

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 18 (1-2015)

м. Кам'янець-Подільський
2015

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 №5 від 23.03.2015 р.),*

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (протокол № 12 від 24.03.2015 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. Головка**, 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. Засекіна**, 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; **В.М. Лабунець**, кандидат педагогічних наук, професор (відповідальний редактор), Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; **Н.В. Гудима**, кандидат філологічних наук, доцент (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.М. Воєвідко**, кандидат педагогічних наук, доцент, 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. Локшина**, 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 українських і закордонних дослідників.

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

*Свідцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації серія КВ № 15071-3643Р”
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).

За достовірність фактів, назв, дат, посилань та літературних джерел тощо відповідальність несуть автори.
Редколегія та видавництво не завжди поділяють їхні погляди.

ISSN 2309-9763

**MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
KAMIANETS-PODILSKYI IVAN OHIENKO NATIONAL UNIVERSITY
THE INSTITUTE OF PEDAGOGY OF THE NATIONAL ACADEMY
OF PEDAGOGICAL SCIENCES OF UKRAINE**

Collection of research papers

Pedagogical Education: Theory and Practice

Issue 18 (1-2015)

**Kamianets-Podilskyi
2015**

Reviewers:

Edvard Kossakovskiy, Doctor, Professor, Jan Matejko Academy Of Fine Arts in Krakow, Poland; **V.V. Rokachuk**, Candidate of Art, senior official, the Institute of Cultural Legacy of the Academy of Sciences of Moldova, Kishinev, Republic of Moldova; **H.S. Tarasenko**, Doctor of Pedagogics, Professor, Head of Preschool and Primary Education Department, Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsiubynsky, Vinnytsia, Ukraine; **M.M. Chepil**, Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Department of General Pedagogics and Preschool Education, Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University, Drohobych, Ukraine.

The publication is approved by the resolutions of the Scientific Boards of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Protocol № 5 of 23.03.2015), Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University (Protocol № 12 of 24.03.2015).

International editorial board:

O.M. Topuzov, Director of Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Doctor of Pedagogics, Professor; **L.D. Berezivska**, Academic secretary of Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Doctor of Pedagogics, Professor; **M.V. Holovko**, Deputy Director for Science of Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Candidate of Pedagogics, senior researcher, Associate Professor; **M.S. Vashulenko**, Full Member of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Doctor of Pedagogics, Professor; **N.P. Dichak**, Doctor of Pedagogics, Professor, chief of the Laboratory History of Pedagogy of Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine; **T.M. Zasiakina**, Candidate of Pedagogics, Deputy Director for Scientific and Experimental Work of Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine; Urshulia Hrusa-Monsik, Doctor of Humanities, University of Rzeszow, Rzeszow, Republic of Poland; **L.M. Kalinina**, Doctor of Pedagogics, Professor, chief of the Laboratory of Educational Establishments Management of Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine; **V.M. Labunets**, Candidate of Pedagogics, Professor (Editor-in-Chief), Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University; **N.V. Hudyma**, Candidate of Filology, Associate Professor (language editor), Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University; **Yanush Monso**, Habilitated Doctor, Professor Extraordinarius, University of Rzeszow, Rzeszow, Republic of Poland; **M.A. Pecheniuk**, Candidate of Pedagogics, Professor (chief secretary), Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University; **L.M. Voievidko**, Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University.

International Scientific Council:

O.D. Bazhenova, Doctor of Art, Professor, Belarusian State University, Minsk, Republic of Belarus; **Ziemia Beata Anna**, Doctor of Humanities, Institute of Pedagogy of University of Rzeszow, Rzeszow, Republic of Poland; **Marek Paliukh**, Professor Extraordinarius, Habilitated Doctor of Humanities, Head of the Social Pedagogy Department, Institute of Pedagogy of University of Rzeszow, Rzeszow, Republic of Poland; **I.M. Konet**, Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor, Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University професор; **O.I. Lokshyna**, Doctor of Pedagogics, Professor, Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine; **O.O. Onats**, Candidate of Pedagogics, senior researcher of the Laboratory of Educational Establishments Management of Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine; **Piotr Jargusz**, Professor, Director of the Institute of Painting and Art Education, Pedagogical University of Cracow, Cracow, Republic of Poland; **O.I. Pometun**, Doctor of Pedagogics, Professor, corresponding member of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine; **N.O. Ursu**, Doctor of Art, Professor, Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University

The collection of research papers is devoted to the scientific discussion of the most actual issues in contemporary pedagogy and methods of teaching in higher education, secondary school, primary school and preschool education. It presents a wide range of scientific works by Ukrainian and foreign researchers.

The target readership of the collection of research papers includes researches, pedagogues, graduate and postgraduate students, as well as everybody else who shows interest in the current state of pedagogics as a science.

Certificate of state registration of the printed source of mass medium KB № 15071-3643P "Collection of research papers 'Pedagogical Education: Theory and Practice' of 24.04.2009

This publication is listed in Special editions of HAC of Ukraine in Pedagogics (HAC Presidium Resolution № 1-05/4 of 26 May 2010)

The authors are responsible for the reliability of facts, names, dates, references and literature.

The editorial staff and the publishing house do not always share their ideas.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ПЕДАГОГІКА

<i>Grzegorz G.</i> ETHICS, EDUCATION AND THE GENDER DISPUTE.....	11
<i>Uschmarova V.</i> DIE EVOLUTION DES SOZIOKULTURELLEN PHÄNOMENS «LEHRERFORTBILDUNG» IN DER UKRAINE	17
<i>Бахмат Н.В.</i> ПРАКТИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА.....	23
<i>Белявська О.О.</i> ПЕРЦЕПТИВНІ СТИЛІ – ЗАПОРУКА ЕФЕКТИВНОГО НАВЧАННЯ	30
<i>Большакова І.О.</i> КОМПЛЕКСНЕ НАВЧАННЯ У 20-Х РР. ХХ СТ. ЯК ДЖЕРЕЛО РОЗВИТКУ МІЖПРЕДМЕТНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТ.	36
<i>Карпенко О.Є.</i> ІДЕЯ ДИТИНОЦЕНТРИЗМУ У СПАДЩИНІ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО.....	41
<i>Ковальчук Г.П.</i> ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я СТАРШОКЛАСНИКІВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ХМЕЛЬНИЧЧИНИ	47
<i>Ковальчук І.А.</i> ЗМІСТ І ФОРМИ ХУДОЖНЬО-ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДНИХ ЗНАТЬ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ.....	54
<i>Колесник І.О.</i> ЛОГІКО-ГНОСЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ВИХОВАННІ ТА ПРИНЦИПИ ЙОГО РЕАЛІЗАЦІЇ	59
<i>Косило Х.М.</i> ІДЕЇ НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТВОРЧОСТІ Г. ВРЕЦЬОНИ	62
<i>Кучинська І.О.</i> КЛЮЧОВІ ПОЗИЦІЇ ГРОМАДЯНСЬКОГО ФОРМУВАННЯ МОЛОДІ У ВИЩІЙ ШКОЛІ.....	66
<i>Кучинський С.А.</i> ВІЙСЬКОВО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ.....	73
<i>Палюх М., Маликовський Р.</i> МНОГОВЕКТОРНЫЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ.....	77
<i>Плиска Ю.С.</i> КУЛЬТУРНІ КОМПЕТЕНЦІЇ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ПОЧУТТЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ У ВЧИТЕЛІВ	83
<i>Поліщук В.С.</i> НЕОБХІДНІСТЬ ВДОСКОНАЛЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО І ВИХОВНОГО ПРОЦЕСІВ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ШКОЛІ	89
<i>Сікалюк А.І.</i> ДИСКУСІЙНІ МЕТОДИ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ЕТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ.....	94

<i>Тараненко І.В.</i> РОЛЬ КОРЕКЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИХОВАННІ ПІДЛІТКІВ З ДЕВІАНТНОЮ ПОВЕДІНКОЮ.....	99
<i>Тарасенко Г.С.</i> ГУМАНІТАРИЗАЦІЯ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНОГО АНАЛІЗУ	105
<i>Тур О. М.</i> ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ДОКУМЕНТОЗНАВСТВА ТА ІНФОРМАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	111
<i>Чепіль М.М.</i> ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ КОНЦЕПЦІЇ ГРИГОРІЯ ВАЩЕНКА	116
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ	
<i>Pershukova O.</i> NOTES FROM EUROPEAN EXPERIENCE ON MULTILINGUAL TALKING BOOKS FOR YOUNG SCHOOL CHILDREN LEARNING CREATIVITY	122
<i>Бачинська М.В.</i> ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДНИХ ОРІЄНТИРІВ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДАХ Н.Й. ВОЛОШИНОЇ	126
<i>Гриненко Д.В.</i> ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ШКІЛЬНОЇ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ СПОЛУЧЕНОГО КОРОЛІВСТВА ВЕЛИКОБРИТАНІЇ ТА ПІВНІЧНОЇ ІРЛАНДІЇ....	132
<i>Гудима Н.В.</i> ЛЕКСИКОГРАФІЧНА РОБОТА НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ З ВИВЧЕННЯ ЗАПОЗИЧЕНОЇ ЛЕКСИКИ	137
<i>Демченко О.Й.</i> РОЗВИТОК СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ КВАЛІФІКОВАНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДОШКІЛЬНИХ УСТАНОВ ТА ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В АНГЛІЇ В КІНЦІ ХХ – НА ПОЧ. ХХІ СТ.	143
<i>Западинська І.Г.</i> ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У СУЧАСНІЙ ПРАКТИЦІ.....	149
<i>Мартіна О.В.</i> РОЗВИТОК УСНОГО І ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ РІДНОЇ МОВИ	154
<i>Матвійчук Л.А.</i> РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА ВИЩОЇ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ СИНЕРГЕТИКИ	160
<i>Матієнко О.С.</i> ТОЛЕРАНТНІСТЬ – ОСНОВНА ПЕРЕДУМОВА КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ ВЧИТЕЛЯ З УЧНЯМИ.....	165
<i>Меркотан Л.Й.</i> ПРЕЦЕДЕНТНІ ТЕКСТИ В ДИСКУРСІ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ПРОЗИ ТА ЇХНЯ РОЛЬ У ФОРМУВАННІ АНГЛОМОВНОЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	170

<i>Мелекесцева Н.В.</i>	
СЕМАНТИЧНА КАТЕГОРІЯ НАЯВНОСТІ / ВІДСУТНОСТІ В КОНТЕКСТІ ВИВЧЕННЯ ДІЄСЛОВА НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	175
<i>Олізко Ю.М.</i>	
ЛІНГВОМЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛОМОВНОГО МАТЕРІАЛУ СУЧАСНИХ ПІДРУЧНИКІВ ЗАГАЛЬНОЇ ХІМІЇ.....	179
<i>Полонська Т.К.</i>	
ТЕХНОЛОГІЯ КОНСТРУЮВАННЯ ЗМІСТУ ЕЛЕКТИВНИХ КУРСІВ З ІНОЗЕМНИХ МОВ ДЛЯ УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ	184
<i>Скрипник Т.М.</i>	
МЕТОДИЧНІ НОТАТКИ ЩОДО ЗАСТОСУВАННЯ ПРИЙОМІВ МІЖПРЕДМЕТНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ДИСЦИПЛІН І ПОРІВНЯЛЬНОГО ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВА В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ (ВИВЧЕННЯ ПОЕЗІЇ Т. ШЕВЧЕНКА В КОНТЕКСТІ СВІТОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ).....	191
<i>Торчинська З.К.</i>	
ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОГО ДИТЯЧОГО ПІСЕННОГО ФОЛЬКЛОРУ У ДНЗ.....	197
<i>Третяк Н.В.</i>	
РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА ОСНОВІ ТЕКСТУ	203
<i>Трофименко А.О.</i>	
ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНИХ КОМУНІКАТИВНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	209
<i>Яцук О.В., Грицин М.В.</i>	
ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	215
 РОЗДІЛ 3. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН	
<i>Бабюк С.М.</i>	
ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ НЕВРОЛОГІЧНИХ ПОРУШЕНЬ У РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ПЕРШОГО РОКУ ЖИТТЯ	220
<i>Галаманжук Л.Л.</i>	
ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ У ЗАВДАННЯХ НА МАНУАЛЬНУ ВПРАВНІСТЬ ПРИ РІЗНИХ ПІДХОДАХ ДО НАВЧАННЯ ОСНОВНИМ РУХАМ 4-РІЧНИХ ХЛОПЧИКІВ З ІСНУЮЧОЮ МОТОРНОЮ АСИМЕТРІЄЮ	226
<i>Гаргін В.В.</i>	
НАУКОВІ ДОСЯГНЕННЯ НОВОГО ПОКОЛІННЯ ВЧЕНИХ У ГАЛУЗІ МЕТОДИКИ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ.....	232
<i>Головко М.В.</i>	
ТЕНДЕНЦІЇ МОДЕРНІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ФІЗИЧНОЇ ТА АСТРОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ	237
<i>Гусєва О.С.</i>	
ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ	243

