й насамперед Києво-Печерський.

Тодішній «одностроковий» запис наспівів дає можливість припустити, що й знаменний наспів спочатку був одноголосним і унісонним, на зразок церковних співів у східних церквах, на Заході і Візантії. Проте дослідження сучасних учених свідчать, що цей спів «...був нотований на один голос через брак тоді «знамен» на більше голосів, однак у практиці співали його на два або й три голоси на засаді природної імпровізації у народній гармонії, звичайно ходом у рівнобіжних терціях з додавкою ще одного нижнього голосу, що донині практикується у нас» [12, с. 45]. Отже, під впливом української народної поліфонії поступово розвинувся багатоголосий церковний спів – так званий «строковий», з якого потім зародився заснований на українському контрапункті партесний спів, який у XVIII столітті досяг високого рівня. Як строковий, так і партесний спів вимагав точної фіксації різних голосів (2, 3, 4, а іноді й більше) на окремих лініях над текстом, що і спричинило винайдення київської нотації.

XIII і XIV століття – монгольська доба. Вона майже зупинила суспільне, політичне і церковне життя України, залишивши обмаль історичних і культурних пам'яток. Лише у деяких наших церквах збереглися рукописи, книги, ікони і інші культурні цінності, а з церковного співу – знаменні наспіви. В захоплених татаро-монголами землях неможливо було відправляти урочисті богослужіння, а це дуже вплинуло на ослаблення традицій у нашій літургійній практиці. Монгольська окупація України призвела до утворення союзу з Литвою (Литовсько-Руське князівство) у справі визволення українських земель від монголів. Однак уже з 1569 року (Люблінська Унія Литви з Польщею) розпочалася нова окупація та експлуатація України поляками: обмежено культурне і політичне життя, посилюються впливи латинського Заходу, через несприйняття) нашого духовенства принижується наша церква. Водночас обрядовість, звичаї і спів у нашій церкві залишились недоторканими. Цьому сприяли свідомі верстви населення, які гуртувалися у православні братства і протидіяли пропаганді латинської церкви, удосконалювали багатоголосий спів, опираючись на новітнє нотне письмо. Перші професійні об'єднання (братства) народних музикантів – професійні цехи – виникають у містах Кам'янці-Подільському (1571) та Львові (1580). Так, львівське братство звернулося до патріарха Мелетія Пігаса з проханням завести у православній церкві так званий «партесний» (більшоголосий, гармонійний) спів. До поширення партесного співу в Україні спричинилися і хори при церковних братствах Києва, Львова, Луцька. Під орудою добре вишколених і освічених диригентів вони запроваджували 4-, 5-, 6-ти і навіть 8-голосий спів, стримуючи так впливи латинської церкви. Цей партесний спів поширюється в Україні аж до кінця XVII століття.

Найбільшого руйнівного удару українська церква зазнала з моменту так званої Переяславської угоди 1654 року, що у подальшому призвело до закріпачення і змосковщення україн-

ського народу і церкви. За царату в українській церкві силою запроваджено московський обряд із церковним співом, а за комуні-більшовицьких царів ліквідовано дві українські церкви – православну і греко-католицьку, а їх священників винищено фізично, за винятком тих, що підкорилися і прийняли московський патріархат. Українські традиції і церковний спів збереглися тільки на західній Україні через народну пам'ять і підпільну церковну практику, а на сході України, в одержавленій церкві, все залишилось як за царату.

Про здатність українського народу, як і мітологічного Фенікса, переможно з дивною силою до життя на основі власних народних традицій відроджуватися з попелища різних лихоліть влучно висловився російський політичний діяч, письменник, філософ, борець за людські права проти царської тиранії О.І.Герцен: «Незалежність свою войовничу, але республіканську і демократичну, Україна відстоювала упродовж віків, аж до Петра I. Малороси, шматовані поляками турками і москалями... ніколи не склали зброї... Нещасна країна протестувала, але не могла встояти перед роковою лавиною, яка котилася з півночі до Чорного моря і покривала все... крижаним саваном рабства. Україна, хоч набагато пізніше, поділяє долю Новгороду і Пскова; проте одне століття кріпосництва не могло знищити незалежності і поетичності цього славного народу. У нього більш самобутній розвиток, яскравіший місцевий колорит, ніж у нас... Наш народ не знає своєї історії, натомість у Малоросії кожне село має свою легенду»[4, с. 102].

Попри означені перешкоди, українська культура, зокрема й церковна музика XVII ст., інтенсивно розвивається. Завдяки діяльності монастирів і духовних шкіл розвивається високий хоролий спів, з'являються видатні українські співаки, регенти, теоретики й композитори, зароджується національна література, полемічна література за оборону православ'я, шириться друкарська справа. З потреби захистити основи церковної й національної єдності нашого народу від польсько-литовського гніту, а також протистояти чужій культурі й чужій вірі виступає українське козацтво. У цій боротьбі головну роль виконала українська православна церква як оплот ідеологічної й національної єдності українського народу. Київ і православні монастирі стають центрами у цій боротьбі.

На противагу західній церковній музиці, в якій домінував інструментальний супровід, українська музика витворила монументальні твори хорового партесного багатоголосся, які підкреслили величність і урочистість православного богослужіння. Мелодична спорідненість його з народною творчістю, м'яка, задушевна емоційність твору, насиченість теплою і щирсердечною побожністю – все це сприяло розповсюдженню партесного співу по всій Україні і слугувала надійним захистом від чужих впливів.

В основі партесного співу лежать мелодії давніх церковних пісень київського знаменного розспіву, гармонізованих на багатоголосся. Партитура виписувалася так званим «київським знаменем», відмінним від західного п'я-ти – лінійного письма. Лінійна система стала відомою в Україні вже у другій половині XVI ст. Найдавнішою пам'яткою її є Супрасльський ірмолой у книгозбірні Почаївської лаври з 1593 р.. Інструкція Львівського братства з 1586 р. доручає вчителю співу Руткевичу подбати про якнайкраще облаштування голосами усіх чотирьох партій мішаного хору, а звітка 1604 року розповідає нам, що Феодор Сидорович навчав церковному співу на 4 – 8 голосів.

Нашим церковним співом і високою культурою народу, його освіченістю захоплювалися і чужинці. Сирієць архідиякон Павло Алепський, що супроводжував патріарха Макарія у подорожі до Москви 1653 року, переїжджаючи з ним за Богдана Хмельницького через Україну, у своїх спогадах підкреслював, зокрема, факт, що тут мало не всі, навіть жінки та їх дочки, уміють читати і знають порядок церковних служб і церковні співи, та найбільше його здивував високий рівень культури козацького народу. Лютеранський пастор Й.Гербіній (автор книги про київські печери та праці про дніпровські пороги) захоплювався київським церковним співом і ставив його вище від західноєвропейського.

Високий розвиток українського церковного співу сягнув і менш освіченої Московщини. Так, новий «лінійний» спів (нотація «київським знаменем») заохочував цар Алексей та патріарх

Никон, а за Петра I він стає панівним у Московщині. У новозаснованих монастирях вводяться богослужіння з київським співом. Царський боярин Федір Ртищев у заснований біля Москви монастир стягує ченців з українських монастирів, зокрема з Києво-Печерської лаври. З його ж ініціативи священник Іван Курбатов з Путивля закуповує у Києві церковні книги і привозить із собою співаків, між ними архідиякона Печерського монастиря Михайла та «передового співця, творця строчного співу» Федора Тернопільського. Про велику потребу українців-співаків, їх популярність у Москві свідчать відомі факти розшукування у всіх київських монастирях і Чигирині талановитого співака Йосифа Загвойського московським князем Федором Волконським, якому Богдан Хмельницький заявив, що виїзд Загвойського у Московщину залежатиме винятково від волі співака. Митрополит Сильвестр Косів відмовився відпустити до Москви співака Ваську Пікулинського. Тому велика потреба Москви в українських співаках не завжди задовольнялась.

Розвиток партесного співу в Україні призвів і до розквіту творчості. Хоча до наших часів не збереглося самих творів тодішніх композиторів, однак збереглися тогочасні списки творів і прізвищ композиторів. Так, у списку Львівського братства «Реєстр нотових тетрадей з 1697 р.» зареєстровано 267 творів і прізвища українських композиторів, серед яких названо М. Дилецького, Гавалевича, Завадовського, Колядчина, Чернушина, Бишовського, Пикулицького, Шаваровського, Яжевського та ін.. У подібному «реєстрі» польською мовою з 1627 р. називаються прізвища тих же композиторів і нараховується 398 композицій, серед яких: Служби Божі – 51, причасні стихи – 61, концерти – 151, «Милость мира» – 8, «Тебе поем» – 1, задостойників – 5, «Достойно есть» – 1, «Єлице во Христа» – 1, «Утрені й Вечірні» – 10, канонів – 33, стихір – 8, возвеличень – 5, славословій – 4, топарів – 3, по 1 – «Хвалите Господа з небес» і «От юности моя», «Погребів» – 6, тропарів – 3, надгробних риданій, пісень Мойсеевих – 2. У списках також детально подано склад хору, для якого написано той чи той твір, наприклад: 1 твір на 18 голосів, 8 – на 12, 1 – на 11, 9 – на 9, 120 – на 8, 4 – на 7, 21 – на 6, 50 – на 5, 58 – на 4, 91 – на 3 голоси, що вказує на велику технічну майстерність хорів.[2, с.691-718].

Найвизначнішою постаттю того часу був Микола Павлович Дилецький – український музичний теоретик, композитор, хоровий диригент і педагог. Народився у Києві близько 1630 року, освіту здобув у Віленській єзуїтській академії. Його музичними вчителями були українські музиканти Микола Замаревич і Мартин Мільчевський. Як регент і вчитель церковного співу М. Дилецький працював у Вільні, Смоленську, а з 1670-х років – у Москві. Найвизначнішим музикознавчим трактатом М. Дилецького вважається «Грамматика пінія мусикийського» (1675 р.), у якому він розробив техніку композиції партесних концертів. Цей трактат мав величезний вплив і на церковну музичну культуру Московської держави, зокрема на створення жанру духовного концерту, оскільки на відміну від України (такий жанр виник у кінці ХУІ і на початку ХУІІІ ст.) тут він з'явився лише на початку ХУІІІ ст. У Росії цей трактат використовували у рукописному варіанті українською мовою. Пізніше, у 1679 році, на замовлення Г. Строганова був зроблений переклад російською мовою[11]. Можливо, М. Дилецький був регентом московського хору Г. Строганова, оскільки московську редакцію своєї «Грамматики» він присвятив «Во благородных благородному, во именитых именитому господину своему Гр. Дм. Строганову». «Грамматика» Дилецького стала першим з музично-теоретичних трактатів, у якому детально пояснено технічну суть лінійної, нотної системи, партесного співу і партесної композиції. У цій праці Дилецький виступив на захист «вільних» прийомів композиції, розглядаючи музику як мистецтво творчо живе, емоційно визначне. Він радив композиторам писати музику без текстів, а потім добирати потрібний, радив брати «фантазію» з церковного або світського співу та переробляти її на церковні гімни. Заслугою його є й те, що він намагався запровадити у церковному співі симетричний ритм, який досі залежав від тексту. «Грамматика» власне була першим посібником, у якому узагальнювались музично-теоретичні знання, що досі засвоювались через усну традицію, а також першим із збережених наукових творів, у якому описано квінтове коло. Встановлена ним термінологія надовго утвердилася в теоретичній, педагогічній практиці шкіл і композиторів, мала величезне практичне значення та сприяла плідній діяльності багатьох співаків і регентів другої половини ХУІІІ й початку

ХУІІІ століття. М.Дилецький був не тільки одним з фундаторів музично-теоретичної думки в Україні та Росії, він був також і успішним композитором. Його вокальні та хорові твори були популярними впродовж двох століть [10, с.32-40]. Музичні твори М.Дилецького, зокрема й восьмиголосі «Херувимська», «Літургія», хорові концерти «Іже образу Твоєму», «Вошел еси во Церков» та інші свідчать про те, що він був одним з найвидатніших творців партесної музики. С.В.Смоленський вважав Дилецького творцем цілої школи мистецтва західного напрямку, з якої вийшло багато композиторів кінця ХУІІ і початку ХУІІІ століття.

Помер М.П. Дилецький у 1690 році у Москві. «Його життєвий і творчий шлях, – зазначає Т.Воропаєва, – підтвердив відому істину: творчість найкращих представників української музичної культури наочно демонструє наявність тих високих потенцій українського духу і українського генію, що в добу поневолення українського народу культурно, інтелектуально і духовно панував над своїми гнобителями» [3].

ХУІІІ століття ознаменоване високим розвитком українського музичного мистецтва, це (за доктором Б.Кудриком) «золота доба» в історії української церковної музики. Найбільшим осередком музичної культури в Україні був Київ і Києво-Могилянська академія, у якій насамперед процвітала вокальна, зокрема церковна музика. Київ був тим осередком, у якому здобутки західної культури переплавлялись і втілювались у своєрідній формі у власну культуру. В академії здобули освіту творець українського хорового стилю у духовній музиці, видатний композитор Максим Березовський (1745 – 1777) та талановитий композитор, співак і виконавець Артемій Ведель (1751 – 1825). Ще одним відомим осередком музичної освіти була Глухівська співацька школа, у якій навчали гри з нот на скрипці, гусях, бандурі, готували співаків до Придворної капели. Вихованцем її був видатний реформатор церковного співу, видатний український композитор і диригент Дмитро Бортнянський (1751 – 1825). Враховуючи у своїй творчості настанови М.Дилецького, ці композитори вдосконалили створений ним класичний тип духовного концерту (розширення масштабів, зіставлення 3-4 різнохарактерних частин, поліфонічний розділ). Завдяки їх творчості Україна перша серед східнослов'янських націй застосувала у церковній музиці форму «концертів». Загалом у церковно-вокальній музиці, опираючись на українську музичну традицію вони зуміли поєднати чужі італійські впливи з мелодійністю української народної пісні та проникливістю українських дум у нову високо оригінальну виразну форму [1, с.118-134]. Не можна не згадати ще одну важливу школу українського церковного співу, яка діяла у Галичині, школу церковного співу Манявського Скиту. Тут виховувалися кадри не лише для своїх власних потреб, а й для потреб навколишніх міст, містечок і сіл, у яких вихованці Скиту «...не лише підтримували дух святого Православ'я, плекаючи церковний спів, але й вчили дітей співати у церквах і з цією метою часто переписували ното лінійні Ірмологіони, в яких в певній мірі відображалися традиції скитського співу» [13]. Скит підтримував тісні зв'язки з важливими центрами розвитку православного церковного співу – Перемишлянською і Львівською єпархіями. Така взаємодія забезпечувала збереження основ самобутності українського церковного співу [13]. Дуже важливою подією в українській церковній музиці була поява першої друкованої нотної книжки «Ірмологіон» у Львові у 1707 році. Це були перші друковані ноти в Україні. Скоро цей львівський «Ірмологіон» поширився не лише у всій Україні, але й у Московщині. Разом з розвитком в Україні «партесного» співу (ХУІ – ХУІІІ ст.) виникає нова форма церковної музики, яка не належить якогось конкретному автору і яка за своєю мелодикою дуже наближена до народної пісні. Це релігійні канти, псалми (співані лірниками, академістами-богословами, філософами) зустрічаємо у збірках релігійних пісень «Богосланиках», які призначались для поза-церковного виконання з нагоди Різдва, Великодня й інших свят. Тому поява друком у 1790 році «Почаївського Богосланика» разом з львівським «Ірмологіоном» була ще однією важливою подією для церковного співу [2, с.628-637].

Отже, зазначений період творення українського церковного співу знаменує церковно-музичний доробок М. Березовського, Д. Бортнянського, А. Веделя, П. Турчанінова. Їх творчість не тільки зупинила впливи інструментально-вокального сполучення церковної музики Заходу,

а й мала зворотній вплив на неї, який поширився не тільки на церковну музику слов'янського світу, а й інших народів Заходу. Саме цьому сприяла винайдена в Києві квадратова нотація, що була оригінальною системою п'ятилінійного нотного письма, яку прийняла вся Європа. У часи формування російської культури українськими кваліфікованими майстрами співу й композиторами київський церковний спів був перенесений спочатку до Новгороду, а потім до Москви. Там його систематизували в нотних записах, а пізніше в "Обіходах" і "Збірниках". Головна роль у систематизації й розшифруванні нотацій київських наспівів належала українському ученому, монаху Звенигородського монастиря Олександрю Мізинцю. У складанні "Обіходу" і "Збірників" також брали участь українські композитори Д. Бортнянський, Г. Ломакін, П. Турчанінов та інші. Перше видання "Обіходу", за редакцією А. Львова вийшло в 1838 році а в 1869 році, з благословення Синоду Російської православної церкви побачило світ його друге видання за редакцією Н. Бахметева. Хоч переклади старих київських наспівів у цих "Обіходах" не були ідеальні (широке застосування домінантсептакордів із септимою у верхньому голосі – редакція А. Львова), велика кількість хроматизмів і дисонансів – редакція Н. Бахметева), та в них збережена натуральність мелодії і стародавній тематичний матеріал київських наспівів, що дає нам право вважати київські наспіви основою церковних співів "Обіходів", а їх – спадковістю від церковно-музичної культури України-Русі. Ніжна задушевність і мелодійність київських наспівів, релігійна емоційність була джерелом для церковних композиторів, котрі свято зберігали непорушність цих наспівів у гармонізації. М. Березовський, Д. Бортнянський, особливо П. Турчанінов, на основі київських наспівів написали багато церковних творів, неперевершених своєю красою, багатством і глибиною почуттів. Різняться від них церковна музика А. Веделя, в якій незбагненна стихія релігійних переживань і настроїв нашого народу знайшла глибинне віддзеркалення в його стражденній душі.

Поетична й музична обдарованість українського народу забезпечувала високий рівень розвитку музично-пісенної творчості, зокрема церковної, і у XIX столітті. Осередками розвитку музичної культури були духовні навчальні заклади, гімназії, університети, у яких вивчалися нотна грамота і теорія музики. Чимало професійних музикантів отримували високу спеціальну підготовку у церковних хорах, як-от С.С.Гулак-Артемівський – родоначальник української національної опери. Високого рівня майстерності досягли партесні (багатоголосі) співи. Хорове мистецтво поступово виходить за межі суто культового призначення, церковна музика секуляризується. Загальнофілософський зміст канонічних образів, втілюваний у музиці, приваблював до храмів чимало світських слухачів. Із великими концертними програмами виступали хори Київської академії, Переяславської семінарії та ін.. Однак, попри давні історичні традиції хорового співу в Україні, у XIX ст. його розвиток гальмувався антинаціональною імперсько-російською політикою (Валуєвський циркуляр 1863 р. про заборону друкування книг українською мовою й українського театру у Східній Україні; Емський указ 1876 р. про заборону ввезення українських книг та друкування нот українською мовою; указом Олександра III від 1881 року зобов'язував місцеву владу контролювати публічне виконання українських пісень, дозволених цензурою та ін.), що надавала перевагу іноземним авторам.

Проте композитори західноукраїнських земель, особливо Галичини, упродовж XIX ст. виявляли неабиякий інтерес до церковної музики Д.Бортнянського і популяризували її. Як відомо, М. Вербицький називав його "українським Моцартом". Учні львівських семінарій із захопленням виконували церковні хори Бортнянського. В 1828 році твори Бортнянського вперше прозвучали і отримали розголос по всіх великих і малих містах західно-українського краю. Його хорова церковна музика вплинула на творчість таких галицьких композиторів, таких як М. Вербицький, Б.Вахнянин, Д.Січинський, В.Матюк та інші. Поряд з літургійними піснеспівами виконувалися і так звані церковні пісні, що існували в Україні упродовж XVII – XVIII ст., тобто в той час, коли формувалася національний церковномузичний стиль. У цей час їх називали кантами та псалмами. Осередком розвитку українських пісень були Києво-Могилянська академія, Львівська, Луцька та Перемишлянська семінарії, школи та монастирі. Пісні на християнську тематику

склалися на тексти, написані книжною церковно-слов'янською мовою. Багато церковних пісень перейняв народ через близькість їх до фольклорних мелодичних та словесних структур.