<i>Ібрагімова К.О.</i> МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ БАКАЛАВРІВ ІНЖЕНЕРНО-ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ ПРИ ВИВЧЕННІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН	248
<i>Каньоса Н.Г.</i> МОТИВАЦІЙНА ТА ПОВЕДІНКОВА СКЛАДОВІ НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ.....	254
<i>Ковтонюк М.М.</i> СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ТА ЗАГАЛЬНОПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ В УКРАЇНІ	261
<i>Комарова О. В.</i> МЕТОДИЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МЕТОДОЛОГІЧНИХ ЗНАНЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ ПРО ЗАКОН ХАРДІ-ВАЙНБЕРГА ПРИ РОЗВ'ЯЗУВАННІ ЗАДАЧ З ГЕНЕТИКИ ПОПУЛЯЦІЙ	268
<i>Корносенко О.К.</i> ОРГАНІЗАЦІЯ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОРΟΣЛОГО НАСЕЛЕННЯ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ (НА ПРИКЛАДІ ОЗДОРОВЧОГО ФІТНЕСУ)	273
<i>Кушнарєнко Н.М.</i> ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КРАЄЗНАВЧОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГЕОГРАФІЇ НА ПРОФІЛЬНОМУ РІВНІ У 10-11 КЛАСАХ	279
<i>Момот О.О.</i> ОПИС НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «МЕНЕДЖМЕНТ БЕЗПЕКИ ПІД ЧАС ЗАНЯТЬ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ»	283
<i>Моцик Л.В.</i> НОВІ ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ.....	288
<i>Моцик Р.В.</i> ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНІСТЬ ТА ЇЇ ВПЛИВ НА ВИХОВАННЯ СУЧАСНОЇ ЛЮДИНИ.....	292
<i>Науменко С.О.</i> ТЕСТОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ОЦІНЮВАННЯ ГЕОГРАФІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ У ПІДРУЧНИКАХ ГЕОГРАФІЇ ДЛЯ 6 КЛАСУ	298
<i>Петришин О.В.</i> ОБІРУНТУВАННЯ МЕТОДИКИ ПРОФЕСІЙНО-ПРИКЛАДНОЇ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДІВ	304
<i>Садова І.І.</i> ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ КОРЕКЦІЇ ЗДОРОВ'Я У РОБОТІ З УЧНЯМИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	309
<i>Харченко С.В.</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ	314
<i>Шапран Ю.П.</i> СУТНІСНІ ОЗНАКИ, СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ І ВИМІРЮВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-БІОЛОГІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ	320

РОЗДІЛ 4. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

<i>Воєвідко Л.М.</i> КОМПОНЕНТИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	326
<i>Карташова Ж.Ю.</i> СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ КОЛЕКТИВНОГО МУЗИКУВАННЯ.....	332
<i>Лабунець В.М.</i> КОМПОНЕНТНА СТРУКТУРА ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ НА ІННОВАЦІЙНИХ ЗАСАДАХ.....	337
<i>Лабунець В.М.</i> МЕТОДИЧНІ ОРІЄНТИРИ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОГО НАВЧАННЯ	344
<i>Маринін І.Г.</i> ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ГЕНЕЗИ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОЛЬКЛОРИЗМУ В АКОРДЕОННО-БАЯННІЙ ТВОРЧОСТІ УКРАЇНСЬКИХ КОМПОЗИТОРІВ (ДЖЕРЕЛОЗНАВЧИЙ АСПЕКТ)	351
<i>Мартинюк Л.В.</i> ПОЗАШКІЛЬНИЙ МИСТЕЦЬКИЙ ЗАКЛАД ЯК СУЧАСНА ФОРМА ВИХОВАННЯ І РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА	356
<i>Мудролюбова І.О.</i> ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ФОРМ РОБОТИ НА УРОКАХ СОЛЬФЕДЖІО	362
<i>Олійник В.Ф.</i> ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ ІНСТРУМЕНТУВАННЯ ВОКАЛЬНОГО СУПРОВОДУ ДЛЯ НАРОДНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНИХ АНСАМБЛІВ	366
<i>Рева В.П.</i> ИНТОНАЦИОННОЕ ПОГРУЖЕНИЕ КАК ИНДИВИДУАЛЬНАЯ СТРАТЕГИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ МУЗЫКИ	372
<i>Урсу Н.О., Гуцул І.А.</i> КУЛЬТУРНЕ ЖИТТЯ КАМ'ЯНЕЧЧИНИ НАПРИКІНЦІ ХІХ – ВСЕРЕДИНИ XX СТОЛІТТЯ	378
<i>Устименко-Косоріч О.А.</i> МОЖЛИВОСТІ ЗАПРОВАДЖЕННЯ СЕРБСЬКИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СИСТЕМУ ВІТЧИЗНЯНОЇ ПІДГОТОВКИ БАЯНІСТІВ-АКОРДЕОНІСТІВ.....	385

РОЗДІЛ 5. МЕТОДИКА ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ І ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ

<i>Бабюк Т.Й.</i> ЦІННІСНЕ СТАВЛЕННЯ ДО ЗДОРОВ'Я ЯК ІНТЕГРАЛЬНИЙ ПОКАЗНИК СФОРМОВАНOSTІ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	390
<i>Беленька Г.В.</i> МІСЦЕ МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ СУЧАСНОГО ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	396

<i>Ватаманюк Г.П.</i> МУЗИЧНО-ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ	401
<i>Дічек Н.П.</i> ВНЕСОК УКРАЇНСЬКИХ ПСИХОЛОГІВ У РОЗВИТОК ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ І ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ (60-ТІ РР. ХХ СТ.)	407
<i>Корнієнко Т.М.</i> ОРГАНІЗАЦІЯ ДОЗВІЛЛЯ ШКОЛЯРІВ У ЛІТНІЙ ПЕРІОД У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ - НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ	420
<i>Кривошея Н.Б.</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	425
<i>Олійник О.М.</i> АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ УПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛЬНО-ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	430
<i>Цимбалару А.Д.</i> ТЕНДЕНЦІЇ МОДЕЛЮВАННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ У ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ.....	436
<i>Шерудило А.В.</i> СУТНІСТЬ ТА КЛАСИФІКАЦІЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ДИТЯЧИХ ЗАКЛАДАХ ОЗДОРОВЛЕННЯ ТА ВІДПОЧИНКУ	442
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	455
ВИМОГИ ДО ЗМІСТУ ТА ТЕХНІЧНОГО ОФОРМЛЕННЯ ТЕКСТУ СТАТТІ	458



РОЗДІЛ 1 ПЕДАГОГІКА



УДК 37.015.31:17.022.1

Grzegorz G.

ETHICS, EDUCATION AND THE GENDER DISPUTE

ЕТИКА, ОСВІТА ТА ГЕНДЕРНА СУПЕРЕЧКА

Grzegorz Grzybek (professor of the University in Rzeszow) is the creator of the theory: 'the development ethics'. Its basic assumptions are the thesis about the moral human existence and ethical personality. The theory is used to illustrate the social reality, educational or caring. In the above article he analysed the problem of ethical aspects of the gender dispute in the education context. In Polish literature of science, as well as journalistic publications this issue has recently been discussed intensively. The article was written in the reference frame: 'The ethical dimension of the cultural gender and the educator's responsibilities'.

Key words: gender, the gender dispute, etos, ethics of development, education, society.

In the recent years we can observe a strong dispute over the term gender. In the Polish reality the tension is clearly visible. A special letter was submitted to the congregation by the Polish Episcopate. This letter was submitted to the congregation by the Polish Episcopate on the occasion of the Holy Family Celebration in 2013 (Sierakowski 2014, p. 8-11). To justify their idea the bishops have written: «therefore it is understandable that the attempts to change the concept of a marriage and a family imposed nowadays raise the feeling of the strongest anxiety, the attempts taken especially by the gender followers and publicised by the media. We feel urged, in the face of the increasing attacks directed into different spheres of family and social life, to categorically and explicitly defend the institution of a marriage and family, fundamental values, which protect them. On the other hand we need to make everybody aware of the dangers resulting from the popularising their new vision» (Episkopat Polski 2013, p. 561-562).

The description of the 'gender concept' made by episcopate is interesting in itself: «Gender ideology is the result of existing for decades ideological and cultural changes that are deeply rooted in marxism and neo-marxism, promoted by more and more radical feministic movements as well as sexual revolution that began in 1968. Gender ideology promotes the principles, which stand in a total contradiction with reality and traditional understanding of human nature. The ideology says the biological sex has only a cultural character and with time one can choose the sex, whilst the traditional family is a relic and a social burden. According to the gender ideology homosexuality is inborn and the gays and lesbians have the right to be in relationships that are the basis of a new kind of a family, they even should have the right to adopt and bring up children. The promoters of this ideology try to convince others that each person has so called reproduction rights, in it the right to change one's sex, in vitro, contraception, even abortion» (Episkopat Polski 2013, p. 562).

It seems that the popularising letter from the bishops contains many simplifications and oblique statements. Can one really suspect 'the gender concept' followers of not considering the biological nature of human being?

As a counterbalance it might worth giving the voice to those who are considered as the followers of 'the gender concept'. The significant social transformations since the times when women were able

to start their studies together with men have taken place. The young women, very often better educated than men cannot find partners in the male representatives of human beings. Perhaps some men digging in the patriarchal customs and traditions constitutes a form of escape from the new and unfamiliar, from something that requires challenges. Magdalena Środa gives remarks that «non-egalitarianism in domestic matters is not the fault of the men only, but the being reproduced ways of educating and socialising them (...) Even fully aware, the women neutralised the upbringing of our children from the gender, their social environment imposes an exceptionally strong pressure on the forming of a personality that is subordinated to male and female patterns. And we all have got stuck in this trap» (Środa 2012, p. 127).

It may seem that two diverse realities have been equalised, which means cultural patterns attributed to the essence of a particular sex get confused with the biological determination. The following paragraph of the bishops' letter emphasises this fact. «Gender ideology in its innermost radical form treats the biological sex as a kind of violence of nature towards the human being. According to it, <<a human being gets entangled in a biological sex>>, from which they should get free. Denying the biological gender, a human being wins <<true, unhindered freedom>> and can choose so called cultural gender, which is exclusively revealed in outer manners and the way of behaving. Furthermore a human being has the right to spontaneous change of the decisions taken in this field, the choice of five genders, in which there are included: a gay, lesbian, bisexual, transsexual and heterosexual» (Episkopat Polski 2013, p. 562).

The question concerning this problem is whether the particular gender imposes a specific way of upbringing, different to a boy and a girl? If the many centuries tradition of upbringing and education has been the culprit of the women's oppression, then it is hard to find this kind of upbringing as justifiable. The issue connected with education and upbringing, and connected with this the sex differentiation has been a crucial part of the scientific literature. Does a human soul have a gender? If it does not, then keeping the differences must be discriminative (Fromm 2011, p. 35).

It may seem that the main aspect of the dispute concerns 'the liberation of the weaker sex' that has found an ally in those who are excluded and do not agree to their social identity of gender. The range of dispute might be between feminism and patriarchalism. The one should assume that the attitude of the Polish episcopate results from a deep aversion to hand over the leading position of the patriarchalism in the society. It seems that it is not only the family that becomes a so called 'hostage' between two extreme concepts. The church defence of the patriarchal position is natural, because it its institutional structure it is based on patriarchalism (Grzybek 2014, p. 37).

Erich Fromm's thesis that the fight between the genders has not come to an end is still actual because women are still being frustrated in their lives. They cannot fully fulfil their feminine role (Fromm 2011, p. 35).

It seems that the essence of the gender dispute it is not only the opposition: patriarchalism and feminism, but also the fight for the economic and social position. Culturally the leading position belongs to men: the man of the house, the breadwinner.

To a greater extent the economic crisis has caused the unemployment in the trades, where the men used to work (heavy industry, the automotive industry). The unemployment in the male professions brings the question connected with the model of a family and a marriage. It questions the cultural stereotype: the men at work, the women at home. Do the specifics of the current crisis are going to be another element of the family life transformation? (Bauman 2011, p. 206-212). One can ask a question here: whether the men are ready to work at home or in the professions considered feminine? It seems that the women are entirely ready to work in the professions and trades considered masculine, involving taking responsible functions the country (prime minister or president). It may seem unnecessary to bring up men to work in specified occupations.

What if the essence of the gender dispute considers the fight for power and the economic advantage? None of the sides wants to be socially disabled, enumerating the different (at list of the bishop list) the cultural genders may aim to show the presidents changing the hegemony of the male heterosexuals (in Church their position remains unquestionable).

Nevertheless, according to the feminists' radical views, the sexual role, which is the social creation, makes it difficult for women to recognise and realise properly and fully of their own desires and sexual needs. The social moral pressure inclines women to meet halfway the male demands. Furthermore, only in this way the women can confirm their credibility. The male domination is responsible for the traditional and oppressive norms of the sexual behaviour towards the women (Bellio 2009, p. 369).

Judith Butler asks very important questions when referring to the normativity of the gender: "...how the abnormal sexual practises question the stability of the gender as the analytical category? In what way certain sexual practises make one wonder who the woman is and who the man is. If at least one assumes, that the gender does not rely on the normative sexuality, can one talk about the gender crisis that would be proper only for the queer environments?" (Butler 2008, p. 15). The author claims that the normative sexuality increases the normative gender (Butler 2008, p. 15). Considered to be 'the gender ideologist' she is discredited in the church environments. Józef Augustyn, who did not refer to scientific reflections of Judith Butler quotes her short personal characteristic: 'Her personal life as well as the involvement, favouring lesbian and homosexual environment – has, as it seems – the decisive role and strong influence on her views and on created by her the theory of gender. The essence of this ideology is to make sure in the social life there was enough space for the sexual minorities (Augustyn 2014, p. 565-566). With all certainty in this statement one can notice the affirmation for the sexual prescriptivism. One can even say that it involves the desire to strong influence of desirable pressure morality, what is emphasised in the further statement: "the source of sexual behaviours is like unhindered independence, freedom and subjectivism. In gender one cannot speak about <<the prescriptive man>> or <<the prescriptive woman>>. It would be an abuse. It is a complete turning upside down of the former social and moral order, in their mutual relations" (Augustyn 2014, p. 566). For the thinking order one needs to quote a few key thesis of Judith Butler that refer to the cultural dimension of the gender.

The first problem concerns the way of specifying in the social discourse the cultural gender when referring to the biological sex. Can the biological sex be adopted as the pre-discursive basis; is it also to a certain extent the cause of the cultural perception, in this the reason of the specified prescriptivism? (Butler 2008, p. 50-53). Referring to the premises of the 'development ethics' one should emphasise the role of the morality pressure which constructs the social discourse of prescriptivism.