Одним із найбільших центрів культивування церковних пісень була Почаївська Лавра. Найвагомим свідченням цього є, як зазначалося вище, друковане видання "Богогласника" Почаївської друкарні 1790 р. Поява збірки церковних пісень із текстами та мелодіями мала надзвичайно велике значення для розвою української музики. Тож видання стало своєрідною антологією понад 200-річної традиції творення пісень релігійного змісту (вийшло чотири видання). Мелодії церковних пісень нерідко позначені виразними ладо-інтонаційними та метро-ритмічними особливостями стилю українського фольклору. Більшість церковних пісень належить відомим західноукраїнським композиторам-священникам М.Вербицькому, І.Лаврівському, О. Нижанківському, І. Воробкевичу, В. Матюку та ін. Деякі з них, особливо церковні колядки, вміщені у шкільні співаники, авторами яких були Ф. Колесса, С. Людкевич, Д. Січинський, М. Гайворонський, Й. Кишакевич. Зокрема, С. Людкевич є автором "Збірника церковних і літургійних пісень" (Львів, 1922 р.) для шкільних і мішаних хорів.

У першій третині ХХ століття відродження Української автокефальної православної церкви (УАПЦ) спонукало до написання духовних творів українських композиторів К.Стеценка, М.Леонтовича, О.Кошиця, П.Козицького, Я.Яциневича та інших. Особливе місце у цьому ряду належить М.Леонтовичу і К.Стеценку – основоположникам сучасної української церковної музики. З проголошенням автокефалії на Всеукраїнському православному соборі 1921 року вони входять до складу церковної ради. За короткий період свого життя (1882 – 1922) К.Стеценко написав дві "Літургії", "Всенішну", "Панахиду", гармонізував канти, колядки, щедрівки. Тонко відчуючи народну творчість, він талановито переносив її у свої композиції. Разом зі К.Стеценком, О.Кошицем новими духовними творами («Христос воскрес», «Хваліте ім'я Господнє», «Царю небесний», «Світе тихий» та ін..) збагачує свій доробок М.Леонтович. Важливим етапом у розвитку українського церковного співу стала його «Літургія». У ній композитор зумів не тільки продовжити славні традиції українських композиторів ХVІІ-ХІХ століть з використання народнопісенних інтонацій у церковному співі, але й якнайглибше розвинути елементи української національної мелодії. Однак негативне ставлення більшовицької влади до релігії спричинило руйнування церков, перетворювання їх на клуби, музеї, архіви, складські приміщення, знищення творів релігійного мистецтва. Наприкінці 20-х років розпочалися масові репресії проти духовенства, діячів культури і науки, фактично проти всієї української інтелігенції, яка була звинувачена у буржуазному націоналізмі та контрреволюційній діяльності. В Україні «почалось полювання на людей, прихильників української національної ідеї»[8, с.8]. Унаслідок розгулу червоного терору (за дозволом і підписом вождя революції Леніна) сотні тисяч людей були розстріляні і стільки ж заслані до Архангельських концтаборів. Навіть школярів, які до Шевченкових днів поставили «Назара Стодолю», розстріляли як націоналістів[5]. У 1930 році припинила своє існування УАПЦ, з 32-ох українських єпископів живим залишився лише Іван Огієнко (1882-1972 рр.) – відомий вчений і церковний діяч, – але й він змушений був емігрувати за кордон. Після ліквідації української православної автокефалії наступним злочинним актом проти свободи совісті українського народу було знищення сталінськими каральними органами у 1946 році Української греко-католицької церкви (УГКЦ). Велика частина її духовенства на чолі з Й.Сліпим (1892- 1984 рр.) була репресована і опинилася у таборах і в'язницях. З цього часу і до 80-х років ХХ ст. УГКЦ на Західній Україні перебувала у підпіллі, а з 40-х років і до проголошення незалежності нашої держави офіційне церковне життя в Україні було зосереджене винятково у парафіях Української православної церкви московського патріархату (УПЦМП). Владні структури, керуючись настановами компартійної номенклатури, прагнули витіснити з української духовності все народне, національне, оголошуючи його патріархальщиною, крайніми проявами націоналізму. Сюди зараховували колядки, щедрівки, веснянки, гаївки, духовні піснеспіви – усе, що узгоджувалось з вірою у Бога, дотриманням

християнських цінностей і моральних заповітів. Український церковний спів (літургія, духовні піснеспіви, колядки, щедрівки) практикувався хіба що у церквах у підпіллі, а також у побуті і у тих церквах окремих міст і сіл Західної України, де ще якимось чином вони не були закриті. Але усі намагання пристосувати культурно-духовні здобутки народу до штучно створених умов, заідеологізувати духовність, культуру, традиційні свята і обряди, усталені звичаї потерпіли крах. Однак завдані у ХХ ст. глобальні і жорстокі спустошення нашому народові вимагають від незалежної держави відновлення психогенетичних і моральних цінностей на основі давнього світогляду українців, всього комплексу людських стосунків, звичаїв, уявлень про добро і зло.

Зміна ідеалів, переоцінка цінностей і формування їх нової системи поставили перед суспільством проблему духовності, яка знайшла своє відбиття і в музиці. Доба незалежності сприяла розвою церков, церковного співу, виникненню нових хорових колективів аматорського і професійного спрямування, актуалізації релігійно-духовної тематики у сучасному музичному мистецтві. Сьогодні традиції попередників продовжують і сучасні українські композитори, серед яких виокремлюється творчість Лесі Дичко. Її три Літургії (для мішаного і жіночого хорів) – спроба поєднання канонічних текстів Служби Божої із засобами сучасної гармонічної мови. Авторка синтезує прийоми традиційного хорового письма з сучасними засобами організації музичної тканини. У творах своєрідно втілена інтонаційність різних шарів української музичної культури – пісні-романсу, думи, партесного концерту, давньоруського (знаменного) розспіву. Оригінальне бачення церковної музики засвідчив у своєму творі «Панахида» (для солістів і мішаного хору) Мирослав Скорик, звернувшись у ньому до інтонаційної сфери побутового музикування і водночас наповнивши твір бароковими музичними фігурами. Низку духовних творів (кантата-симфонія «Україна. Хресна дорога» на слова Ігоря Калинця, ораторія «Іду. Накликую. Взиваю» на слова проповідей Андрея Шептицького, «Літургія Іоанна Золотоустого) створив В.Камінський, у яких, звертаючись до традицій української духовної музики, поєднує минуле й сучасне, традицію й новації. Духовною тематикою відзначається «Українська меса» Ю.Захожого-Катренка, у якій він звертається до теми «Божого суду». Новим варіантом прочитання канонічних текстів є твір І.Щербакова «Стабат Матер». Поєднання у ньому латини з українською мовою служить відбиттям усвідомлення української культури як органічної складової світової культури. Використання засобів поліфонії, введення до музичного контексту декламації євангельських текстів наближає твір В.Рунчака «Господи, Боже наш» до сфери християнської обрядовості. В.Сильвестров у своєму творі «Реквієм» на латинські тексти і вірші Т.Шевченка (для мішаного хору, солістів та оркестру) дає власне визначення сутності церковної музики.

Отже, творча практика України засвідчує, що в роки незалежності зацікавленість митців духовно-релігійною музикою зростає. У світлі відродження духовності нашого народу маємо вже перші ластівки у виданні духовної музики українських композиторів. Це, зокрема, хорові концерти М.Березовського, Д.Бортнянського, А. Веделя, духовні твори М. Леонтовича, збірник «Різдвяна псалма», де вміщені колядки в опрацюваннях українських композиторів, різноманітні збірники духовних піснеспівів тощо. Тож величезна спадщина української духовної музики як непересічне явище в історії світової культури потребує подальшого дослідження, вивчення і впровадження у виконавську практику.

Список використаних джерел:

1. Баранова Т.Б., Владышевская Т.Ф. Церковная музыка / Т.Б.Баранова, Т.Ф.Владышевская // Музыкальная энциклопедия. – М.,1982. – Т.6. – С.118-134.
2. Барвінський В. Огляд історії української музики / В.Барвінський // Історія української культури. Видання І. – Тиктора 1937 р. Зшиток 15. – С.691-718.
3. Воропаєва Т. Потужний український вплив на російську культуру / Т.Воропаєва // Українознавство-2005; Календар-щорічник. – К.,2005.

4. Герцен А.И. О развитии революционных идей в России. Произведение 1851-1852 гг. / А.И. Герцен // Собрание починений: в 30 т. – М.: Издательство Академии наук СССР, 1956. – Т.7. – С.102.
5. Загрійчук А. Браїловська доля «Назара Стодолі», або як 75 років тому знищили самодіяльних акторів / А. Загрійчук // Літературна Україна. – 1996. – 11 квітня.
6. Іванов В. Словник термінів і слів українського церковного співу / В.Ф. Іванов Словник термінів і слів українського церковного співу / В. Іванов. – Миколаїв, 1998. – С.152.
7. Корній Л. Історія української музики. Частина перша (від найдавніших часів до XVIII ст..) / Л. Корній. – Київ-Харків-Нью-Йорк, 1996. – С.7.
8. Кузик В. Микола Леонтович / В. Кузик // Микола Леонтович. Хорові Твори. – К., 2005. – С.8.
9. Мансуров С. Очерки из истории Церкви / С. Мансуров // Богшословские труды. – 1971, т.7. – С.44.
10. Матеріали з історії української музики. Партесний концерт. – К., 1976; Цалай-Якименко О. Музично-теоретична думка на Україні в XVII ст.. та праці М. Дилецького / О. Цалай-Якименко // Українське музикознавство. – К., 1971. – С.32-40.
11. Разумовский Д. Церковное пение в России / Д. Разумовский. – М., 1867-1869. – Вып. I-III.
12. Федорів М. Українські Богослужбові співи / М. Федорів // Звідки прийшло християнство на Україну. – Івано-Франківськ, 1997. – С.46.
13. Яра М. Школа церковного співу в Манявському Скиті / Маріанна Яра // Краєзнавство. – 2005. - №1-4.

The article identified and characterized five stages in the history of formation and development of Ukrainian spiritual choral singing, namely: Christian (pre), Mongolian Cossack, the Soviet period of Ukrainian statehood. Emphasized that the training of Church singing has played a significant role in shaping the educational system in the Kyivan state and influenced the further development of the choral art in Ukraine.

Keywords: *spiritual choral singing, Church singing, “regular singing” partes singing, a new “linear” singing, “the Golden age”.*

РОЗДІЛ 5

МЕТОДИКА ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ І ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ

УДК 78:371.315-057.874

Данько Н.П.

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ЗДІЙСНЕННЯ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ НА ЗАНЯТТЯХ З ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА В ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Статтю присвячено проблемі здійснення особистісно-орієнтованого підходу, розглядаються педагогічні умови здійснення особистісно-орієнтованого підходу в дошкільних закладах; розкриваються компоненти, критерії, показники художньої діяльності дошкільнят та рівні сформованості їх інтересу до мистецтва.

Ключові слова: особистісно-розвивальний підхід, образотворче мистецтво, дошкільнята, інтереси, задатки дітей.

Головним у навчанні дошкільника є створення умов для розвитку особистості. Особистісно-орієнтований підхід вимагає уваги до внутрішнього світу дитини, її розвитку. Оскільки особистісний розвиток дитини залежить від її індивідуальних особливостей, то характер діяльності дитини має відповідати цим характерним особливостям, індивідуальним інтересам.

Актуальність даної проблеми зумовлена тим, що особистісно-орієнтований підхід в дошкільних закладах, особливо на заняттях образотворчого мистецтва, вихователями майже не здійснюється й тому вимагає ґрунтовного дослідження, що свідчить про доцільність здійснення теоретики-експериментального дослідження з проблеми впровадження особистісно-орієнтованого підходу на заняттях в дошкільних закладах.

Під час здійснення особистісно-орієнтованого підходу на перший план має виходити розвиток особистості дитини. Для ефективності створення гуманного педагогічного поля сучасні науковці пропонують дотримуватися таких педагогічних умов: наявність комфортної психологічної атмосфери; формування самостійного мислення; сприяння саморегулюючої поведінки особистості; виявлення та облік рівня здібностей кожної дитини. За таких умов стає можливим надання допомоги дошкільникам в удосконаленні їх здібностей, виявленні неповторної особистості. Кожній дитині потрібно те, що необхідно саме їй, що відповідає її природним здібностям. В умовах дошкільного закладу варто спиратися на суб'єктивний досвід дитини, а також враховувати індивідуальну вибірковість дитини до завдань й виду діяльності.

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки в Україні теоретичні засади здійснення особистісно-орієнтованого підходу в навчальних закладах сформульовано в працях таких відомих науковців: І. Беха, С. Подмазіна, О. Проскури, О. Савченко, О. Сухомлинської.

Результати дослідження художнього розвитку дітей дошкільного віку опубліковані такими науковцями, як: Н. Голота, О. Дронова, Т. Казаков, Т. Комарова, Г. Латунська, Н. Сакуліна, Г. Сухорукова, Е. Фльоріна, Л. Янцур. Методичні аспекти проведення занять з образотворчого мистецтва вивчають Є. Антонович, М. Кириченко, В. Котляр, Л. Сірченко.

Аналіз праць сучасних авторів свідчить про те, що сучасний педагогічний процес в навчальних закладах має бути обов'язково особистісно-орієнтованим. Тому модернізація навчально-виховного процесу в дошкільних закладах має спрямовуватись на реалізацію ідей особистісно-орієнтованої педагогіки, яка передбачає індивідуальний підхід як при проведенні занять, так і у повсякденному житті дитини.

Традиційні художні заняття в дитячих садочках не надають можливості дошкільникам повною мірою оволодіти навичками образотворчої діяльності, проявляти творчі здібності. Методика здійснення сучасних занять має ґрунтуватись на засадах особистісно – орієнтованої педагогіки, в основі якої – неповторна особистість дитини. Тому питання створення особистісно-орієнтованої моделі виховання й навчання дітей дошкільного віку та її упровадження в дошкільних закладах на заняттях з образотворчого мистецтва вимагають ґрунтовного дослідження.

Метою статті є теоретично обґрунтувати необхідність здійснення особистісно-орієнтованого підходу та визначити педагогічні умови проведення занять з образотворчого мистецтва на основі особистісно-орієнтованого підходу в дошкільних навчальних закладах.

Останнім часом суттєво змінилися методологія та теорія дошкільної освіти України: традиційний функціональний підхід, на якому ґрунтувалась радянська педагогічна наука, поступився місцем особистісно-орієнтованим технологіям навчання та виховання.

Над проблемами особистісно-орієнтованого навчання працюють такі педагоги та психологи, як: Г. Балл, І. Бех, О. Бондаревська, С. Кульневич, О. Пехота, С. Подмазін, В. Рибалка, А. Хуторський, І. Якиманська.

Ідеї врахування властивостей особистості людини в процесі навчання і виховання висловлював видатний психолог Л. Виготський, який вважав, що навчати й виховувати дітей можливо лише при постійному співробітництві з ними, з їх бажанням і готовністю діяти самостійно разом із дорослим. [3]

У визначенні категорії особистості, психологами можна виділити певні загальні особливості, які відповідають її методологічним засадам: формування особистості в процесі виникнення свідомості, самосвідомості; визнання особистості як суб'єкта соціальних відносин та творчої, продуктивної діяльності [1; 2].

Відомий психолог В. Давидов особистість розглядає як цілісний і самодіяльний суб'єкт, як індивід, що відтворює суспільні зв'язки та має творчі можливості. [5]. Узагальнюючим, на наш погляд, є визначення особистості, яке дає В. Рибалко: «Особистість – це суб'єкт свідомої продуктивної діяльності та суспільної поведінки, індивід із соціально зумовленою системою психічних властивостей, що формується і виявляється у творчій та самоперетворюючій діяльності, спілкуванні та опосередковує, регулює взаємодію людини з навколишнім світом» [6]. В. Серіков бачить головну функцію особистісно-орієнтованої освіти в забезпеченні особистісного розвитку кожного суб'єкта навчального процесу, акцентуючи увагу на визнанні за дитиною права на самовизначення та самореалізацію в процесі пізнання [7].

Г. Балл, І. Бех, О. Бондаревська, С. Кульневич, С. Подмазін, В. Рибалка, В. Серіков, А. Хуторський, І. Якиманська вважають, що впровадження особистісно-орієнтованого підходу в педагогічну практику дозволить змінити роль і місце освіти в суспільстві, її соціальну значущість, цілі, завдання, зміст і переосмислити саме поняття «освіта».

С. Бондар вважає, що знання, які набуває дитина, мають бути особистісно-ціннісними. Лише навчившись поважати індивідуальний досвід кожної дитини, ми матимемо можливість реально повернутися обличчям до її особистості. [4]. Аналіз наукових джерел дозволив визначити, що особистісно-орієнтований підхід – це підхід, центром якого є особистість дитини, що має сприяти саморозвитку особистості, самоактуалізації та самовизначенню. Особистісно-орієнтований підхід характеризується визнанням індивідуальності, самобутності, самоцінності кожної дитини, її розвитку не як колективного суб'єкта, а перш за все як індивіда, наділеного своїм неповторним суб'єктивним досвідом.

Аналіз практичного досвіду свідчить про те, що особистісно-орієнтоване заняття в умовах дошкільного закладу, реалізоване з урахуванням його цінностей, педагогічних цілей відрізняється від традиційного заняття. Воно є найсучаснішим і оптимальним у навчально-виховному процесі, тому, що передбачає індивідуальний підхід до кожної дитини, стимулює пізнавальну активність, розвиває здібності, сприяє її творчому особистісному розвитку.

На основі результатів теоретичного дослідження та проведення констатувального етапу експерименту, нами були визначені наступні **компоненти** процесу організації художньої діяльності дітей дошкільного віку на основі особистісно-орієнтованого підходу: мотиваційний та змістовий.

Мотиваційний компонент проявляється в задатках, інтересах, мотивах дітей і дає підстави для визначення **критеріїв** як міри особистої потреби дошкільнят у художній діяльності, котрі характеризуються наступними **показниками**: 1) наявність інтересу до художньої діяльності; 2) мірою прояву до занять з образотворчого мистецтва; 3) активністю дітей на заняттях.

Змістовий компонент передбачає певний відбір змісту під час здійснення особистісно-орієнтованого підходу на заняттях з образотворчого мистецтва. В його основу був покладений **критерій**, що визначив міру здатності дітей обирати улюблений вид художньої діяльності, виконувати завдання за вибором; 2) ступінь обізнаності про різні види художньої діяльності; 3) здатність дітей використовувати різні прийоми художньої діяльності, застосовувати знання в нових умовах.

Аналіз наукових досліджень, праць відомих науковців: А.Хуторського, Л. Кларіної, В. Петровського, І. Якиманської, літературних джерел з проблеми розвитку навичок образотворчої діяльності дітей дошкільного віку та вивчення стану цієї проблеми в практиці дають підставу вважати, що її вирішення може досягатися тільки завдяки дотриманню педагогічних умов, що сприяють здійсненню особистісно-орієнтованого підходу.

Під час констатувального етапу дослідження відбувалось спостереження за дітьми молодшого шкільного віку під час занять з образотворчого мистецтва. Було зафіксовано, що не всі дошкільнята з однаковим задоволенням виконують художні завдання, виявляють інтерес до різних видів творчої діяльності однаково. Цей факт свідчить про наявність різних інтересів, задатків різного рівня розвитку. Деякі діти з великим інтересом малюють, а інші виявляють інтерес до ліплення або до аплікації. Оскільки здійснення особистісно-орієнтованого підходу передбачає прояв поваги до уподобань, задатків, інтересів кожної дитини, ми намагались створити умови, за яких всі діти були б задоволені виконанням художніх завдань, мали змогу опанувати азами образотворчої діяльності, обираючи свій улюблений вид діяльності.

Нами було проведено низку занять з образотворчого мистецтва, спрямованих на здійснення особистісно-орієнтованого підходу. Тематика занять була обрана відповідно до педагогічного планування та програми «Дитина», за якою працює навчальний заклад. До кожної теми заняття («Букет квітів для мами», «Сонечко», «Сонечко та сонячні зайчики», «Гостинці для звірів» тощо) з метою формування високого рівня інтересу ми готували демонстраційний матеріал та диференційовані завдання, що мали відповідати інтересам дітей.

З метою виявлення індивідуальних задатків до мистецької діяльності, інтересів до певних видів художньої діяльності дошкільникам пропонувалось здійснювати власний вибір завдань, виконання ролей художників, скульпторів, народних майстрів, конструкторів, дизайнерів. За такої умови діти, граючись, виконували ролі митців та завдання, які є їм психологічно близькими та викликали інтерес.

Оскільки на художніх заняттях дуже важливим є психологічний клімат, який має бути обов'язково позитивним, радісним, вихователь зобов'язаний постійно піклуватися про це й створювати комфортну атмосферу, в якій дитина може повністю розкритися, виявити свої задатки, проявити активність та інтерес до виконання художніх завдань.

Педагогу варто обов'язково створювати ситуацію успіху для кожної дитини, а це стає можливим за умови вибору завдань, видів діяльності. Тому під час повідомлення теми малювання, ліплення, конструювання варто варіювати завдання, пропонуючи їх широкий діапазон. Це викликано тим, що не всім дітям подобається одне й те саме завдання, деякі часто пропонують свої варіанти виконання завдань або просять дозволу малювати щось своє або по-своєму.

Отже, на формульованому етапі експерименту з метою впровадження особистісно-орієнтованого підходу на художніх заняттях в дошкільних навчальних закладах ми визначили та впроваджували такі **педагогічні умови**:

- 1) виявлення індивідуальних особливостей, задатків, інтересів дітей та врахування їх під час підготовки та проведення художніх занять;
- 2) створення комфортної психологічної атмосфери та прояв поваги до результатів художньої діяльності дітей;
- 3) створення ситуації вибору, ситуації успіху на кожному занятті з образотворчого мистецтва;
- 4) варіювання тематики малювання та зміна (чергування) видів художньої діяльності дошкільнят;
- 5) диференціація художніх завдань відповідно інтересів, задатків дітей дошкільного віку.

Вищезазначені педагогічні умови намагались створити в молодшій групі на заняттях образотворчого мистецтва, зміст та структура яких була відкорегована відповідно здійсненню особистісно-орієнтованого підходу.

Ми розглядаємо педагогічні умови як один з компонентів педагогічної системи, який відображає сукупність можливостей освітнього середовища, що впливають на особистість дитини й забезпечують її розвиток. У всіх дітей різний рівень розвитку мислення, довільної уваги, мови, пам'яті, уяви. Важливою передумовою є різний темп роботи дітей під час заняття. Дошкільнятам потрібен різний час для оволодіння уміннями та навичками. Тому вихователь має обов'язково, спостерігаючи за дитиною, виявляти її специфічні особливості, індивідуальні задатки, інтереси й відповідно створювати педагогічні ситуації успіху, ігрові ситуації, проблемні в яких кожна дитина матиме можливість гармонійно розвиватися. Дитяча образотворчість дає змогу розкритися типовим та індивідуальним особистісним рисам.

Ефективність впроваджених педагогічних умов здійснення особистісно-орієнтованого підходу ми перевіряли завдяки визначенню рівнів сформованості інтересу дошкільників до занять образотворчим мистецтвом, що є важливим складовим елементом педагогічного процесу та підґрунтям подальшої художньої діяльності дітей.

Проаналізувавши передовий досвід вихователів, базуючись на наукових поглядах сучасних науковців, нами було виявлено три **рівні сформованості інтересу** дошкільників до художньої діяльності:

Низький рівень – діти не виявляють інтересу до художньої діяльності, відволікаються під час занять, не беруть участі у грі, не розуміють специфіки різних видів образотворчої діяльності і є пасивними під час сприймання художніх творів; їх малюнки є примітивними; об'ємні, рельєфні поробки не виготовляють взагалі.

Середній рівень – діти виявляють частковий інтерес до окремих видів художньої діяльності; епізодично проявляють активність; виконують репродуктивні завдання; потребують допомоги дорослих; фрагментарно сприймають художні твори; обирають та виконують одну із запропонованих ролей (художника, народного майстра, скульптора); їх малюнки яскраві але не деталізовані; аплікації виконують лише за шаблоном та вказаним алгоритмом, не виявляючи творчості.

Високий рівень – діти із задоволенням виконують всі види художньої діяльності: малюють, виготовляють об'ємні поробки, аплікації, ліплять; активно сприймають художні твори; виконують запропоновані ролі художників, скульпторів, народних майстрів; їх малюнки,

яскраві аплікації, поробки мають додаткові дрібні деталі, що свідчить про високий рівень розвитку інтересу до виконання художніх завдань.

У ході експерименту було проведено систему занять, на яких намагались здійснювати особистісно-орієнтований підхід. Під час проведення занять ми дотримувались вищезазначених педагогічних умов, які саме й сприяють здійсненню названого підходу. Спостереження за дітьми показало, що вони із задоволенням виконували завдання за вибором, відчували радість від гри в митців, проявляли активність та фантазію. Отже, готуючись до занять, варто добирати дидактичний матеріал, який дозволяє використовувати завдання різного ступеня складності, завдання за вибором.

На сучасному етапі виникла необхідність змін у змісті, методиці сучасної освіти, що вимагає перехід від традиційних до інноваційних форм педагогічного процесу. Особистісно-орієнтований підхід спрямовує будь-яку діяльність на гармонійний розвиток дитини й залежить від її індивідуальних особливостей, які варто враховувати в педагогічному процесі.

Результати проведеного педагогічного дослідження надають можливість констатувати, що заняття з образотворчого мистецтва, спрямовані на особистісно-орієнтований підхід дійсно позитивно впливають на художній розвиток дитини дошкільного віку. Запропоновані педагогічні умови забезпечують підвищений інтерес дошкільників до різних видів образотворчого мистецтва та високий рівень опанування засобами, прийомами образотворчої діяльності.

Сучасний особистісно-орієнтований підхід уможливив зміну стереотипів організації образотворчої діяльності дошкільнят. Саме цей підхід визначає домінуюче положення дитини у виховному процесі, означає визнання її активним суб'єктом, вимагає не лише врахування вікових особливостей, але й звернення уваги до індивідуальних інтересів, задатків, здібностей дітей та передбачає застосування суб'єкт-суб'єктного стилю спілкування.

Виявлення методичних особливостей сучасних занять образотворчого мистецтва в дошкільних закладах свідчить про необхідність здійснення педагогічного процесу на основі особистісно-орієнтованого підходу, що надасть можливість створити належне розвиваюче середовище для ефективного розвитку художньо-естетичних здібностей дітей, а заняття особистісно-орієнтованого спрямування варто активно застосовувати вихователям у своїй педагогічній діяльності.

Список використаних джерел

1. Асмолов А.Г. Психология личности / А.Г. Асмолов. – Учебник. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – С. 161-162.
2. Балл Г.О. Психолого-педагогічні засади гуманізації освіти / Г.О. Балл // Освіта і управління. – 1997. – 32. – С. 21-35.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
4. Гуманізація процесу навчання в школі: Навчальний посібник / За ред. С.П. Бондара. – К. : Стило, 2001. – 256 с.
5. Давыдов В.В. Психология учебной деятельности школьников / В.В. Давыдов. – М., 1982. – С. 350.
6. Рибалко В.В. Психология развития творческой личности: Навчальний посібник / В.В. Рибалко. – В.В. Рибалко. – К. : ІЗМН, 1996. – 36 с.
7. Серіков В.В. Особистісний підхід в освіті: концепції і технології / В.В. Серіков – Волгоград, 1994. С. 42-43.

Approach to personality and pedagogical teams are examined in the article. Pedagogical teams is to make process of leaning more orientated on the development of children's` talents.

Keywords: *personality-oriented approach, arts, pre-school children, interests, abilities.*

ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті розглянуто основні підходи до формування математичної компетентності дошкільників засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Автор аналізує специфіку підготовки вихователів до застосування засобів ІКТ на заняттях у ДНЗ.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, математична компетентність, адвентурні (пригодницькі) комп'ютерні ігри, ігри симулятори (імітатори), ігри стратегії, аркадні, рольові, логічні ігри.

Сучасний педагог завжди знаходиться в пошуку нових, більш ефективних технологій, покликаних сприяти розвитку творчих здібностей дітей, формуванню навичок саморозвитку і самоосвіти. Інформатизація світового простору, розквіт інформаційно-комунікаційних технологій, модернізація системи освіти потребують професійно підготовлених фахівців з відповідними світоглядними позиціями, з високим рівнем інформаційної компетентності, накладають нові вимоги до системи освіти, у тому числі й дошкільної.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій у системі дошкільної освіти доцільно розглядати одночасно і як засіб інтенсифікації навчально-виховного процесу дошкільного навчального закладу (ДНЗ), і як засіб удосконалення сфери управління дошкільними навчальними закладами, і як один з шляхів підвищення рівня інформаційно-комунікативної компетентності вихователів.

У чинних програмах наголошено, що діти дошкільного віку мають набути вміння, навички роботи за комп'ютером. Так, впровадження у практику роботи дошкільних навчальних закладів Базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» потребує нових методичних підходів до формування елементарних математичних уявлень, велику увагу приділено розвитку математичних здібностей дошкільників, пов'язаних зі сприйманням та виконанням логічних операцій на математичному матеріалі.

Для вирішення завдань, поставлених чинними програмами перед майбутніми вихователями дошкільних навчальних закладів, стає проблема використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій при формуванні елементарних математичних уявлень у дітей. Традиційна методика формування математичних уявлень у дошкільників неповною мірою розкриває дану проблему.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень щодо проблеми формування елементарних математичних уявлень дошкільників свідчить, що даною проблемою займалися О. Брежнєва, Г. Леушина, М. Машовець, Л. Метліна, Т. Мусейнова, Б. Нікітін, Сазонова, О. Столяр, О. Фунтікова, К. Щербакова, та ін.

На сьогодні основним завданням інформаційно-комунікаційних технологій є розвиток у дітей пізнавальних процесів (пам'яті, уваги, мислення, уяви) та математичної компетентності засобами ІКТ [2].

Згідно з Базовим компонентом дошкільної освіти України, вихователь має організувати процес логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку не лише на спеціалізованих заняттях, а й протягом всієї життєдіяльності дитини у дошкільному навчальному закладі.

Основним змістом нині діючих програм з математики в дитячому садку є досить широке коло уявлень і понять: колір, кількість, число, множина, підмножина, величина, міра, форма; уявлення й поняття про простір і час.

Для дітей молодшого й середнього дошкільного віку більш природним є набуття знань, умінь в ігровій, конструктивній, руховій, зображувальній діяльності. Найкращим варіантом у даному випадку буде використання інтегрованих занять: математика й малювання, конструювання й математика, комп'ютерна грамота й математика з поєднанням різноманітних ігрових методів і методів прямого навчання.

Саме тому навички роботи за комп'ютером мають великий потенціал щодо формування математичної компетентності дітей дошкільного віку. Це можливе за умови застосування спеціальних (діагностичних, розвивальних та навчальних) комп'ютерних ігор [4].

Важливу роль у формуванні математичної компетентності дітей дошкільного віку посідає гра, як один із найцікавіших видів людської діяльності і провідна діяльність дошкільника, засіб всебічного розвитку.

Оскільки в домашніх умовах комп'ютери використовуються не тільки для роботи і навчання, а й для ігор, то постає питання правильного вибору: які комп'ютерні ігри розвивають дитину, а які мають сумнівну цінність. Тут важливими є знання жанрової класифікації ігор.

Основних жанрів комп'ютерних ігор кілька, однак у межах кожного з них існують свої різновиди. Ігри одного жанру можуть мати між собою багато спільного, водночас в одній грі можуть поєднуватися кілька жанрів.

Наведемо умовну класифікацію комп'ютерних ігор.

Адвентурні (пригодницькі) – ці ігри оформлені як мультиплікаційний фільм, однак з інтерактивними властивостями – можливістю управляти перебігом подій. Для розв'язання поставлених завдань потрібно бути кмітливим і мати розвинене логічне мислення. Головним у таких іграх є пошук. Різні предмети, на які натрапляє персонаж, подорожуючи в ігровому просторі, він використовує як засоби, зручні в конкретній ситуації.

Головна мета стратегічних ігор: управління ресурсами, корисними копалинами, військами, енергією чи іншими подібними складовими (юнітами). При цьому зазвичай потрібно здійснювати не тільки тривале планування, а й стежити за конкретною ситуацією. Стратегічні ігри розвивають у дітей наполегливість, здатність планувати свої дії, тренують багатофакторне мислення.

Для аркадних ігор характерний поділ гри на рівні, коли нагородою і метою є право переходу до наступного епізоду, так званої місії. Здебільшого в кінці кожної місії гравцеві потрібно подолати противника. В таких іграх існує система набору очків і бонусів (додаткових нагород), що надаються за особливі заслуги (швидкість проходження, перемога над сильним ворогом тощо). Аркадні ігри тренують окомір, увагу, швидкість реакції. Для дошкільників рекомендується обмежити такі ігри загалом.

В рольових іграх в розпорядженні гравця є невеликий загін персонажів, кожний з яких виконує певну роль чи функцію. Завдання героїв – спільними зусиллями дослідити віртуальний світ для виконання визначеної на початку гри мети. Метою може бути відшукування певного артефакту, людини тощо. На шляху до досягнення мети стають різні перешкоди, які потрібно подолати. Тут виявляється визначальний принцип рольової гри – використання потрібного персонажу в потрібний час і в потрібному місці, тобто те, що не виходить в одного, з легкістю може вийти в іншого.

Корисність логічних ігор полягає в тому, що вони розвивають логічне мислення, особливо в дітей дошкільного віку. Здебільшого це гра з одним завданням чи набором головоломок, які повинен розв'язати гравець. Типовими іграми цього жанру є різноманітні завдання на перестановку фігур або моделювання малюнків.

У назві ігор симуляторів (імітаторів) наявний певний префікс, наприклад: авто-, авіа- тощо. Перші імітатори з'явилися одночасно з аркадними іграми. Сьогодні можна знайти імітатори майже всіх технічних засобів – вітрильників, літаків, автомобілів тощо. У цих іграх увагу зосереджено на реакціях відповідному віртуальному середовищу, майже до найдрібнішого відображення технічних показників у авіасимуляторах чи характеристик гравців у спортивних симуляторах.

Існує кілька класифікацій комп'ютерних ігор, однак не можна категорично твердити, що ігри одного жанру успішні, а іншого – ні. Чимало залежить від конкретної гри. Найголовніше – ставлення дитини до гри. Для того щоб вихователі й батьки не заблукали в морі віртуальних розваг, потрібно володіти інформаційною культурою і виховувати її у дітей.

Інформаційна культура – це насамперед інтелектуальна активність людини, постійна потреба в новій інформації, її переробленні та самостійному інтерпретуванні [3].

Реалізація можливостей інформаційних і комунікаційних технологій, що зазначені вище, дозволяє організувати такі види діяльності з використанням засобів ІТ для дітей дошкільного віку:

- 1) реєстрація, збір, накопичення, зберігання, обробка інформації про об'єкти, явища, процеси, які вивчаються, та передавання достатньо великих обсягів інформації, яка представлена у різноманітній формі;
- 2) інтерактивний діалог – взаємодія користувача з програмною та апаратною системою, яка характеризується реалізацією більш розвинених засобів ведення діалогу;
- 3) керування відображенням на екрані монітора моделей різних об'єктів, явищ, процесів, у тому числі і тих, які реально відбуваються;
- 4) автоматизований контроль (самоконтроль) результатів навчальної діяльності; корегування за результатами контролю, тестування.

Засоби інформаційно-комунікаційних технологій використовуються у сучасному освітньому процесі, перш за все, як засоби навчання при організації різних видів навчальної діяльності.

Основними завданнями підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти для формування елементарних уявлень засобами інформаційно-комунікаційних технологій є:

- вивчення позитивних і негативних аспектів використання інформаційних та телекомунікаційних технологій при навчанні дошкільнят;
- формування уявлення про роль і місце інформатизації освіти в інформаційному суспільстві, ефективне застосування засобів інформаційно-комунікаційних технологій, види технологій обробки, подання, зберігання і передачі інформації;
- формування знань про вимоги, що пред'являються до засобів інформаційно-комунікаційних технологій, основних принципів оцінки їх якості, навчання майбутніх педагогів дошкільної ланки стратегії практичного застосування засобів інформатизації у сфері освіти;
- формування мови інформатизації освіти (з паралельною фіксацією і систематизацією термінології);
- ознайомлення із загальними методами інформатизації, адекватними потребам навчального процесу, контролю та вимірювання результатів навчання дошкільнят, науково-дослідної та організаційно-управлінської діяльності навчальних закладів [1].

Набуті знання, студенти успішно реалізують під час проходження педагогічної практики - завдяки інформаційним технологіям проводиться діагностика рівнів розвитку творчих здібностей у дітей дошкільного віку.

У студентів формується розуміння того, що основне завдання майбутнього вихователя-наповнити повсякденне життя дітей цікавими справами, проблемами, ідеями, залучити кожну дитину в змістовну діяльність, сприяти реалізації дитячих інтересів і життєвої активності.

У процесі формування математичної компетентності чільне місце посідає оволодіння дітьми відповідними насамперед практичними, а також і розумовими діями. Математичні поняття починають формуватись у дитини завдяки діям із предметами, завдяки усвідомленню значення цих дій [3].

Передумовою оволодіння початковими математичними поняттями у дитини є формування розумових дій і операцій, які поступово складаються на основі зовнішніх практичних дій. Саме тому майбутні фахівці дошкільної галузі, розробляючи практичні завдання для дітей, обов'язково спираються на їх вікові психологічні та індивідуальні особливості. Так, розкриваючи тему «Геометрична фігура – квадрат», майбутні вихователі використовують інформа-

ційні можливості програми Microsoft Front Page: дітям демонструються спочатку предмети, які візуально нагадують квадрат, потім складається периметр квадрата, далі він заповнюється кольором, а лише після цього дається визначення. Це дає можливість дітям самостійно добути висновок під час практичних дій за комп'ютером. Надалі з рівня зовнішніх, матеріальних, ці дії поступово переводяться на вищий рівень і виконуються в розумі як внутрішні. Одночасно удосконалюються певні знання, поглиблюються й уточнюються.

Перелічимо основні можливості застосування засобів ІКТ майбутніми фахівцями з дошкільної освіти щодо формування математичної компетентності дітей:

1. Пошук та добір навчального матеріалу в Internet: малюнки, практичні завдання, додаткові відомості про застосування математики в житті, цікаві факти з історії математики, фізкультхвилинки, вірші, загадки презентації та математичні ігри тощо.
2. Створення дидактичного матеріалу: таблиць, схем, асоціативних кущів, карток із завданнями, унаочнення матеріалу (за допомогою мультимедійної презентації).
3. Створення комп'ютерних ігрових вправ: (наприклад, підрахувати кількість фігур, виведених на екран, і натиснути відповідну цифрову клавішу, у записі арифметичних прикладів може бути пропущена одна з цифр, вимагається відновити запис та ін.);
4. Діагностика (пізнавальних можливостей, рівня розвитку, засвоєння матеріалу тощо).
5. Використання комплексу розвивальних, навчальних комп'ютерних і педагогічних програмних засобів.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій у системі дошкільної освіти доцільно розглядати одночасно і як засіб інтенсифікації навчально-виховного процесу дошкільного навчального закладу (ДНЗ), і як засіб удосконалення сфери управління дошкільними навчальними закладами, і як один з шляхів підвищення рівня інформаційно-комунікативної компетентності вихователів.