If the cultural gender is determined in the same way as the biological one, then what is the essence of it, is the difference based on the fact that the culture decides on the cultural gender, not the biology? To answer this question, she emphasises the importance of the biological gender and says it is not the pre-discourse anatomic fact, but from the way of defining the gender, it appears that it already becomes the cultural gender. Therefore the 'culture' defines (determines) the bilabial sex (Butler 2008, p. 54-55). It appears that the difficulty of interpreting the thesis of Judith Butler derives from the fact that she moves within the area of the social discourse. Deciphering her theories in the 'ontological' categories is a disagreement. Here 'The Word' is not a flesh! Thus she draws attention to the fact culturally in this linguistically a particular person in the cultural area is defined by gender. One refers to a person and a thing through a signifier or a defining subject. The dispute does not concern the ontological basis, but the cultural rephrasing of the things. Can one say that the biological determination has been rejected? Or is rather the rejection of the cultural biological determination. However it is not identical. The discursive languages of this dispute are improper (Grzybek 2014, p. 42).

Magdalena Sroda emphasises that the catholic clergymen assume, in the Thomas spirit, that the essence has preceded the existence. In the cultural studies over gender the existence is the basic reference, not the essential approach of the nature of being (Środa 2014, p. 9).

The cultural description of the male and female gender is well characterised, what Judith Butler writes about. One can talk in the culture of the male universe. To be a person, and a man do not flow together in the cultural discourse (it is more a human being in the Polish language). The cultural gender of women possesses certain specific stigma dominate. Is a 'woman' as a 'female' becoming one because of the cultural pressure? (Butler 2008, p. 55-58). «The feminist research is standing still: it is either proving that the notion of a person present as a <<subject>> is masculine construction and a

privilege that effectively excludes the structural and semantic capacity of the feminine cultural gender. With the reference to the meaning of the cultural gender there are huge opinion differences: whether the cultural gender as a term is worth discussing and talking about. It might be that the discursive construction of the biological gender is just basis, if not the woman's or even women's and/or man's as well as men's? What one needs is the radically new approach to the categories of identity in the scope of radically asymmetrical cultural relations between the genders» Butler 2008, p. 59).

Simone de Beauvoir presents the problem more dramatically. She, writes: «We are not born as women, but we become the women. The female shape donned in the society, is not determined by the biological, mental or economic purpose. This product, which is specified as a woman and which is something between male and a eunuch, it is the creation of the civilisation. Only owing to the mediation of other people an individual becomes 'Another one' (De Beauvoir 2014, p. 319). Magdalena Środa emphasises this issue characteristically in the preface to the book Simone de Beauvoir «Le Deuxième sexe». She says: «Yes, gender! (..) The woman is all the time the prisoner of patriarchy, put in the cage of her own corporeality, sexuality and otherness; she still cannot specify herself in a different way that in reference to a man, who is a Master, if not specifically of her, then of culture and politics in which one lives» (Środa 2014, p. 8, 11).

The works of feminist philosophy emphasise the fact that the mind in the culture is familiarised with masculinity, whilst body with femininity. It may be necessary that the body becomes in the social discourse the basis of the female freedom, not the limitation, control or definition of a woman (Butler 2008, p. 60-61). Introducing in this discourse the male point of view, one can ask a question: Why does a man want to fill the body of a woman, whilst a woman to control his mind?

6767 Judith Butler introduces in the issue of gender the term 'the gender culturally understood. It assumes that the introductory term of identification, in which there is the reference to the social matrix, one could say created by the pressure morality. This matrix – the morality pressure – takes into consideration heterosexuality and double sex. However the subject of a woman is specified as the other one. A person in culture is cultural gender and is supposed to be one because of its biological sex. Here one can see the bone of contention because the writer claims that the cultural gender is confused with the biological one. She draws attention to the fact that unity – the identity of the cultural gender is possible when one experiences the unity of the three elements: the cultural gender, the biological sex, and the desire gender, assuming that they belong to heterosexuality. On the other hand one needs to point out that the cultural gender through the social matrix – the morality pressure – established the gender as such, it is its social reference (Butler 2008, p. 68-81). It is defined in the following way: '.....behind the expressions of the cultural gender there is no identity of the cultural one, this identity is performatively established through the pure <<expressions >>, which are allegedly their result (Butler 2008, p. 81).

To try to sum up the outline of the dispute around gender, one needs to assume that mostly it has the prescriptive dimension, not axiological. Such assumption, that it is the prescriptive dispute results from the concept of 'the development ethics, 'the clear differentiation of the values and norms, what is not an easy process when referring to the social discourse. It seems that the both opposite environments, to name them in order, 'traditional' that opts for sexual prescriptiveness and 'post modernist' pointing at the further inability to keep the prescriptiveness that considers harmful – do not question in the social range the value, which is the dignity of a person. Nevertheless once the value has been accepted they can take different patterns of prescriptive behaviour and want them to be established in the social life. At the end of this point it is worth assuming the own definition of the cultural gender. «So the cultural gender – is a reference of the biological (male and female) certain required features that in the course of socialisation and upbringing through morality pressure should be created in a particular person. The moulded features become the source of the culturally established area and the range of the mutual communication and action» (Grzybek 2014, p. 44).

It seems that the dispute of gender has the prescriptive dimension. There is a clash between the traditional pressure morality and the postmodernist pluralism, which requires its place in the social

moral area. The traditional pressure morality is supported by all means by the Christian religion in the western world. The alternative point of view on morality does not declare the attack on the values, in it the dignity of a person, what one could emphasise in the religious criticism. The bone of contention does not believe in the values, or rejection of the basic ones, but the bone of contention is the prescriptive interpretation. It can be assumed that the value, which is on the prescriptive sphere is differently interpreted is the dignity.

In the author's concept of the «development ethics» the issue of the dignity has been described thoroughly enough and it is connected with other elements of this concept. The first assumption concerns the existential range: «The dignity of a man (person) derives from one's personal range of existence, from his or her spiritual aspirations and the capacity to realise the timeless values. Thus the right of the person to self-determination should be the indicator in the scope of the basic values in the educational system. The human dignity includes: the human dignity, as its indispensable part and the personal dignity, which should be developed» (Grzybek 2013, p. 100-101). The law in the social area is based on the human dignity, because the human dignity as indispensable results from equality and the notice judgement. The dignity as a value arises from the personal one, because 'it expresses itself in the desire to gain the respect of the society, because of its spirit, moral values or the social merits.' The personal dignity is the result of work and the development of a man or a woman. Nevertheless in the social scope the human value can be perceived as the basic value because 'the recognition of a human being as a human being should be the basic element of the social relations (Grzybek 2013, p. 101).

The above differentiations can be helpful in the outlying the bone of contention, referring to the dignity, as a value and the ways to introduce the norms for the actions of the particular pressure groups. For each of the world-view groups (religion as a kind of worldview) there will be given examples for the care of the human dignity and the ways of breaking it by the opponents. The examples are going to be referred to the gender in itself and its social definition.

According to the traditional morality pressure – in the religious inspiration the first means of breaking the dignity is the differentiation of not only the biological sexes, but also homosexuals, lesbians, bisexuals, transvestites and heterosexuals as the equal models. The further element of the attack on the dignity is announcing the sexual freedom and running the children and teenager's sexualisation. It should be mentioned – what in the context of the following thesis the essential approach to legal equalisation of the partner relationships, especially of the same sex with the traditional (natural) marriage (Augustyn 2014, p. 565-571).

Keeping to the differentiations and the opposition of the environments – one can regard as an attack on the dignity for an opinion «the postmodernist morality» the stigmatising the other sexual orientation than the heterosexual (Świerszcz 2012). As the next element one can perceive the view, omnipresent in the feminist environments, of the objectifying the woman in the patriarchal culture, which by its oppressiveness in the sexual sphere has involved mostly women. The important events and the life tasks as the girls' upbringing or giving birth to a child are also the source of male oppression (Środa 2012, p. 67-92, 162-187). The fact that the public education is becoming the place of not only the propaganda proves the tension between the two environments (Krzyżaniak-Gumowska 2013, p. 45-47).

It seems that there are enough examples for the analysis, one can still point out some pairs of the opposing views (the first part of the pair is the traditional morality in the form of pressure): a) the attack on the identity of the gender–the stigmatising the sexual orientations, different than the heterosexual one; b) the attack on the heterosexual, permanent model of marriage – stigmatising the choice of the life with a different person according to one's own self – perception; c) the propagation of the sexual freedom – the oppressive approach towards sex and imposing it on others, with accompanying hypocrisy(e.x the pedophilia in church); d) a woman, most of all, as a mother , the dignity derive from that – the woman's freedom of lifestyle, the dignity derive from the existence itself (Grzybek 2014, p. 51).

One can say that in this case the traditional morality in the form of pressure has strong formal dimension. Different: it is a heterosexual, lesbian, emancipated woman, they are perceived with

fear. The awareness of the overwhelming 'sin' – the sexual freedom causes the situation in which if one cannot guarantee the proper influence of the traditional morality – then it is necessary to hide oneself in one's positions and put the fortress. The danger is bigger because the enemy stands nearby, even at home because a woman uses the language independent and free from traditional narration. She does not want to be closed in the stereotypical points of view (Szulc, Bruzdziak 2014, p. 18-22).

It seems to be that the present way of showing the problems causes the situation in which the gender environment – no much homogenous and strong is looking for allies and points out the number one public enemy: religion that is the reason of the limitations and the blockage on the way to the individual happiness, or even the collective one.

It may be necessary to precisely from the ethical point of view outline the civilisation scope of the problem. The basis of the social order is the respect for a human being because of one's dignity, human dignity that is the one that derives from one's capability and freedom. Considering these aspects the cognitive and volatile skills everybody deserves to be respected (the norm that guards the dignity). The personal dignity is the subject of evaluation and assessment, the critic cannot harm the human dignity. Here the tolerance that lets for the mutual co-existence of the social discourses – the opposite worldviews is the most important norm. Crossing the border of one's freedom requires the legal intervention. The problem remains with the evaluation of so called moral values, when one's feelings and the right to present views are harmed; it is not easy to evaluate the situation. Nevertheless the contemporary differentiation of the world views and waking of the traditional morality that is shown in 'the pressure form' (that socialised the societies) must be accepted as the environment of moulding one's own stable and decent ethical standards, of one's life ethos.

It seems that one has to agree and accept the cultural patterns for the genders and the social differentiation for own life-styles. However "the human dignity and freedom is the border of the differentiation and imposing the models. The respect and tolerance are the ethical norms that guard the moral pluralism" (Grzybek 2014, p. 55) so the basic education role is going to be based on the respect of the human dignity and the freedom. The education to feel free seems to be the even more basic task, because it conditions the respect of the dignity of another person. In the 'development ethics' it is emphasised that "free will, choosing the standards of the ethical behaviour, respecting other people constitute the essential condition of education" (Grzybek 2010, p. 122). The proper analysis of the problem puts one nearer or further from the European standards concerning the education (Paluch 2007).

References

1. Augustyn J. Ideologia gender / J. Augustyn // *Sztuka relacji międzyludzkich. Miłość, małżeństwo, rodzina* ; [red. J. Augustyn]. – Kraków : Wyd. WAM, 2014. – S. 565-571.
2. Bauman Z. 44 listy ze świata płynnej nowoczesności / Z. Bauman ; [przekład : T. Kunz]. – Kraków : Wydawnictwo Literackie, 2011. – 301 s.
3. Belliotti R.A. Seks / R.A. Belliotti ; [przekład A. Jedynak] // *Przewodnik po etyce* ; [red. P. Singer, red. polski J. Górnicka]. – Warszawa : Książka i Wiedza, 2009. – S. 361-373.
4. Butler J. Uwikłani w płęć. Feminizm i polityka tożsamości / J. Butler ; [przekład : K. Krasuska. Wstęp : O. Tokarczuk]. – Warszawa : Wydawnictwo Krytyki Politycznej, 2008. – 270 s.
5. De Beauvoir S. Druga płęć / De Beauvoior S. ; [przekład : G. Mycielska, M. Leśniewska. Wstęp do polskiego wydania : M. Środa]. – Warszawa : Wydawnictwo Czarna Owca, 2014. – 824 s.
6. Episkopat Polski, List pasterski o małżeństwie i rodzinie // *Sztuka relacji międzyludzkich. Miłość, małżeństwo, rodzina* ; [red. J. Augustyn]. – Kraków : Wyd. WAM, 2014. – S. 561-563.
7. Fromm E. Miłość, płęć i matriarchat / Erich Fromm ; [przekład : B. Radomska, G. Sowiński]. – Poznań : Dom Wydawniczy Rebis, 2011. – 224 s.
8. Grzybek G. Etos życia. Wychowanie do małżeństwa w założeniach etyki rozwoju / Grzegorz Grzybek. – Rzeszów : Wyd. UR, 2014. – 176 s.
9. Grzybek G. Etyka rozwoju a pedagogika opiekuńcza / Grzegorz Grzybek. – Rzeszów : Wyd. UR, 2013. – 120 s.
10. Grzybek G. Etyka rozwoju a wychowanie / Grzegorz Grzybek. – Rzeszów : Wyd. UR, 2010. – 160 s.

11. Krzyżaniak-Gumowska A. Gender w przedszkolach. Czy dziewczynka może się bawić samochodem / A. Krzyżaniak-Gumowska // «Newsweek Polska». – 2013. – Nr 49. – S. 45-47.
12. Lekcja Równości. Postawy i potrzeby kadry szkolnej i młodzieży wobec homofonii w szkole / red. Jan Świerszcz. – Warszawa, 2012. – 194 s.
13. Paluch M. Pedagogiczne i psychologiczno-społeczne aspekty integracji Polski z Unia Europejska. Analiza wartości i postaw / Marek Paluch. – Sanok, 2007.
14. Sierakowski S. Gender Kościoła polskiego / S. Sierakowski // Gender. Przewodnik Krytyki Politycznej; [red. Zespół KP]. – Warszawa : Wydawnictwo Krytyki Politycznej, 2014. – S. 8-11.
15. Szulc A., Bruździak W. Babki, nie babcie / A. Szulc, W. Bruździak // «Newsweek Polska». – 2014. – Nr 17/18. – S. 18-22.
16. Środa M. Kobiety i władza / Magdalena Środa. – Warszawa : Wyd. W.A.B., 2012. – 467 s.
17. Środa M. Widmo krąży po Europie. Widmo gender / Magdalena Środa // Druga płeć [przekład : G. Mycielska, M. Leśniewska. Wstęp do polskiego wydania M. Środa.] / De Beauvoir S. – Warszawa : Wydawnictwo Czarna Owca, 2014. – S. 7-14.