Усе частіше сучасні вихователі у професійній діяльності використовують текстовий та табличний процесори, мультимедійні презентації, різноманітні відеоряди (мультфільмів, фрагментів пізнавальних телепередач), аудіозаписи казок та оповідань та ін. Стрімкий розвиток мережі Інтернет призвів до появи технологій колективної взаємодії користувачів – соціальні сервіси Веб 2.0, що надають можливість організувати спільну освітню діяльність, реалізувати власні комунікативні вміння, зберігати в мережі власні електронні ресурси, використовуючи програмні можливості різноманітних веб-сервісів, не обтяжуючи користувачів дизайном та особливостями їх програмування. Найбільш популярними серед таких сервісів у педагогічному середовищі, зокрема й серед вихователів є освітні блоги. Тому мета нашої публікації проаналізувати основні можливості використання освітніх блогів у професійній діяльності вихователів ДНЗ.

Блог (від англ. web log (blog) – мережний журнал) – це тип веб-сайту (до десяти сторінок), основний зміст якого – короткі записи (текст, зображення, посилання, мультимедіа), що додаються регулярно й мають назву «пости».

Пости на такому сайті публікуються у зворотному порядку. До основних переваг блогу відносять простоту використання, природне спілкування і взаємодія з читачем.

Блог для вихователів ДНЗ відкриває нові можливості комунікаційної взаємодії, його можна використовувати: як місце для організації педагогічних дискусій, поширення власних педагогічних ідей, розміщення цікавих тем для роздумів; як дошку оголошень; як місце для опису подій кожного дня, кожного заняття, кожного освітнього заходу, що відбулося в дитячій групі та ін., місце для створення групових публікацій (розмішуючи в блогах різні стінгазети; фото з екскурсій; виховних заходів); як ресурс для самоосвіти; як засіб для обміну інформацією та мережевої взаємодії зі своїми колегами. Як відомо, одним з професійних завдань вихователя є організація ефективної взаємодії з батьками. Створивши власний блог, вихователь зможе використовувати його як інструмент для: надання батькам психолого-педагогічних консультацій з окремих питань виховання і навчання дітей, залучення їх до педагогічної самоосвіти, до спільної участі в навчально-виховному процесі малюків; проведення анкетування та опитування серед батьків; інформування

батьків з результатами навчання дітей шляхом публікації робіт вихованців, розміщення відео з навчальних занять; забезпечення зворотного зв'язку з батьками [1].

Вихователі, співпрацюючи зі своїми колегами, можуть використовувати блоги для організації проектної діяльності, розміщення об'яв про різні конкурси та їх результати, новини в галузі дошкільної освіти, для розміщення гіперпосилань на інші блоги вихователів, для публікації власних методичних розробок; отримання методичних рекомендацій з теми, що цікавить вихователів; проведення педагогічних або наукових дискусій.

Підсумовуючи, можна зробити висновок, що освітні блоги як один з потужних інформаційних інструментів нині є незамінним, оперативним і мало затратним додатковим комунікаційним засобом для професійної діяльності вихователя.

Тому при підготовці майбутніх фахівців треба зорієнтувати їх на організацію цілеспрямованої систематичної роботи щодо організації пізнавальної діяльності дітей під керівництвом вихователя із застосуванням засобів інформаційно-комунікаційних технологій.

Список використаних джерел

1. Вінницька Н. М. Можливості використання освітніх блогів. Технологія веб 2.0. / Н.М. Вінницька, С.А. Стельмащук // Інформатика в школі: Видавнича група «Основа». – 2012. – № 7 (43). – 80 с.
2. Гуревич Р. Формування інформаційної культури майбутнього фахівця / Р. Гуревич // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень : зб. наук. пр. / за ред. І. Зязюна, Н. Ничкало. – К., 2003. – С. 354-368.
3. Інформаційні технології і засоби навчання: зб. наук. пр. / за ред. В.Ю. Викова, Ю.О. Жука / Ін-т засобів навчання АПН України. – К.: Атака, 2005. – 272 с.
4. Остапчук О. Інноваційний розвиток педагогічних систем в умовах модернізації освіти / О. Остапчук // Директор школи. – 2003. – № 5-6. – С. 149-153.

This paper reviews the main approaches to the formation of mathematical competence of preschool children by means of information and communication technologies. The author analyzes the specific training of teachers to use ICT in the classroom in kindergarten.

Keywords: *information and communication technologies, mathematical competence, adventurni (adventure) computer games, simulators (simulators), strategy games, arcade, role-playing, puzzle games.*

УДК.373.2.016:81-028.31

Каньоса П.С.

ТВОРИ ДИТЯЧОЇ ЛІТЕРАТУРИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК І ВМІНЬ ДОШКІЛЬНЯТ

У статті звертається увага на формування комунікативних навичок, мовленнєвих умінь та розвитку зв'язного мовлення у дітей молодшого дошкільного віку у процесі використання творів дитячої літератури. Наголошується на ролі педагогів і батьків у розвитку комунікативних умінь дошкільнят.

Ключові слова: *розвиток зв'язного мовлення, комунікативні навички, комунікативні уміння, дошкільнята, тексти, поетичні твори, навчальний заклад, лінгводидактика.*

Сьогодення потребує в усіх сферах діяльності фахівців, здатних самостійно мислити, точно і чітко формулювати думку, формувати й передавати її на письмі. Саме від педагога різного рівня навчального закладу залежить кінцевий результат підготовки такої особистості.

Особливе місце у формуванні мовленнєвих навичок і умінь посідає дошкільна освіта. Розвиток зв'язного мовлення дітей дошкільного віку є однією із стрижневих проблем

дошкільної лінгводидактики. Її актуальність зумовлюється пріоритетними напрямками Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, законів України „Про освіту”, „Про дошкільну освіту”, „Комплексними заходами щодо всебічного розвитку і функціонування української мови”, спрямованими на модернізацію дошкільної освіти, оновлення змісту, вдосконалення форм, методів і технології навчання дітей рідної мови, розвитку культури мовлення та мовленнєвого спілкування.

Чимало педагогів, відомих діячів України минулого, класиків наукової думки звертали особливу увагу на розвиток мовлення дітей, на виховання у них любові до рідного слова. У свій час Олена Пчілка наголошувала, що «діти – се наш дорогий скарб, се – наша надія, се – молода Україна». Письменниця докладала чимало зусиль справі виховання й освіти українських дітей, «щоб не виростили вони перевертнями, щоб звикали шанувати своє рідне».

Проблемі розвитку зв'язного мовлення дошкільників присвячують свої дослідження сучасні науковці- лінгводидакти – А.М.Богуш, М.С.Вашуленко, В.Я.Мельничайко Н.В.Гавриш та ін.). У роботах досліджено різні аспекти розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку, а саме:

- навчання розповідання за дидактичними картинками, іграшками;
- навчання описових розповідей;
- переказування дітьми художніх творів;
- навчання творчих розповідей;
- розвиток зв'язного мовлення за текстом казок;
- розвиток пояснювального і діалогічного мовлення в ігровій діяльності тощо.

А.М.Богуш наголошує на необхідності розвивати в дітей лінгвістичне ставлення до мови, мовлення як особливої діяльності. У своїх дослідженнях вчений наголошує на структурі навчально-мовленнєвої діяльності, що вбирає в себе різні види говоріння і слухання [2, с. 41].

Аналіз результатів дослідження проблеми засвідчив, що питання розвитку зв'язності дитячого мовлення, незважаючи на різноманітність пропонованих методик, залишає необхідність виявлення шляхів формування комунікативних навичок і умінь. Саме комунікативна спрямованість оволодіння дітьми рідною мовою сприятиме засвоєнню ними навичок розмовної літературної української мови та вмінь практично їх використовувати відповідно до ситуації спілкування.

Уміння говорити в суспільстві сприймається як невід'ємна риса людини. Однак не кожен усвідомлює, що немовляті потрібно два-три роки, а іноді й більше для того, щоб навчитися правильно вимовляти всі звуки. Дитина намагається вимовляти їх так, як вимовляють їх батьки, намагається встановлювати зв'язки між звуками, які чує, і предметами, на які їй указують батьки. Уже в дітей 2-3 річного віку у процесі спілкування формуються мовленнєві навички, тобто мовленнєві операції, які здійснюються несвідомо, автоматично. Сформувані навички – це означає забезпечити правильну побудову і реалізацію висловлювання. Дитина володіє такими навичками, але не знає і навіть не здогадується, що володіє ними. Вона володіє ними спонтанно, у певних ситуаціях, які спонукають дитину до виявлення цих навичок. Оволодіваючи навичками говоріння, діти засвоюють рідну мову, наслідуючи мовлення батьків, вихователів, однолітків, людей із постійного оточення, мову художніх творів, тобто того мовного оточення, в якому вони виховуються і навчаються.

Саме сім'я є тією спільністю, яка закладає основи особистісних якостей дитини. У сім'ї вона набуває початкового досвіду спілкування. Тут у неї виникає відчуття довіри до навколишнього світу, до близьких людей, а вже на цьому ґрунті з'являються цікавість, допитливість, пізнавальна активність і багато інших особистісних якостей.

„Кожна мати перші п'ять літ віку дитини повинна розмовляти з нею не інакше, як тільки своєю рідною мовою”, – наголошував Іван Огієнко [4, с. 41]. Тому вихователь дошкільного закладу має підтримувати тісний зв'язок із батьками, що сприятиме глибшому усвідомленню ними ролі у формуванні комунікативних умінь дошкільнят.

Природне засвоєння мовних одиниць рідної мови дітьми дошкільного віку відбувається інтенсивніше, якщо керівництво ним здійснюється з опорою на лінгводидактичні принципи навчання, а саме:

- увага до матерії мови;
- усвідомлення значення мовних знаків;
- оцінювання виразності мови;
- розвиток чуття мови.

Згідно з цими принципами виробляються засоби навчання, які стимулюють розвиток мовленнєворухових навичок (артикуляції, інтонації); забезпечують дітям інтуїтивне (чуттєво сприйняте) розуміння лексичних і граматичних значень, тобто сприймання мови як явища, що має сенс, допомагає розвивати в них уміння відчувати емоційну виразність мовних засобів, сприймати поезію, розпізнавати засоби експресії; організують мовленнєве середовище з оптимальним потенціалом розвитку, необхідним для засвоєння літературної норми. Сьогодні вчені та педагоги-практики по-різному ставляться до ознайомлення дітей молодшого дошкільного віку з системою звукової мови, але, як свідчить практика, в сучасних умовах інформатизації важко стримати прагнення малюків до пізнання. Вже діти 2-х років вільно називають звуки, які зустрічаються на вивісках, в книгах, а часто навіть складають склади і читають слова. Саме це має спонукати вихователів і батьків розвивати здібності (природні задатки) дітей, формувати інтерес до живого слова, тобто такого, що звучить. Особливо важливо формувати навички та уміння усного мовлення, збагачення словника, щоб забезпечити можливість спілкування. З метою навчання дітей володіти «живим словом» необхідно широко використовувати тексти різних типів, поетичні твори про звірят або природні явища, що демонструють ті чи інші звуки. Напевно, не одне покоління виросло на забавлянках „Сорока-ворона...”, „Падав сніг на поріг...”, „Ладоньки-ладусі, Де були? В бабусі...”, „Наша Таня гірко плаче...», „А я у гай ходила...” та ін. Саме вони є першими творами, які малюки засвоюють напам'ять. У сучасних умовах видається чимало дитячої літератури, збірок поезій і казок, які активно може використовувати як сім'я, так і дошкільний заклад. Так, читання вголос віршів сприятимуть не лише поповненню словникового запасу дітей, але й розвиватимуть пам'ять, формуватимуть у дошкільнят позитивне ставлення до навколишнього середовища. Доцільними, на наш погляд, можуть бути твори, де слово вживається в різних формах (папуга-папути-папут), (друг-друга) або ж слова-пароніми (суниця-синиці) наприклад:

*Зелений папуга зустрів якомсь друга.
А в того ж бо друга був ще один друг,
Зібрались папути з всієї округи –
І стало яскраво навкруг від папут!
Три синиці на ялиці говорили про суниці.
А суниці круглолиці визирали із травиці–
І не знали, що синиці – це не ягоди, а птиці. [3, с. 21].*

Читаючи вірші, ілюструючи їх картинкою або іграшкою, вихователь чи батьки звертають увагу дитини на вимову того чи іншого звука, різних складів із ним. У процесі їх аналізу особливо важливим має бути виділення (відшукування) «цінних (вартісних) слів», добір синонімів, антонімів, дотримання пауз, заучування влучних виразів, віршів, прислів'їв. Надто мало уваги сьогодні приділяється як батьками, так і вихователями роботі над виразністю мовлення, над усвідомленістю та вишуканістю мовлення. Ця проблема тісно пов'язана із багатьма зовнішніми факторами (вплив російської мови, на жаль частіше всього суржику; діалектизмів, жаргонізмів), коли і батьки, і вихователі не володіють літературною мовою. Саме читання та розучування поетичних творів сприяє формуванню мовленнєвих умінь у дошкільнят. Наприклад:

*На базарі жираф
Вибрав теплий шарф.*

Переміряв чималенько –
 Усі **шарфи коротенькі**.
 Є **великі**, є **маленькі**,
 Є **широкі**, є **вузенькі**,
 Є блискучі, наче змії,
 Та нема на **довгу** шию.
 І нарешті, в продавиці
 Він купив дві **гострі спиці**.
 І тепер собі **жираф**
 Дома в'яже **довгий шарф**. [3, с. 8].

Читаючи вірш, демонструючи наочність, педагог зосереджує увагу дітей на значенні слів «шарф-шарфи», «коротенькі-довгий», «великі-маленькі», «широкі-вузенькі», що сприяє збагаченню словникового запасу дошкільнят.

З метою кращого запам'ятовування дітьми кольорів вихователь також може використовувати поетичні твори, наприклад:

Завітало гарне свято
 У мелодії вогнів.
 У природи так багато
 Незабутніх кольорів.
Синій, жовтий та зелений –
 Я збираю кольори.
 Ось і райдуга до мене
 Привіталася згори.
А оранжевою (помаранчевую) **стрічку**
 До **червоної** візьму,
Голубу неначе річку,
Фіолетовій зніму.
 Подарують мені квіти
Жовтий колір, у руці
 Буде листя **зеліти**
 В диво-райдусі оцій.
 Я сплету віночок кольорами
 Так, щоб квіти разом розпустились,
 Щоби діти разом із батьками
 За Україну щиро помолились! [5, с. 72]

Слухаючи вірші, дошкільнята не лише запам'ятовують їх, але й дізнаються про життя тварин. Так, вірш Марії Людкевич «Білочка-господиня» демонструє дітям, що споживає білка:

Маю я дупло за хату,
 В нім гостинців є багато:
 І насіннячко із шишки,
 Лісові смачні горішки,
 І грибочки на шнурочку,
 І в гербарії – листочки.
 Я дбайлива господиня.
 Приходить у гості нині. [3, с. 11].

Як і поетичні твори, важливу освітньо-виховну роль відіграють загадки. Вони значно розширюють уявлення дітей про навколишній світ, розвивають у них кмітливість, спостережливість, допомагають побачити зв'язки між різними, навіть далекими одне від одного

явищами. Загадки розвивають також естетичні смаки дітей, навчають їх помічати прекрасне, сприяють образному баченню різних предметів і явищ у житті, дають можливість відчутти силу слова. Діти полюбляють відгадувати загадки, тому і батьки й вихователі мають активно використовувати ці твори у своїй діяльності. Доречним може бути використання загадок для роботи над багатозначністю лексичних одиниць, їх переносним значенням, а саме:

*Мовчить, а всіх навчить (Книга). Хто рудий, наче лисичка, на сосні вмиває личко,
А шишки тут недалеко заховала у гніздечко (Білочка).*

Шапку носить набакир, Голосно співає й вранці всіх він підіймає (Півень).

Не мотор, а шумить, не пілот, а летить, не гадюка, а жалить (Бджола).

На городі молода Пишні коси розпліта, У зеленій хустинки Золоті хова зернинки (Кукурудза).

Що то за голова, що лише зуби та борода (Часник).

Як ми вже зазначали, важливим засобом збагачення мовлення дошкільнят, поповнення їх словникового запасу є використання прислів'їв. У процесі роботи над прислів'ями вихователь має пояснити дітям, що більшість із них можуть вживатися у прямому й переносному значеннях. Так, наприклад, прислів'я „Під лежачий камінь вода не тече” у прямому значенні є результатом спостережень за каменем і водою. Переносне ж значення цього прислів'я ширше: хто лінивий, той нічого не доб'ється. Прямий зміст прислів'я „Любиш їздити – люби і саночки возити” повністю зрозумілий дітям без пояснень, а переносне значення слід пояснити (воно вживається тоді, коли хочуть наголосити на думці, що любити треба не тільки результати якоїсь праці, а й саму працю).

Подібні бесіди вихователь та і батьки можуть проводити у процесі пояснення інших подібних прислів'їв (Добре роби, добре й буде; В гурті і каша їється; Що комар, то й сила; Дружба та братство дорожче багатства; Друзі пізнаються в біді; Хочеш їсти калачі – не сиди на печі; Бджола мала, а й та працює), які часто зустрічаються у казках. Слухаючи прислів'я, запам'ятовуючи їх, діти не лише збагачують мовлення, але й учаться чітко вимовляти слова та речення.

Прогулянка з дітьми є тим місцем, де вихователь також має працювати над розширенням словникового запасу малюків, збагачувати їх знаннями про природу, виховувати повагу до друзів. Тут, на наш погляд, у нагоді стануть такі поетичні рядки, які можна використовувати на прогулянці у процесі рухливої гри:

*Промінь падає в долоні – другу посміхнись,
Очі у небес бездонні – за руки візьмись.
Шелестить над нами листя – весело стрибай,
Хвиля мружиться іскристо – тож і ти моргай!*

*Задощила раптом хмарка – руки підставляй,
Потім знову стане жарко – голову сховай.
Ось таке воно, це літо – в небо задивись
Пісня лине понад світом – другу посміхнись! [5, с.96].*

Отже, мовленнєві вміння – це мовленнєві дії, що реалізуються на основі мовних знань і способів діяльності за оптимальними параметрами відомого, довільного і усвідомленого варіювання під час добору і поєднання мовленнєвих операцій залежно від мети, ситуації, спілкування і співрозмовника, з яким відбувається комунікація. Вони мають творчий характер, тобто потребують умінь швидко орієнтуватися в умовах спілкування, які ніколи не повторюються повністю, щоразу слід добирати потрібні мовні засоби, користуватися мовленнєвими навичками. Домогтися оволодіння такими мовленнєвими вміннями педагог спільно із батьками зможе в процесі наполегливої роботи упродовж усіх років дошкільля, що підготує дитину до успішного навчання в школі.

Список використаних джерел

1. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і практика. – Запоріжжя : Просвіта, 2000. – 216 с.
2. Богуш А.М. Методика навчання української мови в дошкільному закладі. – К. : Вища школа, 1993. – 327 с.
3. Велика книга про тварин.– Харків: 2010. – 302 с.
4. Огієнко І. Наука про рідномовні обов'язки. / Іван Огієнко. – Львів : Фенікс. 1995. – 46 с.)
5. Рожко М., Багрійчук І. Дарунок невидимого птаха. – Чернівці, Технодрук, 2006. – 110 с.
5. Хрестоматія дитячої класики / худож. А. Гардян та ін.. – К.: Махаон-Україна, 2010. – 256 с.: іл. – (Батьки читають дітям).

The article focuses on the ways of forming communicative skills and speech quality development while using the works of children's literature at the pre-school establishments. As today the need for specialists capable of independent thinking, exact formulating of ideas. In the process of educational cooperation (active interaction of all the participants of the educational process with the use of various information sources) communicative skills of the pre-school children are formed. The launching of differentiated teaching methods allows to create the suitable climate for every child to participate in the educational activities. The role of teachers and parents in this process is stressed.

Keywords: *speech training, communicative skills, pre-school children, texts, poetic texts, educational establishment, lingual-didactics, educational cooperation, development.*

УДК 371.132+371.134:373.3

Размолодчикова І.В.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ СОЦІАЛЬНОГО ВПЛИВУ НА ОСОБИСТІСТЬ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

У статті досліджується можливість використання методів соціального впливу на особистість молодшого школяра, їх структуру та шляхи реалізації в педагогічній діяльності вчителя. Висвітлено особливості особистості, які роблять її податливою до впливу. Визначено засоби соціального впливу: переконання, навіювання, наслідування. Зроблено акцент на понятті «соціалізація молодшого школяра». Подано систему ігор-вправ, які можна використовувати у навчально-виховному процесі з учнями молодшого шкільного віку.

Ключові слова: *молодший школяр, освіта, соціалізація, педагогічний процес, соціальний вплив, наслідування, навіювання, переконання.*

У результаті виховання, самовиховання і впливу соціальних чинників (культурно-історичних і релігійних традицій; засобів масової інформації; дитячих громадських об'єднань; шкільного, позашкільного колективу, друзів тощо) відбувається природний процес соціального становлення дитини та її інтеграція в суспільство.

Подолання кризи сучасної освіти можливе завдяки формуванню принципово нової системи загальної освіти, чого можна досягти завдяки впровадженню інновацій.

Поняття «інновація» вперше було вжито понад століття тому в культурології та лінгвістиці на позначення процесу трансферу (лат. – *transfero* – переносу, переміщую) – проникнення елементів однієї культури в іншу і набуття при цьому нових, не властивих раніше якостей. У сучасному світі ним активно послуговуються в різних галузях знань та діяльності. У педагогіці термін «інновація» вживають у таких значеннях:

- сукупність нових професійних дій педагога, спрямованих на розв'язання актуальних проблем виховання і навчання з позицій особистісно орієнтованої освіти;
- зміни в освітній практиці і т. ін.

Мета інноваційності полягає у постійному пошуку та впровадженні нових ефективних методів навчання і виховання, результат яких – формування активної, діяльної, творчої особистості [2, с. 10-11].

Метою статті є розкриття можливостей використання методів соціального впливу на особистість молодшого школяра засобами навчання, наслідування та переконання.

Метод (грец. *methodes* – шлях дослідження чи спосіб пізнання) – спосіб організації практичного й теоретичного освоєння дійсності, зумовлений закономірностями відповідного об'єкта [5, с. 17].

Інноваційні процеси в педагогіці пов'язані з іменами Б. Блума, Д. Брунера, Г. Грейса, Дж. Керола, А. Алексюка, В. Бондаря, В. Лозової, І. Підласого та ін.

Основу і зміст інноваційних освітніх процесів становить інноваційна діяльність, сутність якої полягає в оновленні педагогічного процесу, запровадженні нововведень в традиційну систему, що передбачає найвищий ступінь педагогічної творчості. Суб'єктом, носієм інноваційного процесу є насамперед педагог-новатор [10, с. 25-26].

Одним із провідних завдань для нього має стати створення такого освітньо-розвивального середовища, у результаті взаємодії з яким у вчителя-наставника формується готовність до роботи на ґрунті засвоєння сучасних педагогічних технологій, розуміння ним своєї індивідуальної сутності, на основі якої виробляється особистісна педагогічна концепція та інноваційна культура педагога – система освоєних особистістю педагогічних засобів, що забезпечують інноваційний спосіб діяльності, системотвірним елементом якої є цінності інноваційного плану [10, с. 25-28].

Життєвий шлях людини пролягає через вибір певного способу життя та діяльності, зумовлених конкретними соціальними умовами. Свідомий і несвідомий вибір способу життєдіяльності пролягає через процес соціалізації особистості.

Соціалізація особистості охоплює всі сфери життєдіяльності, впливає на вибір способу життя і цей вплив має двосторонній характер, тобто обраний спосіб життя впливає на подальше формування соціально-активної особистості.

У наукових джерелах знаходимо: соціалізація – 1) сукупність усіх соціальних і психологічних процесів, за допомогою яких індивід засвоює систему знань, норм і цінностей, що дозволяють йому функціонувати як повноправному члену суспільства; 2) процес входження індивіда в соціальне середовище, оволодіння ним навичками практичної та творчої діяльності, перетворення реально існуючих відношень у якості особистості [5, с. 60].

Освіта належить до однієї з найдавніших соціальних інституцій суспільства. Її завдання полягає у відтворенні й передаванні знань, умінь і навичок, формуванні соціального досвіду, тому спробуємо обґрунтувати інноваційні процеси в освіті засобами ефективного соціального впливу.

Едді ван Авермат дає таке загальне визначення соціального впливу: «Соціальний вплив – це дія однієї людини (або людей) на поведінку іншої людини [1, с. 688].

Ф. Зімбардо визначає поняття соціального впливу так: «Процес соціального впливу передбачає таку поведінку однієї людини, яка має своїм наслідком – або метою – зміну того, як інша людина поводить себе, що відчуває або думає стосовно деякого стимулу. В якості стимулу може виступати будь-яка соціально значуща проблема, продукт, дія» [4, с. 16].

Соціальний вплив – це процес взаємодії людей, в якому передбачається така поведінка однієї людини, яка має своїм наслідком або метою змінити поведінку, почуття або думки іншої людини з приводу якогось явища, об'єкта, події.

Соціальний вплив є основою найактуальніших суспільних процесів: пропаганди здорового способу життя, екологічної грамотності, інноваційних процесів у соціально-реабілітаційній сфері і т. ін. Він пронизує все людське життя. У взаємовідносинах з оточуючими ми виступаємо або в якості суб'єкта або в якості об'єкта впливу.

Соціальний вплив лежить в основі педагогічних процесів, взаємодії педагогів і учнів, у яких діють різні види, форми і механізми соціального впливу.

Кожна людина, яка є складовою соціального світу, не в змозі уникнути впливів з боку інших. Особистість – це та сторона людини, яка є джерелом впливу і сама прагне здійснити вплив на інших: з метою зробити їх своїми прихильниками, змусити здійснити якийсь вчинок, розділити точку зору і навіть життя.

Аналіз концептуальних положень (філософських, соціологічних, психологічних) дозволяє розглядати процес соціалізації молодшого школяра як джерело системної освіти, що веде до формування компонентів соціалізації особистості. Цей процес сприяє оволодінню молодшими школярами новим змістом освіти, направленим на формування і розвиток соціальних якостей кожного учня, які необхідні для включення у суспільну діяльність.

Завдання вчителя початкових класів – формування у дітей соціальних цінностей і установок, в результаті яких відбувається розвиток індивідуальних якостей дитини у взаємодії з навколишнім середовищем. Складний процес взаємовпливу один на одного і є причиною розвитку та становлення індивіда.

До засобів соціального впливу, що активно використовуються нами у процесі роботи, ми відносимо переконання, навіювання та наслідування. Цими засобами активно користуються і вчителі початкових класів, а як відомо перший вчитель – найреферентніша особа для молодшого школяра.

У процесі роботи над проблемою ми використовували авторську програму розвитку дитини молодшого шкільного віку «У злагоді із собою та усім світом» (Шиловської О.М.) [11, с. 60.].

Автор підкреслює, що особливість дитини молодшого шкільного віку полягає в тому, що вона ще погано усвідомлює свої переживання і далеко не завжди здатна зрозуміти причини, що їх викликають.

Г. Салліван зазначає, що саме в дитинстві відбувається закріплення системи «Я», формуються соціальні паттерни поведінки. Автор стверджує, що у 6-8 років проходить період соціалізації, формуються певні стереотипи і настанови, що впливають на становлення відносин з оточуючими [3].

Найважливіша соціальна функція освіти – передавання людських знань і вмінь, соціального досвіду. У школі, в класі відбувається педагогічна діяльність учителя як потреба продовження себе в іншому, соціалізація учня як процес і результат засвоєння та активного відтворення індивідом суспільного досвіду [8, с. 329].

Можна припустити, що період молодшого шкільного віку є визначальним у процесі формування механізмів осмислення власного досвіду. В цьому віці особливо активно проходить формування довільності, внутрішнього плану дій, починає розвиватися здатність до рефлексії. Тому саме на цьому етапі дитина може успішно оволодіти засобами і способами аналізу своєї поведінки та поведінки інших людей. Однак, щоб дитина могла свідомо регулювати свою поведінку, треба навчити її адекватно виражати свої почуття. Допомагають у цьому ігри та вправи із програми «У злагоді із собою та усім світом» (Шиловської О.М.) [11, с. 66]. Наводимо деякі з них.

Рольова гра «Якби я був вчителем»

Мої шкільні труднощі

Мета: усвідомлення проблем, що можуть виникати у дитини в процесі навчання.

Хід заняття:

1. Гра «**Скарбничка життєвих труднощів**». Назвати, які труднощі можуть виникнути вдома, в школі, у стосунках з друзями та батьками. Кожна дитина обирає одну, з якою їй жити найскладніше, а решта дітей допомагає вирішити цю «трудність».
2. Робота з казкою «**Про левенятко Пашу**» (автор І. Писарева, переклад О. Шиловської).

Жив-був лев, але не великий і лютий, а маленький і пухнастий. Це було левеня. Звали його Паша.

Він був беешкетним, симпатичним і кмітливим. Він дуже хотів, щоб усі знали, який він гарний, щоб вчитель Жираф Олексійович частіше його хвалив і всі звірята грали з ним.

Але чомусь Пашині мрії не здійснювалися. Як левеня не намагалось, нічого не виходило. Наприклад, на уроці він завжди першим вирішував завдання. Йому так хотілося першим відповісти! Але вчитель просив сидіти тихо і піднімати лапки, коли хтось впорається із завданням. А Паша боявся, що запитують іншого і ніхто не помітить, який він розумний. І левеня починало смикатися на місці й сопіти, а потім не витримувало і підхоплювалося з місця: «Ну що ви так довго думаєте? Я вже все вирішив! « Ех ви, копуші!» Але за Пашу чомусь ніхто не радів, а вчитель Жираф Олексійович навіть кілька разів виставляв його за двері. Левеня сердилося на вчителя й однокласників й думало: «Вони просто заздрять мені, тому що я найрозумніший, а вони – дурнувата дрібнота!»

Йшов якось скривджений Паша, штурхав камінчики на дорозі і побачив свою подружку – поросятко Дашу. Даша зраділа, побачивши Пашу, і вони пішли разом грати. Гра була така: треба було кидати жолуді в мішень. Даша ніяк не могла влучити. Паша сердився:

- Яка ж ти незграбна! Дай-но я кину!
- Але тепер моя черга, – ображалася Даша.
- Ти однаково не влучиш! Краще подивися, як спритно в мене виходить! – заперечував Паша. Але Даша не хотіла дивитися і пішла додому.
- От противна! – сердилося левеня. Але йому стало сумно. І він також поплився додому. Дорога була через ліс. Паша йшов стежиною і думав про те, що його ніхто не розуміє... аж раптом перечепився через пеньок і впав. Левеня розплакалося. Давно воно плакало, а коли заспокоїлося і протерло очі, побачило, що настала ніч, і з неба на нього дивляться зірочки. І Паши здалося, що це не зірки, а очі його однокласників, хрюші Даши, мами, Жирафа Олексійовича...

Вони не знають, куди він зник! Вони хвилюються за нього! Паша задав, що сьогодні він скривдив однокласників: не дав їм закінчити розв'язати задачку. Він скривдив Дашу: не навчив її правильно кидати жолуді. Він скривдив маму: не прийшов вчасно додому, а вона чекає на нього. Подумав він про все це і зробив такий висновок: «Усі вони такі хороші, а я їх скривдив! Отже, не такий вже я розумний. Побіжу я додому і все виправлю!» Прибіг він додому, обійняв маму-левицю, поцілував і сказав: «Вибач мені, матусю. Я знаю, що ти хвилювалася. Я постараюся так більше не робити». Мама не розсердилася, а а нагодувала Пашу смачною вечерю.

Вранці левеня прийшло у клас. Усі звірі оминали його, не хотіли з ним розмовляти. А коли почався урок, Паша знову вирішив складне завдання першим. Але тепер він не став заважати іншим, а підняв свою волохату лапку. Учитель здивувався, викликав Пашу й поставив йому дванадцятку, а потім порадив допомогти тим, хто не впорався з завданням.

Після уроку Паша побіг до Даши. Він вибачився за свої вчорашні грубощі і навчив Дашу грати в жолуді. Вони весело грали цілий день і Паша завжди поступався подрузі.

Коли настав Пашин день народження, всі прийшли його привітати. Ніколи ще в левеняти не збиралося так багато гостей! Усі дарували Паши подарунки і хотіли з ним дружити.

Паша був щасливий і, засинаючи, подумав: «Як добре, коли інші дбають про тебе! Але ще приємніше самому турбуватися про інших!»

Питання для обговорення:

- Що так хотіло левеня на початку казки? (щоб усі помітили, який він чудовий).
- Чому він був такий щасливий в кінці казки?
- Як вийшло, що Пашині бажання змінилися?
- Чи були у вашому житті такі ситуації?

Коментар учителя: підвести дітей до висновку: «Щоб змінити ситуацію, треба змінитися самому».

3. Підсумок. Гра «**Заирни до скарбнички ще раз**». Ще раз проговорити з дітьми шляхи вирішення складних ситуацій, акцентуючи увагу на тому, що не має ситуацій, які неможливо вирішити.

Я та мої однокласники

Мета: розширення кола спілкування дитини; усвідомлення того, що вона є частиною свого колективу; розвиток комунікативних навичок.

Хід заняття:

1. Гра «**Чим ми схожі, чим ми відрізняємося**»
Завдання для учасників: за певний проміжок часу знайти 5 спільних рис і 5 відмінностей між учасниками гри. Діти діляться на кілька груп по 4-5 чоловік.
2. Гра «**Записка**» (мені подобаються однокласники, тому, що...) – вгадати автора записки.
3. Рольова гра «Я самотній». Завдання: зіграти роль дитини, з якою в класі ніхто не товаришує. Що ти відчуваєш у цей момент?

Обговорення гри.

Шкільний клас є тим важливим соціальним осередком, де безпосередньо відбувається процес навчання й виховання підростаючого покоління, де формуються й закріплюються певні стосунки передусім на рівні «вчитель – учень», «учень – учень» тощо.

Досліджуючи проблему особливості використання методів соціального впливу на особистість молодшого школяра, можемо стверджувати, що найдієвішими засобами впливу є переконання, навіювання, наслідування. Результатом є зміни, які відбуваються в об'єкта впливу в цьому процесі. Під дією впливу відбувається перебудова системи соціальних установок, уявлень, відношень, поведінки особистості.

Отже, використання методів соціального впливу в педагогічній діяльності покликане забезпечити підвищення якості навчання й виховання. Йдеться про те, що метою будь-якого нововведення є підвищення ефективності педагогічного процесу.

Соціальний вплив – це вплив на психіку людини, який є законом буття. Цей вплив здійснюється на основі законів людської психіки і ґрунтується на психологічних особливостях людини, які роблять її податливою до впливу. До цих особливостей належать, перш за все, емоційно-мотиваційна сфера особистості, її самосвідомість. Соціальний вплив на особистість засобом інноваційних технологій потребує принципово нових розробок, нової якості педагогічного новаторства.

Успішність педагогічної діяльності буде залежати від того, настільки педагог усвідомлює практичну значущість у системі освіти не тільки на професійному, а й на особистісному рівні.

Матеріали статті не вичерпують проблеми повною мірою. Подальшого узагальнення потребують теоретичні та технологічні аспекти цього напрямку соціально-педагогічної діяльності.

Список використаних джерел

1. Авермат Э. Социальное влияние в малых группах / Э. Авермат // Перспективы социальной психологии. – М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 788 с.
2. Бойко М., Млинко В. Інноваційні процеси в педагогічній діяльності / М. Бойко, В. Млинко // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2009. - № 5. – 176 с.
3. Бремс К. Полное руководство по детской психотерапии / К. Бремс. – М. : Изд-во ЭКСМ-Пресс, 2002. – 640 с.
4. Зимбардо Ф., Ляйппе М. Социальное влияние: [учеб. пособ.] / Ф. Зимбардо, М. Ляйппе. – СПб. Питер, 2000. – 448 с.
5. Косенко Ю. М. Загальна педагогіка: [навч. посіб.] / Ю. М. Косенко. – Маріуполь : ТОВ «Друкарня «Новий світ», 2008. – 280 с.

6. Москаленко В. В. Психологія соціального впливу: [навч. посіб.] / В. В. Москаленко. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 448 с.
7. Мудрик А. В. Соціальна педагогіка: [учебн.] / Под ред. В.А. Сластенина. – М. : Изд. Центр «Академия», 1999. – 184 с.
8. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія: [підручн.] у 2 кн. Кн. 2: Соціальна психологія груп. Прикладна соціальна психологія / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К. : Либідь, 2006. – 560 с.
9. Татенко В. О. Соціально-психологічні механізми впливу людини на людину / В.О. Татенко // Соціальна психологія. - № 1. – 2003. – С. 62-72.
10. Чепіль М. М. Педагогічні технології: [навч. посіб.] / М. М. Чепіль, Н. З. Дудник. – К. : Академвидав, 2012. – 224 с.
11. Шиловська О. М. Авторська програма особистісного розвитку дитини молодшого шкільного віку «У злагоді із собою та усім світом» / О. М. Шиловська // Практична психологія та соціальна робота. - № 3 (168). – 2013. – С. 61-79.

In the article it is investigated the possibility of using social influence methods on primary school students' personality, their structures and the ways for teachers to make them come true. The personality's features that make it be influenced are also reported. Social influence methods which have been determined are persuasion, suggestion, imitation. The accent has been made on the concept of "socialization of primary school students." The system of game-formed exercises which can be used in the educational process of primary school students have been presented.

Keywords: primary school students, education, socialization, pedagogical process, social influence, imitation, suggestion, persuasion.

УДК 373.3.016:811.161.2

Талаш І. О.

РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ УЯВИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВ'ЯЗАННЯ ВИНАХІДНИЦЬКИХ ЗАДАЧ

У статті розкриті психолого-педагогічні умови використання технології розв'язання винахідницьких завдань в початковій школі для розвитку уяви молодших школярів, проаналізовані методи цієї технології, що найбільш ефективно сприяють розвитку уяви учнів початкової школи, відповідають специфіці навчального матеріалу й дидактичним цілям уроків читання. Також наведені зразки завдань з використанням методів технології розв'язання винахідницьких завдань, які можна використати на уроках читання в початковій школі, подані відповідні методичні коментарі. Запропоновані зразки завдань репрезентують передусім ті методи технології, що мало розроблені вчителями й методистами початкової школи, сприяють більш глибокому осягненню учнями навчального матеріалу, зокрема того, що передбачений у змістовій лінії – літературній пропедаптиці.

Ключові слова: технологія розв'язання винахідницьких задач, уява, молодший шкільний вік, метод фокальних об'єктів, морфологічний аналіз, метод емпатії, асоціації, творчість.