Автор статті, творець теорії «етики розвитку», основними її твердженнями вважає є тези про моральне життя людини і етичної особистості. Теорія слугує зображенню суспільної, виховної і опікунської реальності. У статті автор розкриває питання етичних аспектів гендерного дискурсу в контексті виховання. Дискусія про гендер в польському суспільстві набула нормативного характеру. Спробою для вирішення цієї проблеми у рамках теорії «етики розвитку» є виведення етичних принципів з основних моральних цінностей. Вирішення суперечки щодо гендеру слід вбачати передусім у гідності особи. В «етиці розвитку» виділяються два аспекти гідності особи: особова гідність і гідність особистості, яка є результатом роботи над собою (самовиховання).

Ключові слова: гендер, етос, етика розвитку, виховання, суспільство, гендерний дискурс.

УДК 37.014.5

Uschmarova V.

Ушмарова В.В.

DIE EVOLUTION DES SOZIOKULTURELLEN PHÄNOMENS «LEHRERFORTBILDUNG» IN DER UKRAINE

EVOLUTION SOCIOCULTURAL PHENOMENON «POSTGRADUATE EDUCATION TEACHERS» IN UKRAINE

ЕВОЛЮЦІЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО ФЕНОМЕНУ «ПІСЛЯДИПЛОМНА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА» В УКРАЇНІ

Im Artikel wird die Evolution des soziokulturellen Phänomens der Lehrerfortbildung in Zusammenhang mit dem Aufbau des neusten Bildungsparadigmas in der Ukraine behandelt, das mit der Festigung des Landes als einer europäischen und Weltzivilisation mit seiner eigenen Identität, dem Nationalcharakter und der nationalen Kultur verbunden ist. Wie kann das Nationalsystem der Lehrerfortbildung dem Erbe und kultureller Zugehörigkeit nach ukrainisch sowie globalisiert der Fachkompetenz nach werden? Es wird ein Versuch gemacht, den Zustand, Probleme und Aussichten der Fortbildung eines Pädagogen mit Rücksicht auf moderne Möglichkeiten für Berufsweiterbildung während des ganzen Lebens zu beurteilen.

Schlüsselworte: Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung, Weiterbildung, Ukraine, lebenslanges Lernen.

In moderner globalisierter Welt, die sich im Zustand einer «Makroverschiebung» befindet (Laslo), bekommt das Problem der Kompetenz der Fachleute, einer zusätzlichen Ausbildung und

Umschulung eine neue Aktualität und einen neuen Klang. Umfangreiche kulturelle Umwandlungen im modernen Leben und gesellschaftlichen Bewusstsein bedingen die Verkündigung eines lebenslangen Lernens zu einem neuen Paradigma. Zur Folge eines rasenden, nicht umkehrbaren Vorgangs der Technotransformation wurde die Beschleunigung einer moralischen und tatsächlichen Verwertung und Alterung von Kenntnissen und Fertigkeiten der Fachleute. Als eine eigenartige Maßeinheit der Alterung von Kenntnissen wurde «die Kompetenz-Halbwertzeit» (nach dem französischen Soziologen Berto, der den Prozess der Abwertung von erworbenen Kenntnissen mit dem Vorgang eines halben Gewichtsverlustes des radioaktiven Elementes verglichen hat) bestimmt, die eine Zeitdauer (ab dem Universitätsabschluss) bedeutet, wenn infolge der neuen wissenschaftlichen und technischen Informationen die Fachkompetenz um 50 % fällt.

Eine enorme Beschleunigung der Verwertung von den bevor erworbenen Kenntnissen stellte in den Vordergrund das Problem einer ständigen Steigerung der Fachkompetenz, einer zusätzlichen Ausbildung und Umschulung. Ausbildung und Umschulung, Aktualisierung der Kenntnisse und Fertigkeiten wurden zu einem Schwerpunkt der Konkurrenzfähigkeit eines Individuums, eines Landes, einer Nation im Ganzen.

Es ist gesetzmäßig, dass das Wachstum der Menschenrolle, die Umwandlung des Menschenkapitals in die Hauptressource der Gesellschaftsentwicklung und neue Anforderungen an deren Qualität laut den geistig-kulturellen, sozial-wirtschaftlichen und technologischen Transformationen das Wachstum der Anforderungen an das System der Ausbildung und Weiterbildung der pädagogisch-wissenschaftlichen und pädagogischen Mitarbeiter bedingen. Die Weltgesellschaft verstand, dass die Lehrerschaft nicht nur eine «Wechselgröße» ist, die für erfolgreiche Neuerung der Bildungssysteme nötig ist, sondern auch der «bedeutendste Wandlungsträger» bei der Realisierung von Reformen ist [9, s. 98].

Als Glied des lebenslangen Lernens muss das System der Lehrerfortbildung sich neu in der Umwelt begreifen: seinen Platz, seine Rolle, Position, seinen Inhalt und Existenzweise.

Ziel des Artikels ist es, Lehrerfortbildung auf verschiedenen Entwicklungsetappen der Hochschulausbildung der Ukraine zu analysieren, ihre Transformation abhängig von sozialen Bedingungen sowie Auffassung dieser Erfahrungen zwecks einer wissenschaftlichen Reflexion der Tendenzen, die für ukrainische Lehrerfortbildung kennzeichnend sind.

Das System der Lehrerfortbildung als wichtiges soziales Institut der Berufsentwicklung der Lehrerpersönlichkeit findet in der letzten Zeit eine verdiente Beachtung der ukrainischen Forscher. Jetzt wurde in der Theorie und Praxis der Lehrerfortbildung ein umfangreicher Wissenschaftsbestand angesammelt, der eine Gesamtvorstellung über deren Funktion gibt. Die Entwicklungsgrundsätze des Weiterbildungssystems der pädagogischen Fachkräfte wurden in den grundlegenden Arbeiten von V. Bondar, I. Zyazyun, N. Nichkalo, A. Nisimchuk, A. Kyrychuk, S. Krysyuk, A. Kuzminskiy, V. Oliynyk, T. Sushchenko und anderen erläutert. In Studien von modernen Wissenschaftlern wird auf verschiedenen Ebenen eine Analyse des Berufswertdegangs und der Entwicklung der pädagogischen und Verwaltungskräfte, der Organisation des Lernprozesses in Einrichtungen für Lehrerfortbildung gemacht. Eine besondere Gruppe der Arbeiten bilden Studien im Bereich des pädagogischen Komparativismus. So wurde von ukrainischen Wissenschaftlern die Lehrerfortbildung in Deutschland, Großbritannien, Griechenland, Polen, USA, in der Schweiz u. ä. erforscht. Diese vergleichenden pädagogische Forschungen bilden eine Grundlage für Verstehen der Funktionsbesonderheiten der Lehrerfortbildung in verschiedenen Ländern der Welt.

In wissenschaftlicher Weltliteratur wird eine große Vielfalt der Begriffe zur Lehrerweiterbildung verwendet: continuing education, lifelong education, permanent education, recurrent education, adult education, formation avancee, further education, remedial education u.a. Im ukrainischen Bildungsraum interpretiert wird geht es um eine postgraduale Qualifizierung als Vervollständigung der Bildung und Berufsvorbereitung durch eine Vertiefung, Erweiterung und Erneuerung deren Berufskennntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten aufgrund einer früher erworbenen Bildungsqualifikationsstufe.

Die Auffassung des Wesens und moderner Lage auf der Skala der sozialen, wirtschaftlichen und beruflichen Relevanz des soziokulturellen Phänomens der Lehrerfortbildung ist nicht möglich, ohne seine Herkunft und Entwicklung zu verstehen, denn die Gegenwart hat ihre Wurzeln in der Vergangenheit.

Zum ersten Mal wurde das Problem der Entwicklung und Funktion der Lehrerfortbildung in der Ukraine in den breiten chronologischen Grenzen von Kuzminskiy erforscht. Aufgrund einer Retrospektivanalyse der Lehrerfortbildung schlug der Autor eine Periodisierung vor und sonderte allgemeine Tendenzen und Besonderheiten der Systementwicklung der Lehrerfortbildung jedes Zeitraums ab: bis 1917 – Zeitraum der Inhalt- und Formenentstehung der Lehrerfortbildung; 1917 – 1930 – Zeitraum der Herausbildung des einheimischen Systems der Lehrerfortbildung; 1930 – 1991 – Zeitraum der Entwicklung, Massenhaftigkeit, Unifizierung sowie Ideologisierung der Lehrerfortbildung; seit 1991 – Zeitraum der Entwicklung des Nationalsystems der Lehrerfortbildung [3].

Zu sowjetischen Zeiten erfolgte die Entwicklung des Systems der Weiterbildung der pädagogischen Fachkräfte im Kontext der staatlichen Bestellung und wurde von den Zielen festgestellt, die auf bestimmten Etappen der allgemeinbildenden Schule gestellt waren. Dadurch ist die Komplexität und Vielseitigkeit der Aufgaben bedingt, das durch das System zu lösen waren. Darunter: Umschulung der Lehrkräfte, Vervollkommnung der allgemein pädagogischen und methodischen Vorbereitung der Lehrer; eine einheitliche und nachhaltige Weiterbildung der Lehrkräfte während der Ferien; Unterstützung der Lehrkräfte bei der Einführung optimaler Formen und Methoden des Unterrichts und der Erziehung; Verallgemeinern und Verbreitung der pädagogischen Erfahrung; Erhöhung der Qualität des Erziehungs- und Unterrichtsprozesses usw.

Mit dem Ziel, diese Aufgaben zu erfüllen, wurden individuelle (Betreuung, Beratung, Praktika, Selbstausbildung usw.), Gruppen- (methodische Vereine, Werkstätte, Schulen für fortgeschrittene pädagogische Meisterschaft usw.) und Massenformen (Vorlesungen, praktische Seminare, pädagogische Lesungen, wissenschaftlich-praktische Konferenzen usw.) der Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte eingesetzt.

Als eine qualitativ neue Erscheinung entstand die Weiterbildung der Pädagogen Ende der 80-er Jahre des 20. Jahrhunderts. Seit den 90-er Jahren des 20. Jahrhunderts entwickeln sich die Ideen der Humanisierung, Demokratisierung der Weiterbildung und als ihre Hauptaufgabe gilt die Befriedigung der Bildungsbedürfnisse jeder einzelnen Fachkraft. Auf Basis der andrahohischen und akmeologischen Vorgehensweisen entwickelten die Gelehrten in den 80-90-er Jahren komplexe Pläne der nachhaltigen Weiterbildung der leitenden pädagogischen Mitarbeiter [8].

Die Weiterbildung der pädagogischen Fachkräfte, die sich heute in der Ukraine herausgebildet hat und funktioniert, hat ihre Spezifik und lässt sich als komplex organisiertes, offenes und relativ selbständiges Mehrfunktionsbildungssystem charakterisieren. Man hat sich auf der Bestimmung der Weiterbildung als Vervollkommnung der Ausbildung und beruflichen Vorbereitung der Person durch Vertiefung und Erneuerung ihrer Berufskennnisse, Fähigkeiten und anderer Kompetenzen oder Erwerb einer anderen Qualifikation im Rahmen des früher erworbenen Bildungs- und Qualifikationsniveaus, was für eine pädagogische Fachkraft im Sinne ihrer beruflichen Entwicklung obligatorisch ist. Die Struktur der Weiterbildung kann entweder kurz- oder langfristig sein und ein Praktikum, Spezialisierung oder Erwerb einer neuen Ausbildung im Rahmen des früher erworbenen Bildungs- und Qualifikationsniveaus beinhalten. Es gibt ein verzweigtes System der pädagogischen Weiterbildungsinstitutionen: Einrichtungen für Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte, methodische Zentren auf regionaler Ebene, methodische Zentren auf der Bezirksebene, städtische methodische Beratungseinrichtungen, methodische Lehrergemeinschaften in den Schulen. Die Nachhaltigkeit der Weiterbildung wird *durch zwei sich zyklisch wiederholenden Etappen* gesichert: die Kurs- und Zwischenkursvorbereitung. Die Kursperiode umfasst eine ununterbrochene Weiterbildung an Instituten (Zentren) für Weiterbildung sowie an Instituten (Fakultäten) für Weiterbildung an Hochschulen und deren Ergebnisse werden in einem entsprechenden Dokument verankert.

Die Zwischenkursperiode umfasst den Zeitraum zwischen den Kursen und beinhaltet unterschiedliche Formen der methodischen Arbeit (auf der Schul-, Bezirks- und Regionalebene) sowie Selbstbildung der pädagogischen Fachkraft. Die Lehrerfortbildung wird auf allen Ebenen durch den methodischen Dienst bei der wissenschaftlichen, methodischen und organisatorischen Betreuung unterstützt.