Сучасна школа покликана підготувати дитину до життя в мінливому інформаційному суспільстві, у якому успішно може адаптуватися людина з гнучким дивергентним мисленням, розвиненими творчими здібностями, сформованими вміннями швидко орієнтуватися в нестандартних ситуаціях та ефективно діяти в них. Очевидно, що традиційна система навчання не має достатнього методичного потенціалу для розв'язання поставлених задач, тому

нагальною потребою сучасної освіти стало її реформування, зокрема, шляхом впровадження в навчально-виховний процес інноваційних педагогічних технологій. Однією з провідних технологій, метою якої є розвиток творчого потенціалу особистості, є технологія розв'язання винахідницьких задач. Спочатку технологія розв'язання винахідницьких задач (далі – ТРВЗ) була створена творчим колективом науковців, який очолив відомий педагог, письменник-фантаст Г. Альтшуллер, з метою прискорити винахідницький процес нових засобів праці, та згодом технологія ТРВЗ була адаптована педагогами до специфіки шкільного навчання з метою розвитку творчих здібностей і нестандартного мислення в дітей. Хоча перша публікація, присвячена теорії винахідництва, була видана в 1956 році, до сьогодні залишаються недостатньо розробленими рекомендації з часткових методик щодо використання технології ТРВЗ на певних уроках в початковій школі. Відповідно, вчителі відчують утруднення при застосуванні цієї технології, що зумовлює обмежене її використання в середній загальноосвітній школі в цілому, і в школі I ступеня зокрема.

Технологія ТРВЗ відрізняється від інших методик тим, що це не поєднання окремих прийомів, а технологія, завдяки якій можна вирішувати різні складні проблеми, задачі, бути в постійному творчому пошуку. Технологія ТРВЗ – це новий інструмент для розвитку творчого мислення дорослих і дітей.

Систему ТРВЗ було адаптовано для роботи з дітьми у школі. Праці Г. Альтшуллера «Алгоритм винаходу» [1], «Основи винахідництва» [2] стали основою так званої творчої педагогіки. Згодом у спеціальних дослідженнях (В. Богат [4], Б. Злотін і А. Зусман [3], М. Меєрович та Л. Шрагіна [5] та ін.) було розроблено методи і прийоми навчання школярів на базі ТРВЗ, а також адаптовано основні принципи ТРВЗ для дітей молодшого шкільного віку (А. Страунінг, О. Нікашин).

Нині ТРВЗ успішно розвивається в початкових закладах України, зокрема в м. Одеса під керівництвом М. Меєровича і Л. Шрагіної працює лабораторія «ТРВЗ – педагогіка України».

У науковій теорії досить ґрунтовно розроблені питання психолого-педагогічних умов розвитку творчої уяви молодших школярів, організації навчального процесу з використанням технології розв'язання винахідницьких завдань, разом із тим, бракує методичних розробок завдань з використанням методів ТРВЗ на уроках в початковій школі, зокрема на уроках української мови.

У статті маємо на меті проаналізувати й узагальнити теоретичні засади використання технології ТРВЗ на уроках у початковій школі, розробити методичні рекомендації щодо використання цієї технології на уроках читання для розвитку уяви молодших школярів.

Початкові класи є ключовими, базовими в структурі літературної освіти, у них учень опановує читацьку майстерність осягати глибинний підтекст художнього слова.

Молодший шкільний вік – це важливий етап виховання творчого мислення дитини. Але в пошуках методів розвитку творчого потенціалу слід враховувати особливості психіки, своєрідність пізнавальної та емоційної сфер дітей цього віку. Для розвитку творчої активності дітей необхідно враховувати такі умови: організувати спостереження (молодші школярі «дивляться, але не «бачать»); потрібно акцентувати увагу дітей на суттєвому, новому, на тому, що надає роботі оригінальність; стимулювати творчу уяву (діти цього віку яскраво сприймають світ, для них характерна особлива емоційність уяви), потрібно допомогти зрозуміти побачене, почуте, пережите, а також віднайти зв'язки і відношення між явищами та предметами, тим самим закласти основу творчого мислення; розвинути потребу у творчості, для цього слід створити атмосферу престижності творчого процесу, варто використати притаманну дітям цього віку імпульсивність та спрямувати її на творчість: запропонувати придумати загадку, казку, самостійно знайти щось цікаве в природі тощо; підтримати позитивні емоції: відомо, що діти молодшого шкільного віку цінують думку дорослих, радіють власним і чужим успіхам, тому завдання педагога – дозволити дитині отримати почуття задоволення від власних досягнень, від власної творчої праці; виховувати вольові риси характеру: у творчому процесі,

а зокрема у творчому мисленні, важливу роль відіграють такі вольові риси характеру, як: самостійність, сміливість, наполегливість, цілеспрямованість, рішучість, здатність до ризику; одним із ефективних засобів виховання вольових рис характеру можуть бути різноманітні ігри; будь-який вид діяльності повинен містити елементи творчості.

Слід зазначити, що в початкових класах одним зі складних видів діяльності є реалізація вчителем змістової лінії програми – літературна пропедевтика. Складність полягає в тому, що учні повинні осягнути й засвоїти абстрактні поняття такі, наприклад, як літературні жанри. На нашу думку, з огляду на психологічні особливості розвитку психічних процесів в молодшому шкільному віці, варто спиратися саме на образне, а не на логіко-понятійне мислення дітей. Саме образне сприймання абстрактних понять забезпечить глибоке розуміння учнями їх суті, а, отже, тривале запам'ятовування.

Опора на образне мислення школярів, розвиток їх уяви, реалізацію вище зазначених умов розвитку творчої активності особистості забезпечує впровадження в навчальний процес технології розв'язання винахідницьких задач. Адже впровадження нових освітніх технологій на уроках читання – це передумова активної пізнавальної діяльності учнів; нестандартна, цікава, творча робота, що пробуджує у дітей інтерес до знань і сприяє емоційному, духовному та інтелектуальному розвитку школярів, формуванню в них творчої активності.

На нашу думку, в процесі ознайомлення учнів з особливостями певного літературного жанру ефективним буде застосування методу фокальних об'єктів. Наприклад, після ознайомлення учнів з жанровими особливостями оповідання, з метою закріплення й поглиблення знань, учитель пропонує школярам слово у фокусі – оповідання, а потім діти обирають ще три слова, що не пов'язані зі словом у фокусі. Наприклад, будинок, парасолька, яблуко. Після чого учні повинні дібрати до кожного слова ще три, які характеризують його: будинок – просторий, затишний, охайний; парасолька – яскрава, красива, велика; яблуко – червоне, соковите, солодке. Учитель пропонує скласти учням твір, у якому пов'язати в одну розповідь слово у фокусі з дібраними словами та їх характеристиками. При цьому вчитель просить відбити основні жанрові характеристики оповідання: відобразити життя одного персонажа протягом невеликого відтинку часу (день, тиждень), нерозгалужену сюжетну лінію.

Приклад оповідання.

Парасолька

У затишному просторі будинку жила велика яскрава Парасолька. Жила зовсім одна. Іноді їй бувало самотньо, особливо тоді, коли на вулиці було сонячно, адже парасольки гуляють тільки в дощову погоду. Та одного осіннього дня, коли на вулиці мрячив дощик, вийшла Парасолька на вулицю погуляти і біля свого будинку побачила червоне соковите солодке, але сумне Яблуко. Вона здивувалася незнайомцю, адже ніколи його не бачила. Яблуко пояснило, що сьогодні вночі був приморозок, і воно так змерзло на гіллі, що не втрималося і впало додола. Тепер Яблуко зовсім розгублене й не знає що робити, адже скоро зима, а в нього немає прихистку. Парасольці стало шкода яблуко, і вона запросила Яблуко до себе в гості на всю зиму. Яблуко захоплювалося красою Парасольки і було їй вельми вдячне за гостинність.

Слід зазначити, що діти можуть працювати над цим завданням як індивідуально, так і в групах. Крім того, доцільно учням запропонувати самим обрати форму роботи – в групі чи індивідуально. Учитель повинен скеровувати роботу школярів, допомагаючи навідними запитаннями вибудувати сюжетну лінію, якщо вони відчувають утруднення, але не детермінувати їх діяльність.

Досить цікавою й ефективною, на наш погляд, є гра «Теремок», яку доцільно використовувати на підсумкових заняттях. Цей метод допоможе поглибити й узагальнити знання дітей щодо специфічних ознак літературних жанрів, сприятиме розвитку уяви молодших школярів. Учитель пропонує учням уявити, що він живе в теремку. А зовуть його – Героїко-фантастична

казка. Він усіх радий бачити у себе в гостях, але охорона пропускає лише ті літературні жанри, які мають щось із ним спільне. Отже, кожен із учасників гри – це певний літературний жанр, які школярі вже вивчили на уроках читання. Щоб зайти до теремка, вони повинні назвати спільну рису, що об'єднує їх з оповіданням, наприклад: спільною ознакою оповідання й героїко-фантастичної казки є наявність сюжетної лінії; вірша – наявність поетичних описів; повісті – наявність одного головного героя, довкола якого розгортаються всі події; п'єса – наявність діалогів. Далі вчитель може ускладнити завдання, запропонувавши своїм гостям познайомитися, назвавши при цьому ту ознаку, яка відрізняє їх від героїко-фантастичної казки, наприклад: оповідання – немає фантастичних подій, вірші – мають римовані рядки; повість – головний персонаж не обов'язково чинить надзвичайні справи, немає фантастичних подій; п'єса – немає описів персонажів і природи.

Морфологічний аналіз можна використати для характеристики персонажів твору: діти повинні виділити характерні риси персонажа, за ними скласти про нього загадку. Для полегшення роботи над складанням загадки вчитель пропонує опору-алгоритм: 1) обираємо об'єкт; 2) заповнюємо ліву частину таблиці; 3-4 порівняння; 3) заповнюємо праву частину таблиці; 4) заповнюємо зв'язки «Як», «Але не»; 5) читаємо загадку.

Наприклад, під час вивчення твору А. Лотоцького «Школа Володимира Великого» можна запропонувати скласти загадку про великого князя Київської Русі Володимира Великого:

На що схоже? Який?	Слова-зв'язки	Від чого відрізняється?
мудрий	але не	книга
вирішує долі	але не	Бог
має владу	але не	цар

Загадка: мудрий, але не книга, вирішує долі, але не Бог, має владу, але не цар (князь).

Складання загадок-характеристик персонажів дозволяє розвивати не лише уяву дітей, а й спонукає їх глибоко аналізувати їх характерні риси, бачити головне і відкидати другорядне, а також сприяє розвитку мовлення школярів.

Опрацьовуючи твір, характеризуючи персонажів, можна використати гру «Добре-погано». Мета гри – розвиток діалектичного мислення, творчої уяви дітей. Характеризуючи персонажів з протилежних позицій, шукаючи позитивне й негативне в рисах їх характеру, учень вчиться мислити самостійно, сприймати проблеми, дійсність не одномірно, а багатогранно. Школяр починає осягати складність життя, адже в реальній дійсності події і людини надзвичайно складні й однозначно позитивних чи негативних немає. Наприклад, вивчаючи під час позакласного читання твір В. Нестайка «В країні сонячних зайчиків», можна запропонувати учням охарактеризувати одного з головних персонажів – Пана Морока – з позицій «добре-погано». Оскільки це негативний персонаж, то самоочевидними є його негативні риси, з яких і варто розпочати гру. Погано – Пан Морок злий, позбавляє людей пам'яті, хотів знищити світло, підступний. Добре – саме завдяки Пану Мороку Веснянка потрапив до Країни Сонячний зайчиків, що дало можливість Ластовинії звільнитися від сваволі хуліганців, і взагалі, без мороку не може існувати світло.

Слід зауважити, що крім зазначених переваг, систематичне використання цього методу дозволяє навчити дитину створювати перехідний місток між своїми негативними емоціями й позитивними, переводячи негатив у позитив. Вхід до негативної зони притаманний кожній людині. Це пов'язано з різними причинами. Для педагогічного процесу важливим є спосіб повернення дитини в позитивну зону. Кожний педагог робить це так, як вважає за необхідне, але не завжди це приносить корисні результати. Якщо в дитини відбувся негативний вихід, то спроба жорсткої зупинки цього руху нічого, крім загнання негативу глибоко в себе, не дасть. Ця нереалізована енергія буде чекати свого часу або нового місця, щоби проявитись. Для створення добра вона вже втрачена. Ця гра дозволяє створити перехідний місток, дасть

можливість цієї енергії реалізуватись, але у сфері добра. Треба тільки створити середовище для творчості. При вмілому використанні гри творчим педагогом негатив завжди можна перетворити на позитив.

Розвитку творчої уяви сприяє метод фантастичні гіпотези. Учитель пропонує школярам пофантазувати та уявити, що могло би відбутися за певних умов. Діти придумують історії, сюжет яких будується на обговоренні: що було б, якби...? Наприклад, після опрацювання твору О. Єфимова «Я жила книга за часів Київської Русі» можна запропонувати учням поміркувати над такими питаннями: «Що було б, якби за часів Київської Русі виникло книгодрукування? Якби змінилася доля книги? А чи це могло б якось вплинути на нас?».

Слід зазначити, що під час придумувань історій учитель може допомагати лише тоді, коли учні відчують утруднення, ставлячи навідні запитання, але жодним чином не детермінує діяльність школярів, не пропонує власних гіпотез розвитку подій. Учитель і самі діти можуть обрати, як працювати при складанні історій – індивідуально чи в групах. При цьому в класі частина дітей може працювати індивідуально, а частина – в групах.

Варто підкреслити, що розвиток уміння висувати припущення сприяє формуванню в учнів навичок виходу зі складних життєвих ситуацій, успішне розв'язання яких залежить від розвинутої здатності людини бачити різні варіанти розвитку подій. Крім того, діти з розвинутою творчою уявою характеризуються гнучким мисленням, що також полегшує процес адаптації до стресових, складних життєвих ситуацій.

Відомо, що молодший шкільний вік є синдетивним періодом для розвитку емпатії – цінної якості особистості, яка дозволяє їй при соціальній взаємодії з іншими людьми децентруватися від власного Я, зрозуміти Я іншої людини, що створює сприятливі умови для розвитку толерантного ставлення до оточуючих, встановленню з ними оптимальних доброзичливих стосунків, отже, полегшує адаптацію до соціуму, забезпечує нормальний розвиток процесу соціалізації особистості.

Досить вдалим для розвитку емпатії і творчої уяви, на нашу думку, є один із прийомів методу синектики – емпатійна аналогія. В її основу покладено принцип ототожнення себе з об'єктом, що розглядається. Розв'язуючи завдання, дитина вживається в образ об'єкта, намагається по-своєму пережити його відчуття. На думку багатьох педагогів-гуманістів, саме створення ситуацій, у яких дитина співпереживає, переживає емоційно певні події, найбільш ефективно й невимушено формуються найкращі моральні якості особистості. Наприклад, після опрацювання твору О. Вишні «Любіть книгу!» можна запропонувати учням таке завдання: «Пофантазуйте та перетворіться на книгу. Уявіть, що ви книга, яку загубили й залишили одну, але хтось її знайшов і розмалював. Розкажіть про те, що ви відчували при цьому». Для того, щоб школярі краще зосередилися на своїх внутрішніх відчуттях, можна запропонувати їм заплющити очі, дати час на фантазування. Очевидно, що така діяльність передбачає лише індивідуальну роботу школярів, а потім колективне обговорення того, що вони відчули. Слід пам'ятати, що в таких навчально-виховних ситуаціях дуже важливе емоційне налаштування вчителя, сформованість у нього вміння навіювати, розвиненість творчої уяви.

Надзвичайно важливою умовою розвитку творчої уяви молодших школярів є створення психологічно сприятливої для цього атмосфери. Учень не повинен боятися на уроці оригінально мислити, висловлюватися вголос і відстоювати свої думки, запитувати, сперечатися, бути несподіваним, не таким, як усі. Коли діти повірять, що їхні думки цінні, а те, що вони думають, говорять, є важливим не тільки для них самих і кожному з них дозволено сказати: «Я не згоден», «Я думаю інакше», – тоді вони зможуть повністю включитися в процес творчого мислення. Критичні зауваження вчителя на адресу дітей щодо їхніх оригінальних думок і пропозицій формують в учнів конформне ригідне мислення, привчають їх мислити стереотипно.

Для розвитку творчої уяви і фантазії школярів на уроках читання важливе значення має використання творчого підходу вчителя до викладання матеріалу. Цьому сприяють методи ТРВЗ технології, які можна успішно використовувати в практиці початкової. Методи і прийоми ТРВЗ допомагають учням творчо прочитати й осмислити художній твір. Під час опрацювання художніх текстів найчастіше потрібно обирати ті прийоми читання, які сприяють розвитку творчих здібностей дітей. Серед них: вибіркоче читання, театральне читання (дітям пропонується зобразити, як би цей твір читали, наприклад, Мишка, Ведмідь, Лисичка), прогнозоване читання (за заголовком, за початком тексту; за прочитаною частиною тексту, за ілюстрацією до тексту, за прізвищем автора), творче читання (читання творів без початку та кінцівки; учень розповідає власне бачення відсутніх частин тексту) тощо.

Виконання творчих завдань, складання віртуальних діалогів привносить у розповіді дітей цікаві подробиці, оригінальні сюжетні лінії. Якщо діти відчують труднощі у виконанні творчих завдань, можна запропонувати спочатку колективне завдання, поки діти не виявлять готовності до індивідуального виконання завдань такого типу.

Важливого значення набувають у процесі навчання розповіді. Вони використовуються у різних методах і прийомах ТРВЗ, наприклад: методу фокальних об'єктів, методу синектики та морфологічного аналізу. Учитель аналізує розповіді дітей, наголошуючи, передусім, на позитивних моментах, і стисло висловлює пропозиції щодо поліпшення якості розповіді.

Отже, використання технології розв'язання винахідницьких завдань відповідає віковим особливостям дітей молодшого шкільного віку, адже дозволяє осмислювати навчальний матеріал на основі переважно образного, а не логіко-понятійного мислення. Крім того, ТРВЗ сприяє розвитку творчої уяви дітей молодшого шкільного віку, формує здатність до критичного самостійного гнучкого мислення, що підвищує адаптивні здібності школяра до соціального середовища. У подальшому доцільно продовжити розробку методичних рекомендацій щодо застосування ТРВЗ на уроках української мови в початковій школі.

Список використаних джерел

1. Альтшуллер Г. С. Алгоритм изобретения / Г. С. Альтшуллер. – М. : Московский рабочий, 1969. – 272 с.
2. Альтшуллер Г. С. Основы изобретательства / Г.С. Альтшуллер. – Воронеж : Центрально-Черноземное кн. изд., 1964. – 240 с.
3. Альтшуллер Г. С. Теория и практика решения изобретательских задач / Г. С. Альтшуллер, Б. Л. Злотин, А. В. Зусман. – К. : Методические рекомендации. – Кишинев, 1989. — 127 с.
4. Богат В. ТРВЗ: основні положення: [про наук. концепцію теорії розв'язання винахідницьких задач] / В. Богат // Дошкільне виховання. – 2005. – № 7. – С. 18.
5. Меерович М. Технология творческого мышления: [практическое пособие] / М. Меерович, Л. Шрагина. – Мн. : Харвест. – М.: АСТ, 2000. – 432 с.

The article reveals psychological and pedagogical conditions of the methods of solution of inventive tasks to develop primary schoolchildren's creative imagination; these advanced methods which greatly affect the primary schoolchildren's imagination meets the specific nature of educational material and didactic aims of reading lessons. There also are examples of tasks with the usage of the methods of solution of inventive tasks, which may be used at reading lessons at primary school; these tasks contain the explanations accordingly. The recommended examples of the tasks firstly represent the methods invented by teachers and educators of primary school; they enable children to comprehend deeply the material, namely the points foreseen in the content line, the literature propaedeutics (preliminary study).

Keywords: *methods of solution of inventive tasks, imagination, primary school age, method of focal object, morphological analysis, empathy method, associations, creative work.*

УДК 37.026:37.041:37.04(043.5)

Харькова Є.Д.

РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ОПТИМІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Статтю присвячено проблемі використання педагогічної діагностики з метою оптимізації самостійної роботи молодших школярів; розкриті критерії та показники, які дають можливість оцінити ефективність самостійної навчальної діяльності при застосуванні педагогічної діагностики, а також визначені та обґрунтовані педагогічні умови для оптимізації самостійної роботи учнів початкової школи.

Ключові слова: педагогічна діагностика, оптимізація самостійної роботи, педагогічні засоби, критерії, показники.