Bis zur heutigen Zeit haben die Forscher das geltende Lehrerfortbildungssystem als ziemlich effektiv und als einigermaßen Staatsbedürfnisse befriedigend charakterisiert. Aber das moderne

Lehrerfortbildungssystem in der Ukraine ist durch den Stand der «tiefen Transformation» [6] unter dem Einfluss der Faktoren, die auf die Tendenzen ihrer Entwicklung wirken, gekennzeichnet. Die Ergebnisse der Diskussion am runden Tisch «Lehrerfortbildung im 21. Jahrhundert» bestätigen, dass sich das System der in der Ukraine geltenden Lehrerfortbildung erschöpft hat: in der Ukraine existiert weiterhin ein «dysfunktionales Model» der Lehrerfortbildung, die durch Formalismus, Konservatismus und Konkurrenzlosigkeit gekennzeichnet ist; Fehlende unabhängige Expertenmeinung des geltenden Fortbildungssystems macht ihre objektive Effektivitätsschätzung unmöglich; das Fehlen der engen Integration der Wissenschaft und des Bildungsprozesses sowie der ausbleibende Antrieb innovative Produkte herzustellen, bremsen die Entwicklung des Fortbildungssystems; für Lehrkräfte vieler Fortbildungseinrichtungen ist die Neigung zur «Eintönigkeit», der enge Kreis der wissenschaftlichen und professionellen Interessen charakteristisch; dagegen das Erscheinen des neuen Bildungsparadigmas, neuer Bildungs- und Informationstechnologien hat die «Kompetenzkrise» und «Verständniskrise» bei den meisten Kräften der Fortbildungseinrichtungen verursacht; man braucht ein neues Fortbildungssystem, das nicht nach dem Prinzip der Zuteilung und des freiwilligen Zwanges funktioniert, sondern auf der Wahlfreiheit und Verantwortung für die eigene Wahl der persönlichen Laufbahn professioneller Entwicklung basiert [7].

Das ganze wird noch dadurch erschwert, dass die Fortbildung in der Ukraine heutzutage das einzige gesetzlich unregelte Glied des staatlichen Bildungssystems bleibt, da die Verabschiedung der ukrainischen Gesetze «Zur Erwachsenenbildung» und «Zur Fortbildung» noch in der Planung ist.

Ende des 20. Jahrhunderts geraten praktisch alle Staaten in den Vorgang des Überdenkens von seinen Bildungssystemen. Während der letzten Jahrzehnte überprüften die meisten europäischen Länder ihre Bildungskonzepte, wobei sie eine besondere Aufmerksamkeit auf das Weiterbildungssystem der Fachkräfte lenkten. Die Forschung der Entwicklungstendenzen der Bildungssysteme in den Staaten der Europäischen Gemeinschaft zeigte, dass die Analyse der Fragen der Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung in Europa hauptsächlich auf der Ebene der Problemlösung eines lebenslangen Lernens konzentriert ist.

Der Begriff «lebenslanges Lernen» wird zum ersten Mal in den Materialien von der UNESCO (1968) verwendet, und nach der Vortragsveröffentlichung der Kommission unter der Leitung von For (1972) wurde eine Entscheidung getroffen, laut deren das lebenslange Lernen als das Hauptprinzip, eine «leitende Struktur» für Neueinführungen oder Reformen der Ausbildung in allen Ländern der Welt anerkannt wurde. In das Paradigma «lebenslanges Lernen» wurden philosophische, vor allem aber existenzielle Recherchen mit anthropologischer Richtung integriert; es wurden außerdem psychologische Konzepte integriert, die die Grenzenlosigkeit der persönlichen Entwicklung eines Menschen behaupten und die die Entwicklung als Hauptmethode der Existenz eines Menschen betrachten; dazu kamen auch Ergebnisse der soziologischen Forschungen. Sie haben die Aufstellung des Basiswertsystems determiniert, das sich auf zwei Begriffen gründet: *Freiheit und Verantwortung*. Das Produkt dieser Prozesse in der Theorie und Praxis der Bildung ist die Bildung, die von dem Lernenden selbständig gesteuert wird – das heißt, die Bildung, die Selbständigkeit bei der Wahl der Bildungsinhalte, -einrichtungen, -fristen und -form voraussetzt [1].

In den letzten Jahren wurden in Europa auf verschiedenen Ebenen eine Reihe von Initiativen zu den Fragen des lebenslangen Lernens und der Ausbildung von Erwachsenen getroffen: The Hamburg Declaration on Adult Learning (1997), The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our Collective Commitments (2000), Memorandum on Lifelong Learning (2000) u. a. Internationale Rechtsakte sowie auch Resolutionen, Konventionen, die einen Status der Empfehlungsdokumente haben, beeinflussen bedeutend die Staatspolitikgestaltung der Ukraine im Bildungsbereich. Maßgebende methodologische Vorschriften der internationalen Rechtsdokumente über lebenslanges Lernen liegen der ukrainischen Gesetzgebung zugrunde, die die Integration des Bildungsbereiches der Ukraine in den europäischen Bildungsbereich gewährleistet. Insbesondere im Jahr 2013 wurde das Konzept der Entwicklung der lebenslangen pädagogischen Ausbildung in dem Bereich verabschiedet. Im Konzept wird betont, dass der Zweck der Entwicklung einer lebenslangen pädagogischen Ausbildung

in der Ukraine die Wiedergabe der Human Resources und des Gesellschaftsintellekts für Gewährleistung einer stabilen menschlichen Entwicklung des Landes durch eine qualitative Vorbereitung des pädagogischen Personals ist [2].

Eine Besonderheit bei dem «lebenslangen Lernen» bilden die Einigkeit und die Wechselwirkung der formellen, nicht formellen und informellen Bildung, die die Flexibilität des Lernens in Zeit und Raum gewährleisten, sowie die Vereinigung vom Lernen, Berufs- und Privatleben vereinfachen. Die nicht formelle und die informelle Bildung zusammen mit der formellen werden oft in den wissenschaftlichen Veröffentlichungen erwähnt, besonders im Kontext der Fort- und Weiterbildung. Forscher behaupten, dass die Verteilung der Fortbildungsfunktionen von den formellen Strukturen zu den flexiblen nicht formellen und informellen nicht nur das ukrainische System der Lehrerfortbildung an sich aufrechterhält, sondern es in ein viel stabileres, effektiveres und den modernen Bedingungen entsprechendes System umwandelt [4].

Der Übergang der Gesellschaft zur postindustriellen Entwicklungsphase bildete die Grundlage für die Entstehung der beispiellosen Möglichkeiten für die Entfaltung eines Menschen, für unterschiedliche Wege des beruflichen Aufstiegs und der professionellen Vervollkommnung im Laufe des ganzen Lebens, für den selbständigen Aufbau der Bildungslaufbahn durch einen Menschen, die an der Schnittstelle zwischen den Bildungs- und Gesellschaftsräumen entstehen. Eine Vielzahl von zeitgenössischen Quellen und Mittel der menschlichen Interaktion ändert räumliche Eigenschaften der Fortbildung und erweitert ihren Horizont.

Das gegenwärtige Verständnis der *Lehrerfortbildungsmission* besteht in der Gewährleistung der neuen Qualität von Lehr- und Führungskräften, die in der Lage sind, ihr Beruf in der Situation der Instabilität, Ungewissheit und ständigen Wandlungen effektiv auszuüben und zwar durch die Schaffung der Bedingungen ihrer kontinuierlichen persönlichen und beruflichen Entwicklung das ganze Leben lang sowie durch die Transformation aller Systemelementen der Lehrerfortbildung entsprechend den veränderten Verhältnissen [5]. Eine Fortbildung muss nicht nur auf flüchtige soziopolitische und wirtschaftliche Veränderungen in der Gesellschaft reagieren, sondern sie prognostizieren und antizipieren. Aus diesem Grund, neben den traditionellen Bildungs-, Informations-, Beratungs- und Forschungsfunktionen [10], begründen die Forscher neue strategische Funktionen: analytische, vorschauende, innovative, reflexive [6]. Die Erfüllung der Lehrerfortbildungsmission ist unter Voraussetzung der Systemmodernisierung und Schaffung der aktualisierten modernen Gesetzgrundlage möglich, die europäische Tendenzen, Anforderungen, beste Musterfälle in Bezug auf die Erwachsenenbildung und die Entwicklungsspezifik der Vorbereitung und der beruflichen Weiterbildung von Fachkräften berücksichtigt.

Bei der Begriffs-, Ziel- und Aufgabendefinition der Lehrerfortbildung gingen die ukrainischen Forscher von der «engen» Interpretation, laut der diese Fortbildung als berufliche Weiterbildung der Lehrerinnen- und Lehrer im Kontext des permanent modernisierten Schulsystems verstanden wird, und bis zur ihrer «breiten» Sicht im Kontext der kontinuierlichen beruflichen und persönlichen Entwicklung, aus.

Im Laufe seiner Entstehung und Entwicklung ging das Fortbildungssystem der Lehrkräfte durch mehrere Etappen von den sporadischen amateurmäßigen Lehrerkursen bis zum System mit dem verzweigten Netz von Bildungseinrichtungen und –institutionen durch. Auf allen Etappen war die Systementwicklung durch sozioökonomische Gesellschaftsbedürfnisse, den Fortschritt der Lehrwissenschaft und –praxis, Bestimmung der Persönlichkeitsstellung in der Gesellschaft und der Bildungsrolle, Anerkennung der Menschenrechte auf freie und vielseitige Entwicklung. Heutzutage, auch beibehaltend ihre Errungenschaften, fügt sich das ukrainische Lehrerfortbildungssystem in den internationalen Bildungsraum ein.

Somit spiegelt die Evolution der Lehrerfortbildung die ganze ukrainische Geschichte – ihre Aufschwünge und Stürze, Erfolge und Misserfolge, geopolitische Situation und Gesellschaftsstand.

Список використаних джерел

1. Вершловский С.Г. Непрерывное образование. Историко-теоретический анализ феномена : монография / С.Г. Вершловский ; Ком. по образованию Правительства Санкт-Петербурга, Гос. образоват. учреждение доп. проф. образования (повышения квалификации) специалистов «С.-Петербург. акад. постдиплом. пед. образования», каф. педагогики и андрагогики. – СПб. : СПбАППО, 2008. – 151 с.
2. Галузева Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua>. – Назва з екрана.
3. Кузьмінський А.І. Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні : автореф. дис. ... доктора пед. наук : [спец.] 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А.І. Кузьмінський ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2003. – 34 с.
4. Лушин П.В. Деформация или деформализация последипломного образования : новая повседневность и экологическая перспектива [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.academia.edu/4108795/deformalization_of_Educational_Space_Part_2. – Назва з екрана.
5. Олійник В.В. Сучасні тенденції розвитку післядипломної педагогічної освіти в Україні : стратегічні орієнтири / В.В. Олійник // Личность в едином образовательном пространстве : Сб. научн. статей I Международного образовательного форума (Запорожье, 5–7 мая 2010). – Запорожье : ООО «ЛИПС» ЛТД, 2010. – С. 5–8.
6. Олійник В.В. Тенденції розвитку післядипломної педагогічної освіти в умовах трансформації суспільства / В.В. Олійник // Теорія і практика управління соціальними системами. – Харків : НТУ «ХПИ», 2013. – No 1. – С. 56–66.
7. Професійний розвиток вчителя в ХХІ столітті та українські реалії післядипломної педагогічної освіти // Матеріали круглого столу [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://education-ua.org/ua>. – Назва з екрана.
8. Протасова Н.Г. Післядипломна освіта педагогів: зміст, структура, тенденції розвитку / Н.Г. Протасова. – К. : ДАККО, 1998. – 176 с.
9. Пуховська Л. Теоретичні засади професійного розвитку вчителів: рух до концептуальної карти / Людмила Пуховська // Порівняльна професійна педагогіка. – 2011. – №1. – С. 97–106.
10. Сорочан Т.М. Розвиток професіоналізму педагогічних працівників у системі післядипломної педагогічної освіти на андрагогічних засадах / Т.М. Сорочан, О.М. Рудіна // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Розвиток післядипломної педагогічної освіти України в умовах інтеграції» (11–12 квітня 2007 року). – Донецьк, 2007. – С. 132–139.

У статті аналізується становлення післядипломної педагогічної освіти на різних етапах розвитку освіти України, її трансформація в залежності від соціальних умов. Здійснена спроба осмислення цього досвіду у контексті нової парадигми освіти протягом життя і сучасних умов для розвитку людини, різноманітних шляхів у становленні професійної кар'єри і професійного удосконалення, які надає постіндустріальна епоха.

Ключові слова: *післядипломна педагогічна освіта, підвищення кваліфікації учителів, післядипломна освіта, Україна, неперервна освіта.*

The article analyzes the emergence of postgraduate education at different stages of development of higher education in Ukraine, its transformation depending on social conditions. An attempt to understanding this experience in the context of a new paradigm of lifelong learning and advanced capabilities for human development, a variety of ways in the development of career and professional development, which provides post-industrial era.

Keywords: *in-service education for teachers, teacher training, postgraduate education, Ukraine, lifelong learning.*

УДК 378.091.33-027.22:373.3

Бахмат Н.В.

Bakhmat N.

ПРАКТИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

PRACTICAL TRAINING OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN TERMS OF INNOVATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Інформатизація усіх галузей суспільного життя вимагає впровадження інноваційних концепцій, спрямованих на забезпечення особистісних та професійних якостей учителя, формування його конкурентоспроможності, що підвищує вимоги до теоретичної та практичної фахової підготовленості.

У зв'язку із зазначеним виникла необхідність проаналізувати науково-обґрунтовані зміни у стратегії та структурі підготовки педагога в галузі початкової освіти та його фаховий досвід шляхом використання інформаційних технологій.

З'ясовано, що ефективність формування конкурентоспроможності вчителя може бути забезпечена поновленням рівноваги між освітою й практикою за спроектованого інноваційного освітнього середовища.

Означено перспективи забезпечення компетентнісного підходу на сучасному етапі його розвитку в процесі підготовки та фахової діяльності педагога, зазначено ознаки інноваційного інтегрованого ІТ-середовища.

Проаналізовано вітчизняний і зарубіжний досвід практичної підготовки педагогів і зроблено висновки, що використання інформаційних технологій у педагогічній підготовці майбутніх учителів початкової школи є суттєвим стимулом розумової активності студентів, розкриттям якостей творчої особистості, поглибленням мотивації їхньої професійної діяльності та розвитком здатності до його успішної реалізації в педагогічній практиці у школі. Врахування ж особливостей педагогічної підготовки в розвинутих країнах світу може стати важливим чинником розроблення практичних та методичних рекомендацій щодо формування інноваційного освітнього середовища педагогічної підготовки вчителів початкових класів у ВПНЗ та використання сучасного міжнародного досвіду в оцінюванні професійної педагогічної компетентності сучасного вчителя початкових класів.