Сучасні інноваційні процеси вимагають нового науково-методологічного підходу до організації в школі навчальної роботи, яка має здійснюватися на принципах гуманізації і бути спрямована на формування наукового світогляду учня, його творчу самореалізацію.

У зміст діяльності школи запроваджуються педагогічні технології, спрямовані на розвиток мотивації учнів до активного навчання, до самостійності і творчості як основи розвитку дитини та її самореалізації, що передбачено Національною доктриною розвитку освіти у XXI столітті. У цьому документі наголошується, що головною метою вітчизняної системи освіти є формування покоління, яке прагне до набуття знань, здатне навчатися протягом життя, опановувати й збагачувати суспільні цінності. Тому ще в початковій школі необхідно навчити учня орієнтуватися в потоці інформації, самостійно поповнювати свої знання, виявляти творчий підхід до розв'язання навчально-пізнавальних завдань.

Молодші школярі характеризуються майже невичерпними пізнавальними можливостями і готовністю до пізнання нового. Тому вчитель має використовувати адекватні педагогічні засоби, спрямовані на збереження і подальший розвиток природної допитливості дітей, на формування їхньої зацікавленості, самостійності, наполегливості у процесі навчання. Найважливішою передумовою повноцінного оволодіння молодшими школярами знаннями, вміннями й навичками є самостійна навчально-пізнавальна діяльність учнів. Часто і правильно застосовувана в процесі навчання самостійна робота розвиває довільну увагу дітей, виробляє в них здатність міркувати, запобігає формалізму в засвоєнні знань і взагалі формує самостійність як рису характеру.

Початок навчання дитини в школі для багатьох пов'язаний зі значними навантаженнями, до того ж характер і темпи оволодіння навчально-пізнавальною діяльністю не завжди відповідають загальній розумовій здатності дітей такого віку до засвоєння навчальних компетенцій, визначених змістом програми.

Актуальність даної проблеми зумовлена тим, що незважаючи на стабільний інтерес педагогічної теорії і практики до самостійної діяльності дітей, включаючи їхні творчі роботи, такий напрям, як діагностика самостійних пізнавально-творчих робіт молодших школярів, не набув достатнього наукового вивчення й узагальнення в сучасній дидактиці. Аналіз літератури показав, що зусилля науковців спрямовуються переважно на вдосконалення змісту й методів навчання, залишаючи поза увагою діагностичну складову самостійної праці молодших школярів як діяльності, спрямованої переважно на виявлення причин успіхів і невдач та подальшої корекції одержаних результатів.

Дослідження теоретико-методологічних підходів питань пізнавально-творчого розвитку школярів (В. Ананьєв, Г. Батищев, О. Божович, Л. Буева, Л. Виготський, Ю. Гільбух, В. Данилов, О. Леонт'єв, Н. Менчинська, В. Моляко, К. Платонов, Я. Пономар'єв, Н. Тализіна, Б. Теплов та інші) довели необхідність постійної стимуляції, психологічної підтримки, об'єктивної оцінки пізнавальної, особливо пізнавально-творчої, роботи молодших школярів.

Вивчення проблеми оптимізації навчальної діяльності учнів, розвитку їх самостійності і творчої активності стало предметом наукових робіт учених-дидактів Н. Бібік, М. Богдановича, В. Бондаря, І. Кутузова, Л. Варзацької, М. Вашуленка, Л. Коломійченко, С. Логачевської, О. Савченко та інших. Аналіз їхніх наукових здобутків дає підстави для висновків про те, що школяр потребує постійної педагогічної підтримки при виконанні різної складності пізнавальних задач. Особливо при наявності станів непевності, відчуття дискомфорту, страху, перевтоми.

Виключне значення для оптимізації самостійної діяльності молодших школярів має педагогічна діагностика, оскільки вчитель на підставі діагностичних даних отримує можливість правильно зорієнтувати свою діяльність на проведення внутрішньої чи зовнішньої корекції навчального процесу, скласти індивідуальні траєкторії навчання школярів, стимулювати учнів на досягнення успіху в навчанні тощо. Проблема організації якісної самостійної діяльності та її діагностики ускладнюється недостатнім освоєнням дітьми способів творчої самостійної діяльності, недосконалістю існуючої системи діагностики, її інструментарію для об'єктивного визначення самостійних досягнень молодших школярів.

Питання підвищення ефективності навчання молодших школярів, у тому числі їхньої самостійної роботи, висвітлено в працях М. Антонюк, Ю. Бабанського, Н. Бібік, В. Вихрущ, І. Вікторенко, Л. Лісіної, Н. Лобко-Лобановської, О. Масюк, О. Неліної, О. Савченко, І. Старіної, С. Тарасової, М. Татаренко, Н. Тверезовської, В. Тихонович, І. Толмачової та інших дослідників. Дослідження з проблем самостійної діяльності учнів та її діагностики (Ю. Бабанського, В. Беспалька, С. Гончаренка, В. Євдокимова, Т. Ільїної, І. Лернера, В. Лозової, П. Підкасистого, О. Попової, І. Прокопенка, І. Харламова та інших) збагатили теорію сучасного навчального процесу, з'ясували способи його управління й оптимізації, структуру якості знань, умінь і рівнів пізнавальної діяльності, підходи до адекватного вимірювання та оцінки навчальних досягнень. У дидактичних працях В. Буряка, В. Лозової, В. Паламарчук, П. Підкасистого, Т. Шамової, В. Петрова визначили сутність, зміст, види самостійної діяльності, підходи до оцінки її об'єктивних результатів. Дослідження А. Белкіна та А. Огаркової виявили способи теоретичного й технологічного розв'язання малодослідженої проблеми управління розвитком пізнавальної самостійності учнів. У працях Б. Бітінаса, Л. Божович, М. Голубева, К. Інгенкампа, О. Кочетова, І. Підласого досліджуються питання сутності й загальних функцій педагогічної діагностики, комплексного підходу до діагностики знань, наочності, розвитку пізнавальних здібностей та вмінь. У дисертаційних роботах О. Андрієнко, Н. Розенберга, С. Шандрука знайдено способи діагностування окремих пізнавальних досягнень школярів.

Аналіз наукових праць дає підстави для висновку, що проблема діагностування як засобу оптимізації самостійної навчальної діяльності учнів початкової ланки не отримала належного висвітлення в науково-педагогічних дослідженнях. Залишаються невирішеними питання створення й випробовування в практиці початкової ланки цілісного комплексу діагностичних засобів, які не тільки допомогли б встановити об'єктивний рівень творчих здібностей, умінь, способів самостійної діяльності учня, а й забезпечували оптимальне управління самостійною роботою школярів, розвиток їхньої творчої активності й самостійності.

Метою статті – застосування педагогічної діагностики в навчальному процесі з метою оптимізації самостійної роботи учнів початкової школи

На основі вивчення наукових праць учених (В. Буряк, С. Кульневич, В. Лозова, В. Петров, П. Підкасистий, І. Харламов, А. Хуторської та інші) з'ясовано, що оптимізація самостійної навчальної діяльності молодших школярів забезпечує максимальний вплив на якість навчання

учнів при раціональних витратах часу і зусиль школяра і вчителя. Оптимізація навчальної діяльності, у тому числі самостійної, передбачає комплексне здійснення таких процедур, як конкретизація, генералізація (виділення головного), міжпредметна координація, вибір варіантів на основі їх порівняльної оцінки, диференціація й індивідуалізація навчання, створення необхідних умов, раціональне сполучення управління й самоуправління оперативне регулювання й коригування процесу, оцінка його підсумків одночасно за критеріями результативності й витрат часу.

Оптимізацію самостійної діяльності школярів неможливо забезпечити без діагностики, її інструментарію, операцій, методів тощо. Саме діагностика дає можливість зрозуміти вчителю причини помилок та утруднень, які виникають у школяра, надати йому своєчасну допомогу, здійснити корекцію навчальної роботи [4].

Суть педагогічної діагностики полягає в постановці педагогічного діагнозу, що передбачає пізнання стану особистості школяра шляхом швидкої фіксації його найважливіших характеристик з метою прогнозу подальших дій і поведінки об'єкта вивчення, прийняття рішення щодо оптимізації педагогічного впливу на учня відповідно до поставленої мети.

Педагогічна діагностика виконує такі важливі функції, як: інформаційну; організаційну; контролюючу; оцінювальну; мотиваційну; аналітичну; коригувальну; прогностичну [6].

Науково обґрунтовано педагогічні умови застосування педагогічної діагностики як засобу оптимізації самостійної діяльності молодших школярів: забезпечення поглиблення професійної компетентності вчителів щодо здійснення педагогічної діагностики самостійної роботи молодших школярів (поповнення необхідних знань та удосконалення вмінь оперувати даними педагогічної діагностики для підвищення ефективності навчання учнів, оволодіння сучасним діагностичним інструментарієм, у тому числі інформаційними діагностичними технологіями); оперативного зворотного зв'язку в процесі самостійної навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів та надання їм за результатами діагностики педагогічної підтримки, стимулюючи їх до виконання навчально-пізнавальних завдань творчого характеру; діагностування рефлексивної поведінки молодших школярів у процесі самостійної роботи з метою підвищення адекватності самооцінки учнів особистісних змін.

На основі психолого-педагогічних досліджень, присвячених проблемам діагностування навчального процесу на критеріальній основі (В. Андреев, Ю. Бабанський, О. Божович, К. Ингенкамп та інші), ми змогли зробити висновок про те, що критерії, як правило, відображають дві сторони навчального процесу: з одного боку як інструмент практичної діагностики, вимірюють якість конкретної навчальної роботи, допомагаючи віднести її до певного рівня навчальних досягнень, а, з іншого, встановлюють рівень пізнавального (пізнавально-творчого) розвитку учня. Ці дві групи критеріальних характеристик невідворотно знаходяться в діалектичній суперечливій єдності, доповнюючи й заперечуючи одна одну [7].

Критерії, таким чином, мають досить точно, детально, відобразити певні досягнення як в розрізі окремої роботи учня, так і на рівні пізнавально-творчого розвитку його особистості. Ці досягнення часто не збігаються: якість окремої чи навіть кількох робіт не можуть бути підставою для об'єктивної оцінки загального рівня розвитку дитини, зокрема, розвитку його пізнавально-творчої самостійності. Одночасно показниками окремих робіт не можна ігнорувати, оцінюючи динаміку пізнавально-творчого розвитку учня. З цього ланцюга міркувань можна зробити такий висновок: для повної, об'єктивної діагностики пізнавальної діяльності учнів необхідно мати дві групи критеріїв: для визначення загального рівня пізнавально-творчого розвитку молодших школярів та для оцінки окремих видів (типів) самостійних робіт учнів. У нашому дослідженні ми дотримуємось саме такого підходу [3].

Отже, критерії в навчанні – це комплекс необхідних і достатніх вимірювальних якісних характеристик певного рівня навчальних досягнень учнів. Таке визначення стало робочим у нашій дослідно-експериментальній роботі, що дало можливість ліквідувати певною мірою дефіцит сутнісних ознак поняття “критерії” як вимірювальних характеристик для визначення

якості навчальної роботи. Виходячи з теорії оптимізації навчального процесу (Ю. Бабанський), зокрема його провідної складової – самостійної роботи тих, хто навчається, – ми впевнилися в тому, що кількість критеріїв для кожного рівня досконалості (досягнень) має бути одночасно і необхідною, і достатньою, а зміст – адекватним складності певного рівня і мотивованим, зрозумілим учням. Тоді діагностика стає неодмінною й органічною складовою навчального процесу і, зокрема, самостійної діяльності й суттєво впливає на її перебіг і результати [4]

Спираючись на результати багатьох психолого-педагогічних досліджень з проблем самостійної діяльності учнів як основи освітнього процесу та її діагностики (Ю. Бабанський, О. Божович, В. Буряк, Т. Дейніченко, В. Лозова, О. Масюк, А. Огаркова, В. Паламарчук, П. Підкасистий, І. Підласий, О. Попова, А. Хуторський та інші), дослідження кафедри педагогічної творчості Сумського педагогічного університету (М. Лазарєв, О. Лобова, В. Лях, О. Полякова, Л. Рощупкіна, О. Собаєва, А. Уварова), нами були обрані такі критерії і показники, які дають можливість оцінити ефективність обґрунтованих нами умов застосування педагогічної діагностики як засобу оптимізації самостійної навчальної діяльності молодших школярів:

- *мотиваційний* (характер ставлення до навчання та виявлення пізнавального інтересу);
- *особистісний* (виявлення особистісних якостей, що характеризують пізнавальну активність: навчальна ініціативність, навчальна самостійність; наполегливість; ступінь реалізації пізнавальної активності);
- *навченості* (рівень навчальних досягнень: оволодіння молодшими школярами знаннями й уміннями, досвідом творчої діяльності, сформованість емоційно-ціннісних ставлень згідно знавчальним стандартом); *психофізіологічний* (рівень научуваності; фізична працездатність) [9]

Зазначимо, що при розробці критеріальної бази дослідження ми спиралися також на стандарти навчальних досягнень школярів, визначені МОН України для учнів.

У процесі експериментального дослідження знайшла підтвердження гіпотеза про те, що застосування педагогічної діагностики сприятиме оптимізації самостійної навчальної діяльності молодших школярів (забезпеченню максимального впливу на якість навчання учнів при раціональних витратах часу і зусиль школяра і вчителя) за таких умов: а) поглиблення професійної компетентності вчителів щодо здійснення педагогічної діагностики самостійної роботи молодших школярів (поповнення необхідних знань та удосконалення вмінь оперувати даними педагогічної діагностики для підвищення ефективності навчання учнів, оволодіння сучасним діагностичним інструментарієм, у тому числі інформаційними діагностичними технологіями); б) оперативний зворотний зв'язок у процесі самостійної навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів та надання їм за результатами діагностики педагогічної підтримки, стимулюючи їх до виконання навчально-пізнавальних завдань творчого характеру; в) поєднання діагностики і самодіагностики учнів для активізації рефлексивно-оцінної діяльності молодших школярів у процесі самостійної роботи.

Поглиблення діагностичної компетентності вчителів забезпечувалася через поєднання таких трьох компонентів: їх психологічної, змістово-технічної й методичної підготовки до використання педагогічної діагностики для оптимізації самостійної навчальної діяльності молодших школярів. Це дозволило не тільки вдосконалити цю компетентність, але й допомогти їм скординувати педагогічні зусилля, визначити педагогічні заходи та свої подальші дії, необхідні для оптимальної організації навчання молодших школярів.

Оперативна обробка й аналіз діагностичних даних під час експериментальної реалізації другої умови дало можливість урахувувати типові труднощі, з якими зустрічаються учні під час самостійної роботи, організувати дозовану, необхідну для подолання утруднень, що виникають у дитини під час виконання самостійних завдань різних рівнів складності, і адекватну педагогічну підтримку, що забезпечує в цілому навчання учнів у «зоні найближчого розвитку».

Ефективним діагностичним інструментарієм для визначення рефлексивної поведінки учнів виявилися спеціальні шкали, що передбачали визначення її складників (сформованість позитивної мотивації, рефлексивних знань і вмінь, виявлення особистісних якостей), а також методики М. Боцманової і Г. Захарової (модель-опис учнів з різними рівнями рефлексії),

О. Божович, Н. Гусарьової, О. Масюк (для визначення когнітивного і процесуального складників рефлексивної діяльності учнів), В. Лозової, О. Камишанченко, М. Тарасової (виявлення рівня оцінної активності молодших школярів), Г. Маркової (метод «незакінчених» речень).

До основних критеріїв та показників, які відображають вплив педагогічної діагностики самостійної роботи молодших школярів на якість їхнього навчання, доцільно віднести такі: мотиваційний (характер ставлення до навчання та виявлення пізнавального інтересу); особистісний (виявлення особистісних якостей, що характеризують пізнавальну активність: навчальна ініціативність, навчальна самостійність; наполегливість; ступінь реалізації пізнавальної активності); критерій навченості (рівень навчальних досягнень: оволодіння молодшими школярами знаннями й уміннями, досвідом творчої діяльності, сформованість емоційно-ціннісних ставлень згідно з навчальним стандартом); психофізіологічний (рівень наочуваності; фізична працездатність).

За всіма визначеними критеріями й показниками більш суттєві зміни відбувалися у школярів експериментальної групи, порівняно зі школярами контрольної групи, що дає підстави для висновку про підтвердження висунутої гіпотези. Вірогідність отриманих результатів підтверджено методом математичної статистики (критерій X^2).

Порівняльний аналіз експериментальних даних доводить, що вихідна методологія була правильною, поставлені завдання виконано, мету досягнуто. Одержані теоретичні й практичні висновки сприяють подальшому вдосконаленню застосування педагогічної діагностики для оптимізації навчання молодших школярів.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б. Г. Психология педагогической оценки / Б.Г. Ананьев // Избранные психологические труды. – Т. 2. – М. : Педагогика, 1980. – С. 129
2. Андриенко О. О. Педагогічне діагностування наочуваності учнів 11-13 років : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01. – 19 с.
3. Андрущенко Т. Ю. Психологические условия самооценки в младшем школьном возрасте / Т.Ю. Андрущенко // Вопросы психологии. – М., 1978. – № 4. – С. 147-151, 267.
4. Бабанский Ю. К. Оптимизация педагогического процесса: (в вопросах и ответах) / Ю.К. Бабанский, М.М. Поташник. – К. : Рад. школа, 1983. – 287 с.
5. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») // Освіта. – 1993. – № 44, 45, 46. – 38 с.
6. Савченко О.Я. Развитие познавательной самостоятельности младших школьников. – К.: Рад. шк., 1982. – 176 с.
7. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика: Пер. с нем. / К. Ингенкамп. – М. : Педагогика, 1991. – 240 с.
8. Лазарев М. О. Самоосвіта в реалізації професійно-творчого потенціалу особистості // Педагогічні науки: зб. наук. праць. – Ч. II. – Суми : Сум.ДПУ ім. А.С. Макаренка, 2007. – С. 278-286.
9. Лозова В. І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів / В.І. Лозова. – 2-е вид., доп. – Х. : «ОВС», 2000. – 164 с.
10. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теоретико-экспериментальное исследование / П.И. Пидкасистый. – М. : Педагогика, 1980. – 240 с.
11. Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проектів / І.П. Підласий. – К. : Україна, 1998. – 343 с.

The article is devoted the problem of the use of pedagogical diagnostics for optimization of independent work of junior schoolboys; exposed criteria and indexes which enable to estimate efficiency of independent educational activity at application of pedagogical diagnostics, and also the pedagogical terms of optimization of independent work of students of initial school are certain and grounded.

Keywords: pedagogical diagnostics, optimization of independent work, pedagogical facilities, criteria, indexes.

УДК 373.3.091.015.3:613

Цьома С. П.

НОРМАТИВНІ ЗАСАДИ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ

У статті з'ясовано нормативні засади здоров'язбережувального виховання учнів початкової школи України на основі провідних освітніх документів: законів України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», постанов Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної програми патріотичного виховання населення, формування здорового способу життя, розвитку духовності та зміцнення моральних засад суспільства» та «Про затвердження Міжгалузевої комплексної програми «Здоров'я нації на 2002–2011 роки», Національної доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті, Національної програми «Діти України», Державного стандарту початкової загальної освіти.

Ключові слова: здоров'язбережувальна освіта, початкова школа, особистість учня, здоровий спосіб життя, фізичне і психічне здоров'я.

Історія вітчизняної та зарубіжної освіти свідчить, що проблема здоров'я підростаючого покоління виникла з моменту появи людського суспільства й на всіх етапах його розвитку розглядалася по-різному. Сучасний стан суспільства висуває високі вимоги до людини та її здоров'я. Зміст і організація сучасного здоров'язбережувального освітнього процесу повинні відповідати віковим морфофункціональним і психологічним особливостям та індивідуальним можливостям дітей.