Ключові слова: педагогічний досвід, ІТ-середовище, конкурентоспроможність, компетентнісний підхід, педагогічна практика, педагогічна освіта.

Останніми роками пріоритетним напрямом розвитку освіти є впровадження інформаційних технологій (ІТ), що сприяє доступності освіти, підвищенню ефективності навчання та, в цілому, вдосконаленню цілісного навчально-виховного процесу. Державна політика України щодо інформатизації суспільного життя й освіти, розбудови інформаційного суспільства представлена законодавчою базою, зокрема: Законом України «Про Національну програму інформатизації», Національною доктриною розвитку освіти України в ХХІ столітті, Законом України «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки», які містять положення про актуальність та доцільність упровадження ІТ в освітню галузь. Сучасні трансформаційні зміни визначають провідним напрямом введення інноваційних концепцій, спрямованих на забезпечення різносторонніх освітніх і професійних потреб кожної особистості.

У зв'язку із зазначеним, сьогодні помітної значимості набуває проблема підготовки вчителів у вищих педагогічних навчальних закладах (ВПНЗ) та, відповідно, формування їхніх професійних якостей у процесі навчання.

Сучасний стан розвитку національної системи педагогічної освіти підвищує вимоги до їх практичної та теоретичної фахової підготовленості. Формується потреба у нових учителях з цілісним баченням професійної діяльності, здатних до самостійного прийняття рішень та озброєних спеціальними вміннями і навичками взаємодії й спілкування, сформованими в процесі підготовки у ВПНЗ.

В Україні спостерігається певний відрив теоретичної педагогічної підготовки вчителів початкових класів від педагогічної практики та неможливість упровадження елементів виробничої діяльності в навчальний процес, що підтверджується дослідженнями науковців та практиків, які відшукують шляхи оптимального поєднання навчальної та професійної діяльності. Однією з головних проблем професійної педагогічної підготовки вчителів початкових класів є перехід від навчальної діяльності у ВПНЗ до виробничої діяльності в початковій школі.

З'ясовано, що питанням розкриття особливостей змісту й організації педагогічної практики студентів присвячені праці О. Абдуліної, Н. Загрязкіної, Н. Кичук, Н. Кузьміної, О. Плахотнік, С. Кари та ін. Основні підходи до вирішення проблем професійної освіти в умовах педагогічної практики розкриті у роботах О. Абдуліної, В. Андрущенко, В. Безпалька, Н. Боритко, М. Бурмістрової, Л. Дроздової, М. Євтуха, Н. Загрязкіної, Н. Кичук, В. Кременя, Н. Кузьміної, С. Міліціної, Е. Мокієнко, Л. Шиянової та ін.

Проте, ґрунтовні розвідки проблем педагогічної підготовки вчителів указують на незначний відсоток наукових напрацювань, які присвячені практично орієнтованій підготовці вчителів початкових класів.

Результати наукових досліджень свідчать, що основними напрямками в підготовці майбутнього вчителя є розв'язання комплексу методологічних, психологічних, педагогічних і методичних проблем, які формуються і розв'язуються через залучення студентів ВПНЗ до практичної педагогічної діяльності, спрямованої на підвищення рівня їх педагогічного готовності до професійної діяльності. Одним із основних шляхів їх вирішення науковці вбачають у розробленні навчальних програм з педагогічних дисциплін різних рівнів складності.

Тому виникає суперечність між вимогами, що висуває інформаційне суспільство до вчителя початкових класів, та якістю його педагогічної підготовки у ВПНЗ, показником якої виступає сформована професійна готовність. Дослідження зазначеної суперечності актуалізує необхідність науково-обґрунтованих змін у стратегії та структурі педагогічної підготовки та фахового досвіду, зокрема, пошуку нового змісту, інноваційних методів, форм та технологій навчання та використання ІТ.

Конструктивне осмислення означеної проблеми вказує на змогу опиратися на висловлювання М. Ярмаченка як основоположне: «Педагогічний досвід – сукупність знань, умінь та навичок, що набуваються вчителем в процесі практичної навчально-виховної діяльності; основа педагогічної майстерності вчителя, одне з важливих джерел розвитку педагогічної науки. В педагогічному досвіді педагогіка виявляється не лише наукою, а й складним мистецтвом. У процесі його вивчення найважливіше значення має цілісність педагогічних явищ, а оскільки, педагогічний досвід – це процес, то його треба розглядати в русі» [2, с. 359].

Відсутність сформованого ІТ-середовища навчання вчителів початкових класів стримує розвиток наукових педагогічних досліджень, що могли б призвести до суспільно значимих результатів та їх поширення і впровадження у педагогічну практику як підготовки вчителів початкових класів, так і практику їх професійної діяльності. Вбачається необхідність формування освітнього педагогічного середовища на базі сучасних ІТ, яке забезпечить можливість поєднання науки і практики, інтеграції процесу підготовки конкурентоспроможних та конкурентоздатних учителів початкових класів і здійснення наукових досліджень у цьому напрямку.

Формування конкурентоспроможності вчителя початкових класів, як і будь-яких інших фахівців в галузі освіти, є процесом, відстроченим у часі, що ґрунтується на системному, діяльнісному, компетентнісному та інших підходах, що сприяє здійсненню двостороннього зв'язку системи освіти та ринку праці. Тому перш за все державні стандарти підготовки фахівців у вищій школі повинні бути зорієнтованими на практику з метою забезпечення їх конкурентоспроможності (Рис. 1.1).

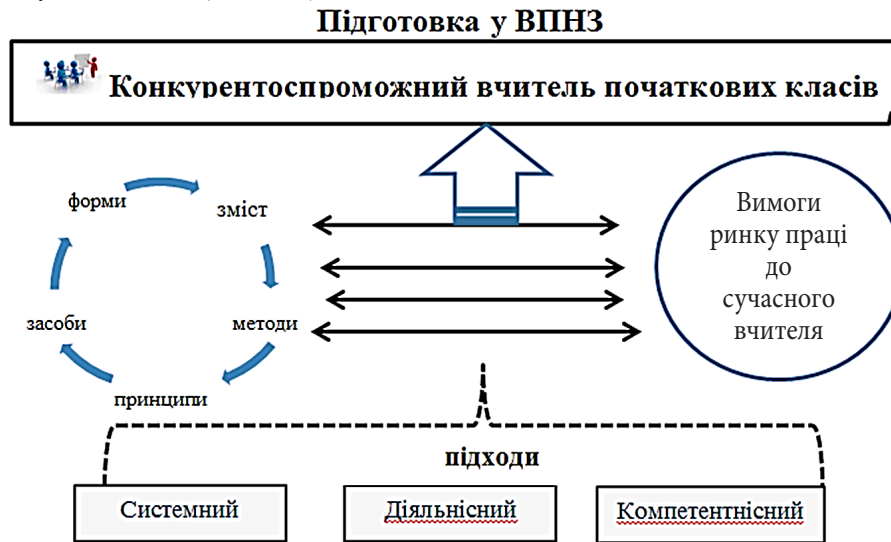


Рис. 1.1. Схематичне відтворення процесу формування конкурентоспроможності вчителя початкових класів

Успішність та ефективність формування конкурентоспроможності випускника ВПНЗ може бути забезпечена за сформованості соціально-психологічних, педагогічних, організаційних, матеріально-технічних та інших умов, які оптимально взаємодіють між собою, тобто за можливого інноваційного освітнього середовища. Зокрема, реалізація педагогічних умов знаходиться у площині поновлення рівноваги між освітою і практикою шляхом переходу цілей навчання від знань до інтегрованих практико-діяльнісних умінь, тобто до компетентностей, оскільки ринок праці потребує не відтворюваності знань, а здатності творчого здійснення вчителем основних виробничих функцій.

На наш погляд, перспективами забезпечення компетентнісного підходу на сучасному етапі його розвитку в процесі підготовки та фахової діяльності педагога у ВПНЗ варто означити: відходження за межі знанійного освітнього простору; інтенсифікацію практико-діяльнісної орієнтації навчання; відстеження вимог суспільства до сучасного вчителя початкових класів; постійну самомотивацію вчителя до здійснення професійної діяльності; володіння технологією самопрезентації особистих досягнень; забезпечення переходу від дидактичної стадії самовизначення до етапу професійної самореалізації в різноманітних педагогічних ситуаціях тощо.

Враховуючи зазначені умови підготовки вчителів початкової школи у ВПНЗ, формується необхідність створення механізму трансформації вимог суспільства до їх компетентності.

Отже, педагогічна компетентність вчителя початкових класів виступає інтегрованою якістю особистості, яка станом на сьогодні спрямована на формування конкурентоздатної особистості. Відповідно, конкурентоспроможність педагога виступає як результат практичної педагогічної підготовки вчителів, як рівень професійної компетентності, що забезпечує соціально-професійну мобільність.

Рівень сформованості конкурентоспроможної особистості вчителя початкових класів, як випускника ВПНЗ, забезпечується реалізацією комплексу соціально-психологічних, педагогічних, організаційних, матеріально-технічних умов, які спрямовані на формування інноваційного освітнього середовища; стимулюванням самовдосконалення особистості випускника

ВПНЗ, його самоперетворення, забезпечення суб'єктної позиції студентів у навчально-виховному процесі, посилення творчого характеру діяльності, розвиток спонукальної мотивації до навчання.

Сукупність зазначених показників має визначати й активізувати внутрішні механізми розвитку педагогічної професійної компетентності, мобілізувати резерви для формування конкурентоспроможності вчителів початкових класів.

Зазначене зумовлює пошук, розроблення та реалізацію новітніх концептуальних системних підходів у фаховій підготовці педагогів початкової школи у ВПНЗ, формування інноваційного інтегрованого освітнього ІТ-середовища, умови якого сприяють формуванню конкурентоспроможності, узагальненими ознаками якого може бути: дотримання наступності педагогічної підготовки; дотримання наступності та міждисциплінарності між педагогічними та методичними дисциплінами; дотримання наступності між етапами підготовки; цілеспрямованість процесу формування готовності до застосування ІТ у початковій школі, як складника професійної компетентності; ефективна організація науково-дослідної роботи; розроблення сучасних засобів та форм розв'язування навчально-професійних педагогічних задач, за доцільного залучення ІТ; розроблення сучасних засобів та форм ефективної організації професійно-орієнтованої педагогічної практики; доцільна та раціональна інтеграція інноваційних і традиційних технологій навчання; неперервність моніторингу процесу педагогічної підготовки шляхом розроблення та використання спеціального інструментарію.

Вирішення означеної проблеми є не лише вимогою сьогодення, а й необхідністю забезпечення управління освітньою діяльністю у ВПНЗ, особливо в період інформатизації освіти. Педагогічна підготовка конкурентоздатних вчителів початкових класів потребує модернізації й теоретичного обґрунтування наукових основ освітніх інновацій у ВПНЗ – розроблення теоретико-методичних засад проектування інноваційного інтегрованого ІТ-середовища, яке опирається на активне впровадження інформаційних технологій.

Однією із чільних умов, які актуалізують проблему формування конкурентоздатного вчителя початкових класів, убачається у найповнішому розширенні та підсиленні неперервної теоретичної педагогічної підготовки вчителів до педагогічної практики, можливості спілкування в професійному оточенні ще у процесі навчання у ВПНЗ.

Так, наприклад, у використанні нових інформаційних технологій у процесі підготовки майбутнього вчителя початкових класів В. Решетняк відводить провідну роль педагогічній практиці, оскільки, на його думку «педагогічна практика є однією з важливих складових процесу формування фахівця – вчителя початкових класів і великою мірою ефективність педагогічної практики залежить від підготовки до неї, яка вимагає: формування вмінь; проведення спостережень за уроком чи виховним заходом; правильного ведення щоденника спостережень; правильної фіксації етапів уроку чи заходу; часу на їх проведення; опрацювання структури уроку чи заходу; структури кожного його етапу; виділення форм, методів та засобів, відповідних меті і змісту; здатності до аналізу кожної складової педагогічного процесу. На цьому етапі неоціненною є можливість перегляду записів конкретних уроків, аналіз методів, прийомів, змісту на кожному етапі з орієнтацією на контингент учнів, матеріально-технічну та навчально-методичну базу, яка дає можливість використовувати нові інформаційні технології. Отже, ідеальною є ситуація, за якої підготовка до кожного конкретного уроку охоплює не тільки теоретичну обробку його змісту, а й практичний перегляд уроку з конкретної теми, який проводить фахівець високого рівня. Тому повна відеотека записів уроків є однією з важливих умов ефективної підготовки до педагогічної практики. Безпосередньо педагогічна практика як безвідривна, так і навчально-виховна та на робочому місці вчителя пов'язана з розв'язанням низки проблем [3, с. 26-27]:

1. Вивчення досвіду проведення уроку неможливе поза уроком. Але часто ми не маємо приміщень, у які можна було б, крім учнів, посадити ще й академічну групу або навіть підгрупу.

2. Якщо це вдасться зробити, то: по-перше, відсутня можливість коментарів у процесі уроку; по-друге, присутність сторонньої особи на уроці відволікає увагу учнів, а тому вносить негатив у конкретний урок.

Спостереження за класом з іншої аудиторії через веб-камери у режимі online: по-перше, знімає проблеми контингенту студентів, які можуть бути присутніми на уроці, оскільки це залежить тільки від розмірів навчальної аудиторії; по-друге, дає можливість керівникові коментувати хід уроку в режимі online; по-третє, дає можливість не заважати вчителю і не відволікати увагу учнів.