Успішність навчання в школі визначається рівнем стану здоров'я, з яким дитина прийшла в школу, що є вихідним фоном на старті навчання. У подальшому збереження та зміцнення здоров'я школярів буде залежати від правильної організації навчального процесу. Особливо це є важливим для учнів початкових класів.

Проблема здійснення здоров'язбережувального виховання є предметом пильної уваги науковців. Сучасні дослідники Г. Апанасенко, Е. Булич, М. Гончаренко, В. Горашук, І. Муравов, О. Савченко, Л. Суценок розробили філософсько-теоретичні та методологічні засади даного питання. Доцільність упровадження в навчальний процес спеціальних освітніх програм і навчальних дисциплін із формування здорового способу життя довели у своїх наукових розвідках В. Бобрицька, Т. Бойченко, Т. Воронцова, М. Гриньова, В. Пономаренко, В. Бабич, О. Бондаренко, В. Звекова, В. Нестеренко, О. Омельченко, Н. Урум, О. Філіпп'єва розробили оригінальні концепції професійної підготовки майбутнього вчителя до здійснення «здоров'яформуючої» діяльності. О. Ващенко, Ю. Гавриленко, О. Дубогай, О. Жабокрицька, С. Кондратюк, С. Омельченко, С. Свириденко, Г. Сіліна, Т. Шаповалова, І. Шеремет, С. Юрочкіна конкретизували технології виховної роботи в зазначеному напрямі з дітьми різних вікових категорій.

Мета статті – з'ясувати нормативні засади здоров'язбережувального виховання учнів початкової школи в Україні на основі аналізу основної нормативно-законодавчої бази в системі освіти.

В останній час, на превеликий жаль, спостерігається постійне погіршення здоров'я всіх категорій населення. Конституція України визнає життя та здоров'я людини найвищими соціальними цінностями. Відповідно до Основного Закону, держава несе відповідальність перед людиною за свою діяльність і зобов'язана ефективно вирішувати завдання виховання здорового покоління, що логічно пояснює необхідність здоров'язбережувальної спрямованості модернізації освіти, зокрема початкової [4]. Це поставило перед загальноосвітніми закладами завдання створення таких умов розвитку учнів, які б сприяли утвердженню здорового способу

життя, гармонізації їх взаємин з довкіллям, виховання у школярів свідомого ставлення до свого здоров'я та здоров'я інших громадян як найвищої соціальної цінності. На це орієнтують закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної програми патріотичного виховання населення, формування здорового способу життя, розвитку духовності та зміцнення моральних засад суспільства» та «Про затвердження Міжгалузевої комплексної програми «Здоров'я нації на 2002–2011 роки», Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Національна програма «Діти України», Державний стандарт початкової загальної освіти.

Для визначення нормативних засад здоров'язбережувального виховання учнів початкових класів проаналізуємо зазначені документи.

У Законі України «Про освіту» зазначено, що організацію роботи з фізичного виховання, фізкультурно-оздоровчої і спортивної роботи в навчальних закладах усіх типів і рівнів акредитації забезпечує Міністерство освіти України, а також здійснює науково-методичне забезпечення цієї роботи в ході навчального процесу і в позанавчальний час [3].

Одним із провідних завдань законодавства України про загальну середню освіту є виховання свідомого ставлення до свого здоров'я та здоров'я інших громадян як найвищої соціальної цінності, формування гігієнічних навичок і засад здорового способу життя, збереження і зміцнення фізичного та психічного здоров'я учнів (вихованців) [2].

Важливим документом для розгляду досліджуваної проблеми є Указ Президента України від 27 квітня 1999 р. «Про заходи щодо розвитку духовності, захисту моралі та формування здорового способу життя», яким затверджено основні напрями державної діяльності в зазначеній сфері, утворено всеукраїнську координаційну раду з питань розвитку духовності, захисту моралі та формування здорового способу життя громадян.

Закцентуємо увагу на тому, що в Указі також ідеться про те, що розбудова суверенної та незалежної, демократичної, соціальної, правової держави потребує активізації зусиль органів виконавчої влади, громадських і релігійних організацій у деяких напрямках, у тому числі й у напрямі формування здорового способу життя.

На виконання даного Указу Президентом Кабінетом Міністрів України розроблено Національну програму патріотичного виховання населення, формування здорового способу життя, розвитку духовності та зміцнення моральних засад суспільства, яка затверджена постановою Уряду від 15 вересня 1999 р. №1697. Серед інших цей документ містить розділ «Формування здорового способу життя» [8].

Крім того, вважаємо за необхідне зазначити, що з метою зміцнення здоров'я населення, збереження працездатності, поліпшення демографічної ситуації та підвищення ефективності медико-санітарної допомоги Кабінет Міністрів України постановив затвердити Міжгалузеву комплексну програму «Здоров'я нації» на 2002–2011 роки. В основу розроблення Програми покладено принципи державної політики у сфері охорони здоров'я, а також принципи Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ).

Основними завданнями Програми визначено такі: поліпшення стану здоров'я усіх верств населення, зниження рівнів захворюваності, інвалідності, смертності, продовження активного довголіття та тривалості життя; проведення активної демографічної політики, охорона материнства й дитинства; удосконалення нормативно-правової бази охорони здоров'я відповідно до світових стандартів; запровадження правових, економічних, управлінських механізмів, забезпечення конституційних прав громадян на охорону здоров'я; розроблення й реалізація міжгалузевих стратегій, спрямованих на пропаганду, формування та заохочення здорового способу життя; оздоровлення довкілля, забезпечення ефективного попередження та здійснення контролю за шкідливими для здоров'я чинниками в об'єктах довкілля; запровадження ефективної системи багатоканального фінансування, збільшення бюджетних асигнувань на охорону здоров'я; сприяння діяльності закладів охорони здоров'я усіх форм власності; підвищення ефективності використання наявних кадрових, фінансових і матері-

альних ресурсів охорони здоров'я; створення сучасної системи інформаційного забезпечення у сфері охорони здоров'я; удосконалення інноваційної політики, планування наукових досліджень з пріоритетних напрямів охорони здоров'я; розширення міжнародного співробітництва та партнерства, забезпечення інтеграції вітчизняної системи охорони здоров'я в міжнародну систему [7].

Надаючи важливого значення становищу дітей, їх соціальному захисту, створенню сприятливих умов для фізичного, інтелектуального й духовного розвитку, майбутньої повноцінної життєдіяльності та з метою координації дій, пов'язаних із виконанням Конвенції ООН про права дитини Президент України в 1996 році затвердив Національну програму «Діти України», метою якої стало забезпечення права кожної дитини народитися здоровою, вижити й мати умови для всебічного розвитку, бути надійно соціально та психологічно захищеною [6].

На думку розробників програми вона має стати орієнтиром для формування регіональних дій стосовно поліпшення становища дітей та відповідних територіальних програм на основі інтеграції діяльності державних установ з громадськими та іншими організаціями.

Основними завданнями Програми є:

- створення сприятливих умов для фізичного, психічного, соціального й духовного розвитку дітей, забезпечення їх правового та соціального захисту;
- формування гармонійно розвиненої особистості, громадянина, здатного до повноцінної життєдіяльності в усіх сферах виробництва, науки, освіти і культури;
- профілактика захворюваності та забезпечення дітей найбільш досконалими видами медичної допомоги, засобами лікування і відновлення здоров'я;
- проведення радикальних заходів щодо запобігання інфекційним і паразитарним захворюванням;
- створення умов для ліквідації недоїдання дітьми, а також запобігання хворобам, пов'язаним із неповноцінним харчуванням;
- здійснення заходів щодо профілактики злочинності, наркоманії, алкоголізму й куріння серед дітей;
- реалізація наукових розробок, спрямованих на вирішення актуальних проблем дитинства;
- удосконалення системи інформації населення щодо забезпечення здорового розвитку дитини [6].

У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті відзначено, що «пріоритетним завданням системи освіти є навчання людини в дусі відповідального ставлення до власного здоров'я і здоров'я оточуючих як до найвищої цінності» [5, с. 10].

Розділ доктрини «Здоров'я нації через освіту» наголошує на тому, що «державна політика у галузі освіти спрямована на забезпечення здоров'я людини в усіх її складових: духовній, соціальній, психічній, фізичній. Це здійснюється через розвиток ефективної валеологічної освіти, повноцінне медичне обслуговування, оптимізацію режиму навчально-виховного процесу, створення екологічно сприятливого життєвого простору, залучення до фізичної культури і спорту всіх учасників навчально-виховного процесу» [5, с. 10-11].

У Державному стандарті початкової освіти виокремлено необхідні для вивчення освітні галузі, серед яких чільне місце посідає освітня галузь «Здоров'я і фізична культура». Метою її є формування здоров'язбережувальної компетентності шляхом набуття учнями навичок збереження, зміцнення, використання здоров'я та дбайливого ставлення до нього, розвитку особистої фізичної культури.

Для досягнення зазначеної мети передбачається виконання таких завдань:

- формування в учнів знань про здоров'я, здоровий спосіб життя, безпечну поведінку, фізичну культуру, фізичні вправи, взаємозв'язок організму людини з природним і соціальним оточенням;
- формування та розвиток навичок базових загальнорозвивальних рухових дій;

- розвиток в учнів активної мотивації дбайливо ставитися до власного здоров'я та займатися фізичною культурою, удосконалювати фізичну, соціальну, психічну й духовну складові здоров'я;
- виховання в учнів потреби у здоров'ї, що є важливою життєвою цінністю, свідомого прагнення до ведення здорового способу життя; розвиток умінь самостійно приймати рішення щодо власних вчинків;
- набуття учнями власного здоров'язбережувального досвіду з урахуванням стану здоров'я;
- використання у повсякденному житті досвіду здоров'язбережувальної діяльності для власного здоров'я та здоров'я інших людей [1].

Державний стандарт початкової освіти визначає здоров'язбережувальну компетентність як ключову, що формується на міжпредметному рівні за допомогою предметних компетенцій з урахуванням специфіки предметів і пізнавальних можливостей учнів початкових класів [1].

Здоров'язбережувальна компетентність формується шляхом вивчення предметів освітньої галузі «здоров'я і фізична культура» і передбачає оволодіння учнями відповідними компетенціями.

Отже, на основі аналізу освітніх документів провідними нормативними засадами здоров'язбережувального виховання учнів початкової школи України визначаємо такі:

- формування особистості школяра, готового до неперервної освіти, з розвиненими професійно-трудою, суспільно-правовою, сімейно-побутовою, культурно-дозвіллевою, особистісно етичною сферами компетентності;
- підготовка до особистого життя: піклування про здоров'я дитини, формування її культурних потреб, здібностей, інтересів, ініціативності, працьовитості, комунікативних умінь, знання мов тощо;
- включення учнів до свідомої діяльності з формування культури здорового способу життя, забезпечення цього процесу в навчально-виховних закладах методичними посібниками;
- формування культури здорового способу життя учнів у навчальний і позаурочний час;
- збереження та зміцнення морального, фізичного, психічного здоров'я вихованців.

Предметом подальших наукових розвідок можуть стати змістові та процесуальні засади здоров'язбережувального виховання учнів початкової школи в Україні та у світі.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/17911.
2. Закон України «Про загальну середню освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.osvita.org.ua/pravo/law_02/part_01.html.
3. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://osvita.ua/legislation/law/2231>.
4. Конституція (Основний закон) України. – К., 1996.
5. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Шкільний світ. – К., 2001. – 24 с.
6. Національна програма «Діти України» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/63/96>.
7. Постанова Про затвердження Міжгалузевої комплексної програми «Здоров'я нації» на 2002–2011 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP020014.html.
8. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної програми патріотичного виховання населення, формування здорового способу життя, розвитку духовності та зміцнення моральних засад суспільства» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://lawua.info/jurdata/dir284/dk284192.htm>.

The current state of society makes high demands on man and his health. The content and organization of modern health preserving educational process must meet age and psychological morphofunctional features and capabilities of individual children.

The article reveals regulatory framework of health preserving education of primary school children on the basis of Ukraine's leading educational documents: the Law of Ukraine "Education Act", "General Secondary Education", Cabinet of Ministers of Ukraine "Approval of the National program of patriotic education of the population, to provide healthy life, spiritual development and strengthen the moral foundations of society" and "Approval of cross comprehensive program "Health of the Nation for 2002-2011", National doctrine of Education Development of Ukraine in the twentieth century, the National Programme "Children of Ukraine", State standard of primary education.

The Law of Ukraine "Education Act" states that the organization of physical education, sports and recreation and sports activities in educational institutions of all types and levels of accreditation provides the Ministry of Education of Ukraine and also carries out scientific and methodological support of this work through a learning process and school hours.

The author stresses that one of the main objectives of the legislation of Ukraine on General Secondary Education is education conscious attitude to their health and the health of others as the highest social value, forming hygiene practices and principles of a healthy lifestyle, maintaining and strengthening the physical and mental health of the pupils. Based on the analysis of educational documents leading regulatory framework of health preserving education of primary school Ukraine defines the following: the formation of the pupil's personality ready to lifelong learning with advanced vocational and employment, social, legal, family and community, cultural, recreational, personal ethical spheres of competence; preparation for personal life: health care for the child, the formation of cultural needs, abilities, interests, initiative, hard work, communication skills, language skills, etc.; inclusion of the pupils to the conscious activity of the formation of a healthy lifestyle using in the educational institutions teaching aids; the formation of a healthy lifestyle of the pupils in academic and extracurricular time; preserve and strengthen the moral, physical and mental health of children.

Keywords: *health preserving education, primary school, the pupil's personality, a healthy lifestyle, physical and mental health.*

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

- Андрущенко Аліна Олександрівна** – викладач, Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна
- Асанова Зарема Різаївна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Кримський інженерно-педагогічний університет
- Земба Беата Анна** – доктор гуманітарних наук, Жешівський університет (м.Жешув, Польща)
- Боднар Дмитро Миколайович** – асистент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
- Бойчук Ірина Ігорівна** – кандидат психологічних наук, доцент, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
- Воевідко Людмила Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
- Вичавський Броніслав** – доктор гуманітарних наук, викладач комплексу шкіл, у Копитові «Акція Католицька»(Польща)
- Гаврило Олена Іллівна** – кандидат біологічних наук, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
- Гнатенко Ольга Сергіївна** – кандидат фізико-математичних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
- Горох Галина Василівна** – кандидат філологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
- Гребеніка Юлія Сергіївна** – аспірант, Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка
- Гриценко Андрій Петрович** – аспірант, Бердянський державний педагогічний університет
- Данько Наталія Павлівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
- Дорошенко Ю.О.** – доктор техн. наук, професор, Інститут педагогіки НАПН України, головний науковий співробітник лабораторії навчання
- Дука Тетяна Миколаївна** – аспірант, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
- Заболотня Катерина Володимирівна** – вчитель, Свеська спеціалізована школа I-III ступенів № 1, смт. Свеса, Ямпільський р-н, Сумська обл.
- Завгородня Тетяна Костянтинівна** – доктор педагогічних наук, професор, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника
- Зембицька Марина Володимирівна** – викладач, Хмельницький національний університет
- Запорожан Зоя Єгорівна** – кандидат сільськогосподарських наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
- Жигайло Оксана Омелянівна** - кандидат психологічних наук, доцент, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка
- Жук Оксана Іванівна** – аспірант, Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка
- Кайдалова Лідія Григорівна** – доктор педагогічних наук, професор, Харківський національний фармацевтичний університет
- Каленський Андрій Анатолійович** – кандидат педагогічних наук, доцент, Київський національний університет біоресурсів і природокористування України
- Каньоса Андрій Миколайович** – кандидат історичних наук, доцент Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
- Каньоса Павліна Степанівна** – кандидат філологічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
- Каньоса Микола Іванович** – кандидат економічних наук, доцент, професор кафедри економіки підприємства, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
- Ковальчук Геннадій Петрович** – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
- Ковтун Таміла Іванівна** – аспірант, Чернігівський національний університет біоресурсів і природокористування
- Кубанов Руслан Анатолійович** – кандидат педагогічних наук, доцент, Луганський національний університет імені Тараса Шевченка
- Курнишев Юрій Альбертович** – викладач, Чернівецький національний університет імені Ю. Федьковича
- Кушнарченко Н.Г.** – Інститут педагогіки НАПН України
- Лабінська Богдана Ігорівна** – доктор педагогічних наук, доцент, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
- Лаврентьева Надія Володимирівна** – аспірант, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

- Лебідь Інна Юхимівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
- Левченко Яна Ернстівна** – доктор педагогічних наук, професор, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди
- Леонтєва Інна Василівна** – старший викладач, Київський університет імені Бориса Грінченка
- Лопухівська Алла Василівна** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії сільської школи НАПН України
- Маринін Іван Григорович** – кандидат педагогічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
- Мельник Юрій Степанович** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України
- Мозгальова Наталія Георгіївна** – доктор педагогічних наук, доцент, Вінницький державний педагогічний університет імені М.Коцюбинського
- Москва Сабіна** – магістр педагогіки, докторант кафедри педагогіки Жешівського університету (м.Жешів, Польща)
- Надтока Олександр Федорович** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України
- Надтока Віктор Олександрович** – аспірант, Інститут педагогіки НАПН України
- Науменко Світлана Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, завідувач науково-організаційного відділу, Інститут педагогіки НАПН України
- Никитюк Світлана Іванівна** – викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
- Піддячий М. І.** – доктор педагогічних наук, доцент Інститут педагогіки НАПН України
- Прядко Олена Михайлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
- Пьонтковська Клавдія** – магістр педагогіки, докторант кафедри педагогіки Жешівського університету (м.Жешів, Польща)
- Размолодчикова Іванна Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Криворізький педагогічний інститут
- Ранюк Оксана Петрівна** – викладач, Хмельницький національний університет
- Рева Валентин Павлович** – кандидат педагогічних наук, доцент, Могилевський державний університет імені А.А.Кулешова
- Садова Ірина Ігорівна** – кандидат психологічних наук, доцент, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка
- Совік Тетяна Віталіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
- Стражнікова Інна Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника
- Талаш Інна Олександрівна** – кандидат філологічних наук, Криворізький національний університет
- Тимошук Ганна Василівна** – аспірант, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди
- Тинкалюк Оксана Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, Львівський національний університет імені Івана Франка
- Топузова А.В.** – аспірант Інститут педагогіки НАПН України
- Тумак Оксана Михайлівна** – магістр, Чернівецький національний університет імені Ю. Федьковича
- Харькова Євдокія Дмитрівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
- Хом'юк Віктор Вікторович** – кандидат технічних наук, доцент, Вінницький національний технічний університет
- Цецик Світлана Петрівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Рівненський національний університет водного господарства та природокористування
- Цибанюк Олександра Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Чернівецький національний університет імені Ю. Федьковича
- Цьома Сергій Петрович** – аспірант, Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка
- Цяо Лін** – аспірант, Київський національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова
- Чеп'якова Інна Юріївна** – викладач, Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна
- Шеверун Надія Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Київський національний транспортний університет
- Шевцов Михайло Григорович** – науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України
- Шовкова Тетяна Анатоліївна** – старший викладач, Київська академія адвокатури України
- Яропуд Зіновій Петрович** – кандидат педагогічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Наукове видання

Педагогічна освіта: теорія і практика

Збірник наукових праць

Випуск 17(2-2014)

Здано в набір 3.11.2014 р.

Підписано до друку 24.11.2014 р.

Формат 60x84/8. Гарнітура Times

Папір офсетний. Друк офсетний.

Зам. 1411-05. Ум. друк. арк. 43.24. Обл. - вид. арк. 38,48

Тираж 500.

Друк ПП Зволейко Д.Г.

вул. Кн. Коріатовичів, 9; м. Кам'янець-Подільський,

32300, Хмельницька обл.,

тел. (03849) 3-06-20.

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру

серія ДК № 2276 від 31.08.2005 р.

За достовірність фактів, назв, дат, посилань та літературних джерел тощо відповідальність несуть автори.
Редколегія та видавництво не завжди поділяють їхні погляди.