Ще однією проблемою в організації педагогічної практики є оперативна присутність керівника практики і методиста на уроці. Під час безвідривної та навчально-виховної практики вони можуть бути присутні на обмеженій кількості конкретних уроків чи заходів. Під час практики на робочому місці вчителя, яка проводиться за місцем майбутньої роботи студента, ця присутність неможлива. Використання Інтернету та нових ІТ у цьому випадку є неоціненним, оскільки дає можливість викладачеві забезпечувати контроль і аналіз практики в прямому часі, консультуючи та керуючи навчальною діяльністю студента-практиканта.

Аналіз педагогічного досвіду, практик педагогічної підготовки вчителів початкової школи, організації їх самоосвіти та авторський досвід показує, що означені форми навчання, підтримки та супроводу професійного педагогічного рівня сучасних, конкурентоздатних учителів стає більш ефективним та результативним за умови доцільного та програмно продуманого використання можливостей інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ).

Високий рівень педагогічної підготовки вчителя початкових класів, з одного боку, набувається самим учителем у процесі практичної професійної діяльності, а з іншого – має бути результатом професійної підготовки у ВПНЗ.

Зарубіжний досвід підготовки вчителя демонструє, що нині багато уваги приділяється спеціальній підготовці, проте на психолого-педагогічні дисципліни, на педагогічну практику відводиться часу значно більше. «Методика викладання в США істотно відрізняється опорою на самостійну роботу студента. Самостійна робота здійснюється за допомогою спілкування з викладачем через сайт університету. Одразу після вступу до ВНЗ, кожен студент отримує ім'я і пароль і веде переписку з лектором (його називають інструктором)» [1].

Практична підготовка майбутніх учителів реалізується в інтеграції з теоретичною, яка досягається через: спільне розроблювання навчальних програм: університет, студенти та представники соціальних агентств; підготовку керівників практики на базі університету; проведення практикумів; комплексного підсумкового оцінювання отриманих теоретичних знань і практичних знань та умінь студентів.

Слід зазначити, що в університетах США в рамках навчальної програми, як правило, студенти проходять стажування, яке спрямоване на отримання педагогічного практичного досвіду: досвіду роботи з планування занять та управління класом. «Учителі початкових класів повинні уміти побудувати особливий зв'язок зі своїми учнями, брати участь в їхньому житті та спостерігати як вони виглядають, як вони ростуть і вчаться протягом всього року. З маленькими дітьми вчитель повинен бути постійно мобільним, динамічним, вміти гратися і сміятися з ними – такі підходи в роботі потребують безмежної енергії. Такі педагоги повинні бути добре обізнані про безліч засобів, які можна використати в побудові уроків з усіх предметів для навчання своїх учнів основам читання, письма та математики. В їх діяльності також часто виникає необхідність підтримувати зв'язок та працювати особисто із кожним учнем, для того, щоб оцінити власні здібності й подолати будь-які недоліки в педагогічній діяльності. Багато вчителів початкових шкіл застосовують ігрові методи, використовуючи реквізит, ігри та пісні, для того, щоб активізувати пізнавальну діяльність своїх учнів. В цьому полягає їхня робота – створити навчальне, комфортне для дітей середовище, в якому важливою складовою є взаємодія з батьками учнів» [5].

У Великій Британії педагогічна освіта передбачає профільну підготовку: вивчення спеціальних дисциплін та курсів та обов'язкову педагогічну практику. Педагогічна практика може здійснюватися на базі шкіл виробничої практики, які створено при відділеннях педагогічної підготовки та на базі звичайних шкіл.

Зміст педагогічної освіти у Великій Британії характеризується інтеграцією теоретичних курсів педагогіки та психології. У педагогічних навчальних закладах країни ці навчальні дисципліни, залежно від їх спрямованості, об'єднуються у блоки: професійно-педагогічний, спеціальний та загальноосвітній. Окремою структурою виділяється розділ «Педагогічна практика».

Враховуючи те, що на професійну педагогічну підготовку майбутніх вчителів відводиться близько 50% об'єму всього навчального часу, можна зробити припущення про вагомість знань з дисциплін цього блоку у професійному арсеналі вчителя. Професійна педагогічна підготовка включає три основні складники: теоретичні дисципліни психолого-педагогічного циклу; професійний курс; педагогічну практику в школі.

В Англії всі студенти, що навчаються за послідовною моделлю навчання (на отримання сертифікату PGCE) для отримання допуску до роботи в початковій школі, повинні пройти, щонайменше, 18 тижнів педагогічної практики в школі. Якщо ж вони спрямовуються на роботу в середній школі, то згідно з новими вимогами, вони зобов'язані пройти педагогічну практику впродовж 32 тижнів.

Такий підхід в організації завчасної педагогічної практики, коли фактично відбувається занурення майбутніх учителів в реальне навчальне середовище, сприяє формуванню мотивації, інтересу та професійної свідомості і розуміння виробничої діяльності.

Одним із провідних напрямів розвитку ізраїльської педагогічної освіти є інтеграція навчання з практичною діяльністю, що знаходить своє відображення у збільшенні часу на педагогічну практику, впровадженні різних форм організації педагогічної діяльності під час навчання та післядипломного підвищення кваліфікації. Прогресивною тенденцією цієї країни є реалізація відповідальності за професійно-педагогічну підготовку фахівців усіх підрозділів вищого навчального закладу, а не лише школи чи педагогічних факультетів.

Важливою складовою у педагогічній підготовці вчителів Японії є неперервність навчання, яке включає обов'язкове самонавчання в процесі професійної діяльності [4]. Неперервне навчання на робочому місці в повній мірі відображає культурну прихильність Японії до самовдосконалення фахівців, а також містить відповідь напередбачуваної слабкості в попередній освіті. Адже більш ніж дві третини японських вчителів, які погодилися на обстеження, зробили висновок, що попередня професійна підготовка вчителів була недостатньою. Проведені префектурами і місцевими освітніми радами дослідження вказують на незабезпеченість вимог до вчителів рівня підготовки у ВНЗ. Отже, Міністерство освіти (Monbusho) вимагає від учителя першого року обов'язкового проходження щонайменше 20 днів виробничого навчання (практики) протягом цього року.

Під керівництвом Monbusho, префектур і муніципальних управлінь освіти Японії, виробниче навчання (практика) здійснюється за впровадження п'ятих форм: навчання *Inschool*; неформальне виробниче навчання, яке здійснюється самими вчителями в дослідних групах; тренінги на рівні місцевих центрів освіти (префектур або відповідних муніципальних еквівалентів); навчання віце-директорів та консультантів за навчальними програмами Monbusho в національному навчальному центрі; щорічне навчання (терміном в два роки) кількох сотень вчителів на базі трьох національних підприємств та організацій, створених 1978 р. з метою надання професійної освіти для досвідчених вчителів, які обираються з усіх куточків країни.

В Японії педагогічна освіта передбачає профільну підготовку: вивчення спеціальних дисциплін та курсів та обов'язкову педагогічну практику. Педагогічна практика може здійснюватися на базі шкіл виробничої практики, які створено при відділеннях педагогічної підготовки та на базі звичайних шкіл.

На підставі вивчення практики педагогічної підготовки вчителів початкових класів в Україні виявлено істотні недоліки в цьому процесі. Зокрема, проведені розвідки свідчать, що ВПНЗ не створюють оптимальних організаційних умов забезпечення достатнього рівня особистісної та професійної педагогічної підготовки вчителів до формування його інноваційних якостей як професійних, так і особистісних: конкурентоздатності, вміння динамічно та неперервно професійно розвиватися, знання відповідних шляхів особистісного розвитку, навичок творчо та креативно діяти за доцільного використання ІТ тощо.

Використання ІТ у педагогічній підготовці майбутніх учителів початкової школи набуває подвійного значення: по-перше, творчий підхід викладачів ВПНЗ суттєво стимулює розумову активність студентів, розкриває в майбутніх учителів якості творчої особистості, поглиблює мотивацію їхньої професійної діяльності; по-друге, вчитель, який був суб'єктом творчого навчального середовища у ВПНЗ, стає здатним до його успішної реалізації у педагогічній практиці в школі.

За впровадження та використання ІТ очевидною є індивідуалізація навчально-виховного процесу, що наближує навчальну діяльність до потреб та інтересів кожного, забезпечує підвищення їх пізнавальної активності.

Урахування особливостей педагогічної підготовки в різних країнах може стати важливим чинником розроблення практичних та методичних рекомендацій щодо формування теоретико-методичних засад проектування хмаро орієнтованого середовища педагогічної підготовки вчителів початкових класів у ВПНЗ та використання сучасного міжнародного досвіду в оцінюванні професійної педагогічної компетентності сучасного вчителя початкових класів.

Список використаних джерел

1. Вяльцева М.В. Особенности подготовки бакалавров в США и России / М.В. Вяльцева. – [Электронный ресурс]. – Сайт ООО «Аспект». – Режим доступа : <http://na-journal.ru/2-2012-gumanitarnye-nauki/62-osobennosti-podgotovki-bakalavrov-v-ssha-i-rossii>. – Название с экрана.
2. Педагогічний словник / За редакцією дійсного члена АПН України Ярмаченка М. Д. – К. : Педагогічна Думка, 2001. – 514 с.
3. Решетняк В.Ф. Використання нових інформаційних технологій у процесі підготовки майбутнього вчителя початкових класів / В.Ф. Решетняк. – [Електронний ресурс] : збірник статей вісника Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія : Педагогічні науки. – Випуск 17. – Глухів : ГНПУ ім. О. Довженка, 2011. – Режим доступу : http://gnpu.edu.ua/files/VIDANNIY/Visnuk_17/V17_25_28.pdf. – Назва з екрана.
4. Пискунова Е.В. Японский опыт оценки профессиональной компетентности учителя / Е.В. Пискунова. – [Электронный ресурс]. «Письма в Emissia.Offline». – Режим доступа : <http://www.emissia.org/offline/2005/985.htm>. – Название с экрана.
5. Elementary School Teacher [Електронний ресурс]. U.S. News & World Report LP. Terms and Conditions / Privacy Policy. – Режим доступу : <http://money.usnews.com/careers/best-jobs/elementary-school-teacher>. – Назва з екрана.

Informatization of all sectors of public life requires introducing innovative concepts aimed at providing personal and professional qualities of a teacher, the formation of one's competitiveness which increases the demands on theoretical and practical vocational training.

Due to the aforesaid, there is a need of solid evidence-based changes in strategy and structure of training teachers in primary education sphere and their professional experience by means of information technologies (IT).

It was found that the effectiveness of teacher formation competitiveness can be ensured via balance between education and practice designed for innovative educational environment.

The prospects of development for competency approach in teachers' training process at the present stage were determined, the features of integrated innovative IT environment were indicated.

It was concluded that the use of information technology in primary school teachers' training activity is an important incentive mental motivation for students.

Being widely used in teachers' training process, computer technologies help students to enrich their creative thinking and increase their motivation for their specific and successful implementation in teaching practice at school.

The application of modern international experience in the assessment of the modern primary school teachers' professional competence is an important factor for the formation of innovative educational environment nowadays.

Keywords: *pedagogical experience, IT environment, competitiveness, competence approach, teaching practice, teacher education.*

УДК 37.02:811

Белявська О.О.

Belyavska O.

ПЕРЦЕПТИВНІ СТИЛІ – ЗАПОРУКА ЕФЕКТИВНОГО НАВЧАННЯ

PERCEPTUAL STYLES AS THE KEY TO EFFECTIVE LEARNING FOREIGN LANGUAGES

У статті увага приділяється розвитку та вдосконаленню навчального процесу у вищих навчальних закладах, зокрема, визначенню нових підходів до вивчення іноземної мови студентами немовних спеціальностей. У суспільстві поступово закріплюється усвідомлення необхідності володіння щонайменше однією іноземною мовою. Саме тому, підготовка студентів немовних факультетів до ділового іншомовного спілкування набуває в сучасному світі вагомого значення і є базовою частиною професійної підготовки майбутнього спеціаліста. Розглядається полісенсорне навчання, зокрема проводиться дослідження перцептивних модальностей студентів, що складають їх сенсорну систему, яка визначає не тільки спосіб отримання та засвоєння інформації, а також індивідуальну, особистісну стратегію навчання. Полісенсорне навчання сприяє ефективнішому запам'ятовуванню і тривалому утримувannya інформації в пам'яті, ґрунтується на сприйманні різними сенсорним каналами – зорових, слухових, кінестетично-дотикових та моторних елементів, наявних в дидактичних матеріалах навчання, зокрема іноземної мови. Успішне оволодіння іншомовною комунікативною компетенцією буде можливим при вдалому застосуванні методичних, дидактичних, а особливо психологічних принципів. Разом з тим організація навчального середовища з опорою на індивідуальні особливості сприйняття дозволить створити систему психологічно та методично обґрунтованих засобів і методів презентації навчального матеріалу, а також систему методів і засобів впливу на окремих студентів з метою підвищення ефективності навчального процесу й професійного розвитку особистості.

Ключові слова: *полісенсорне навчання, перцептивні стилі, вивчення іноземних мов, запам'ятовування, сенсорні модалоності, розвиток особистості, сприйняття, іншомовна комунікативна компетенція, методи навчання та вивчення, стратегії навчання та вивчення.*

У сучасному світі значно змінюється роль і значення освіти, що потребує розвитку та вдосконалення навчального процесу у вищих навчальних закладах, зокрема, визначення нових підходів до вивчення іноземної мови студентами немовних спеціальностей. Усвідомлення необхідності володіння щонайменше однією іноземною мовою поступово закріплюється в нашому суспільстві. Саме тому, підготовка студентів немовних факультетів до ділового іншомовного спілкування набуває в сучасному світі вагомого значення і є базовою частиною професійної підготовки майбутнього спеціаліста.

Навчання іноземним мовам, як психолого-педагогічна проблема, було предметом дослідження багатьох авторів, які зазначають, що успішне вивчення іноземної мови залежить від багатьох зовнішніх і внутрішніх чинників. Саме індивідуальні особливості сприяють успішному вивченню предмету студентами немовних спеціальностей. Однак, сферою зацікавлення науковців була не тільки індивідуалізація навчального процесу. Перш за все, науковців цікавила особистість студента, його психічні пізнавальні особливості, особливості сприйняття, потреби, інтереси, тощо. А. Гвоздева, Г. Сорокових досліджували індивідуальні особливості сприймання і пізнання в процесі вивчення іноземних мов [2]. О. Кочарян, Є. Фролова, вивчали когнітивні ресурси забезпечення успішності навчальної діяльності студентів. Зокрема, досліджували стильові характеристики навчання на рівні сприймання навчальної інформації та їхній вплив на особистість студента, висвітлювали роль стильових особливостей сприйняття у забезпеченні успішної навчальної діяльності студентів [6; 8]. М. Холодна звернула увагу на когнітивні стилі студента як прояв своєрідності індивідуального інтелекту [9].

У зарубіжних наукових дослідженнях набагато глибше вивчається питання індивідуалізації навчального процесу. Зарубіжні автори зацікавлені особистісними якостями суб'єктів навчання, їх пізнавальною, мотиваційною та емоційною сферою. Засвоєння іноземної мови суб'єктами навчання досліджували: В. Біркенбіл, А. Венден, Г. Деннісон, Д. Кох та ін. У своїх роботах вони висвітлюють особистісні стратегії вивчення мови, функції сенсорних модальностей в запам'ятовуванні та пізнішому відтворенні іншомовної інформації [10; 16; 11].

У сучасному вітчизняному психологічно-педагогічному просторі проблема сенсорних модальностей сприйняття та запам'ятовування (кодування) інформації є мало розробленою. Відзначається недостатня теоретична й експериментальна опрацьованість самого поняття «сенсорні модальності сприйняття», а вивчення впливу стильових особливостей сприйняття студентів на процес навчання наведено у нечисленних вітчизняних роботах [4; 5; 7]. Тому, дослідження сенсорних модальностей студентів, як індивідуальних особливостей сприйняття студентів і є метою нашої статті.

Даючи визначення сенсорних модальностей сприйняття, потрібно сказати, що це суб'єктивні засоби, за допомогою яких у ментальному досвіді людини відтворюється навколишній світ залежно від домінування певної модальності (слухової, зорової, кінестетичної, чуттєво-емоційної тощо).

Уперше питання про існування індивідуальних розбіжностей у способах запам'ятовування інформації поставив І. Павлов у рамках свого вчення про дві сигнальні системи кори головного мозку. Перша сигнальна система здійснює аналіз і синтез безпосередніх впливів зовнішньої дійсності й внутрішнього середовища організму з опорою на чуттєві враження (сенсорні та перцептивні сигнали). Друга сигнальна система забезпечує орієнтування в середовищі за допомогою слова з опорою на різні форми мовної діяльності (словесні сигнали). При цьому І. Павлов завжди особливо підкреслював, що варто говорити про взаємодію першої та другої сигнальних систем, оскільки вони не можуть функціонувати автономно або паралельно [1].

На сучасному рівні співвідношення першосигнальних і другосигнальних засобів кодування інформації розглядають як проблему міжпівкульової спеціалізації із закріпленням чуттєво-образної форми презентації дійсності за правою півкулею, а вербально-логічної – за лівою. Серед численних фактів, отриманих у рамках цього напряму досліджень, найважливішими є результати, які доводять безперервну взаємодію півкуль і, отже, процес постійного взаємоперекладу інформації, що надходить, у двох базових модальностях ментального досвіду (візуальної і словесно-мовної).

Багато науковців приділяють неабияку увагу роботі півкуль головного мозку (І. Коробейнікова, Н. Вольф, Е. Гольберг, Л. Коста та ін.) [3, с. 21]. Учені стверджують, що пам'ять у студентів з домінантною правою півкулею мимовільна, і вони не здатні запам'ятовувати силою волі, у зв'язку з чим великого значення потрібно надавати мимовільному запам'ятовуванню іншомовної інформації, яке має місце в практичній діяльності. Довільна пам'ять студентів з

логічною лівою домінантою допускає зазубрювання і багаторазове повторення матеріалу, що зазвичай і відбувається в навчальному процесі вищого навчального закладу.

Отже, визначаючи чинники успішного навчання іноземних мов студентів, варто звернути увагу на сенсорне засвоєння інформації суб'єктами навчання. Вивчення іноземних мов відбувається з використанням сенсорної системи особистості: зорової, слухової та кінестетичної. Сенсорна система – це рефлексивно-активоване, привілейоване відчуття, тобто властивий спосіб отримання інформації та реагування на неї, яке проходить зоровим, слуховим, кінестетичним каналом. Сенсорна система визначає не тільки спосіб отримання та засвоєння інформації, а також індивідуальну, особистісну стратегію навчання.

На даний час проблема полісенсорного навчання і сенсорного чуття досліджується усе більшою кількістю вчених, психологів, педагогів, теоретиків та практиків. Полісенсорне навчання ґрунтується на сприйманні різними сенсорними каналами – зорових, слухових, кінестетично-дотикових та моторних елементів, наявних в дидактичних матеріалах навчання іноземної мови. Полісенсорне навчання сприяє процесу нагромадження і утримування інформації в пам'яті, оскільки чим більше каналів бере участь у процесі пізнання (навчання), тим ширшими є кордони пам'яті, що в свою чергу сприяє ефективнішому запам'ятовуванню та тривалому утримуванню інформації в пам'яті.

Великого значення на сьогоднішній день набувають методи нейролінгвістичного і психологічного супроводу навчального процесу вивчення іноземних мов, основною метою яких є:

- забезпечення і регулювання загальноенергетичного і активаційного фону, на основі яких розвиваються усі психологічні функції студентів;
- стабілізація міжпівкульної взаємодії методом аудіо-візуальних і кінестетичних вправ стимулювання мозку;
- забезпечення регулювання, програмування і контролю за перебігом психічної діяльності суб'єктів навчального процесу.

Створення інноваційної моделі вищої освіти передбачає впровадження системи психолого-педагогічного супроводу, яка забезпечує підтримку навчального процесу в межах вищого навчального закладу. Ефективність засобів професійної підготовки визначає необхідність врахування у навчальному процесі індивідуальності студента й викладача.

На нашу думку, знання про те, які з сенсорних модальностей є особливо важливими для певного студента (візуальна, аудитивна, кінестетична, чуттєва), дає можливість презентувати новий навчальний матеріал відповідно до його сенсорних модальностей і тим самим поліпшити процес засвоєння, запам'ятовування та репродукції іншомовної інформації. Багатоканальне впровадження інформації, сприяє тому, що студенти сприймуть її згідно з їх примарною репрезентативною системою.

Процес навчання є досить складним, оскільки проходить на кількох рівнях одночасно. Важливу роль у ньому відіграє пізнавальний стиль студента, у навчальному контексті його називають стилем вивчення, тобто загальну тенденцію до інтелектуального функціонування. Тому, у своїй моделі ми враховуємо стильові особливості студента.

П. Скеган визначає стиль як: «загальну predisпозицію, спрямовану чи неспрямовану на перетворення інформації певним способом» [15, с. 288].

Й. Кефе вказує на фази, в яких стиль впливає на пізнання – перцепцію, реакцію, взаємодію з оточенням, в якому відбувається навчання. Щоб інформація була зафіксована в пам'яті, вона повинна сприйматися за допомогою відчуття. Люди відрізняються за ступенем вразливості, а отже й ефективністю використання окремого відчуття в процесі вивчення. Відрізняються також за стилем сприймання. Індивідуальні відмінності спостерігаються також у способах розуміння явищ. Одні мають здатність аналізувати дані, зосереджуючись на особливостях, тоді коли інші розуміють проблему холистично, та навіть спрощено [15, с. 289].

Психологи пов'язують пізнавальний стиль із загальними здібностями, і, враховуючи описану вище відмінність, говорять про «карту здібностей». Під цим терміном приховані

індивідуальні предиспозиції (природні здібності), які є сталою рисою людини. Але не можна недооцінювати також і досвід, який впливає на закріплення певних способів реагування (здібності набуті/очевидні). Отже, не тільки генетичні, але й середовищні та виховні чинники, власна діяльність особистості, мають істотний вплив на пізнавальні стилі, про що свідчать дослідження К. Роджерса, Й. Рейковського [13; 14].

Х. Гарднер ототожнює стиль вивчення з розумовими здібностями і говорить про існування різних рис, якими характеризується людина. Рівень окремих рис в особі може бути різним, а тип домінуючої риси виявляється в пізнавальному стилі. Його теорія мала вплив на методіку, в тому числі й на методіку вивчення іноземних мов.

Отже, потрібно пам'ятати, що ефективним навчання буде тільки тоді, коли педагоги будуть враховувати психологічні особливості розвитку особистісних психічних функцій студентів, активного задіяння їх основних сенсорних модальностей (візуального, аудіального, кінестетичного).

Основною тезою іноваційного навчання є те, що усі студенти без винятку можуть навчатися. Єдине, що знижує ефективність навчання, – це невідповідність навчального середовища їхній індивідуальності. Оскільки кожна людина, будучи неповторною особистістю, наділена та відрізняється від іншої особистості індивідуальними способами репрезентації свого досвіду, вона також схильна застосовувати одну з репрезентативних систем частіше, ніж інші. Інакше кажучи, у людей може бути сильніше виражена одна з перцептивних модальностей сприйняття, тому вони і поділяються на візуалів, аудіалів та кінестетиків. Таким чином, процес навчання повинен бути зорієнтованим на ці індивідуальні особливості сприймання суб'єктів навчання. Саме це твердження і визначило наше завдання – визначення перцептивних модальностей сприймання інформації студентів, тобто їхніх стилів кодування інформації.

Одним із завдань сучасної педагогіки та психології є вирішення проблеми «конфлікту стилів», що виникає у результаті невідповідності пізнавального стилю студента аспектам освітнього середовища. При традиційному навчанні презентація навчальної інформації є орієнтованою на візуальний стиль навчання та кодування інформації, що забезпечує оптимальну траєкторію навчання не для всіх студентів. Це зумовлює необхідність оцінювання розвиненості різних стилів кодування інформації суб'єктів навчання.

Перцептивні модальності сприймання ґрунтуються на фізичних способах сприймання й отримання нової інформації. До домінантних перцептивних модальностей сприймання належать зоровий (зорово-сприймальні особи), слуховий (слухо-сприймальні особи) і моторний канали (моторно-сприймальні особи).

Зоровий канали сприйняття (візуали) – це здатність особистості сприймати нову інформацію переважно за допомоги зору. Якісні ознаки нової інформації, на які реагує носій цього стилю в процесі сприймання і обробки інформації, це – яскравість, розмір і колір, його насиченість, сила і чистота; контрастність; фактура; форма і симетрія, а також вербальні та невербальні засоби, що визначають перераховані вище поняття.

Слуховий канал сприйняття (аудіали) – це здатність сприймання й обробки нової інформації, в першу чергу, спираючись на слух. Якісні особливості, на які реагують такі особи, це, насамперед, висота тону або звуку, темп, гучність, ритм, тембр і резонанс. Під час занять такі особи відрізняються своїм природним тяжінням до усного викладу матеріалу. Отже, фільми, будь-які форми аудіо-спілкування, аудіо-доповіді і аудіо-лекції виявляються особливо корисними в процесі навчання слухо-сприймаючих суб'єктів навчання.

Моторний канал сприйняття (кінестетики). Моторно-сприймальні слухачі при засвоєнні нової інформації спираються на рух і відчуття. Якісті, якнайважливіші для них у взаємодії з новою інформацією, це – частота, тиск, тривалість дії, інтенсивність уваги, а також позитивні чи негативні емоційні реакції на діяльність.

Здійснити діагностику індивідуальних стилів кодування й обробки інформації можна різними методами. Для практичного підтвердження теорії висвітленої вище а також, в нашому

випадку, для підбору відповідних методів навчання, ми вирішили дослідити перцептивні модальності сприймання студентів немовних спеціальностей, що вивчають іноземну мову (вибірка складала 60 осіб) використовуючи опитувальник діагностики домінуючої перцептивної модальності розроблений С. Єфремцевим.

Результати дослідження домінуючих перцептивних модальностей сприймання студентів висвітлює рис. 1.

Як видно з наведених даних, найбільш вираженим у студентів є кінестетичний канал сприйняття (46%), на нижчому рівні виразності знаходяться візуальний та аудіальний (29% і відповідно 25%).

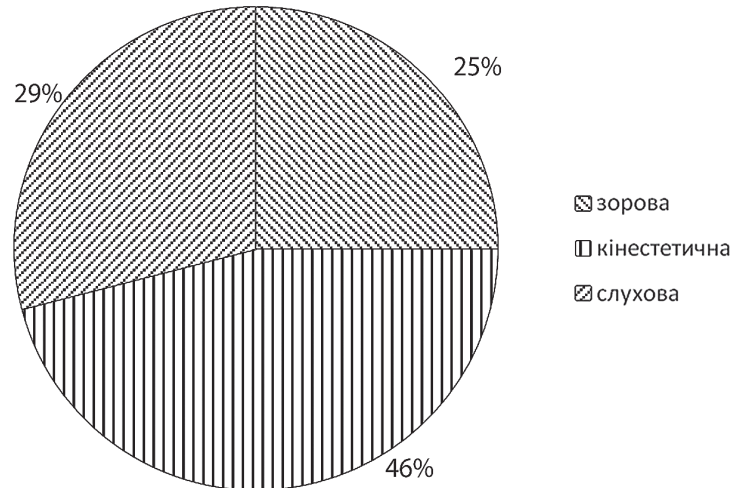


Рис. 1. Розподіл домінуючих перцептивних модальностей сприймання студентів

Однак рідко коли особистість суб'єкта навчання є мономодальною. Саме тому не варто оминати увагою виражені змішані типи полімодальності суб'єктів навчальної діяльності. Результати поширеності змішаних сенсорних модальностей сприймання студентів висвітлені на рис. 2.

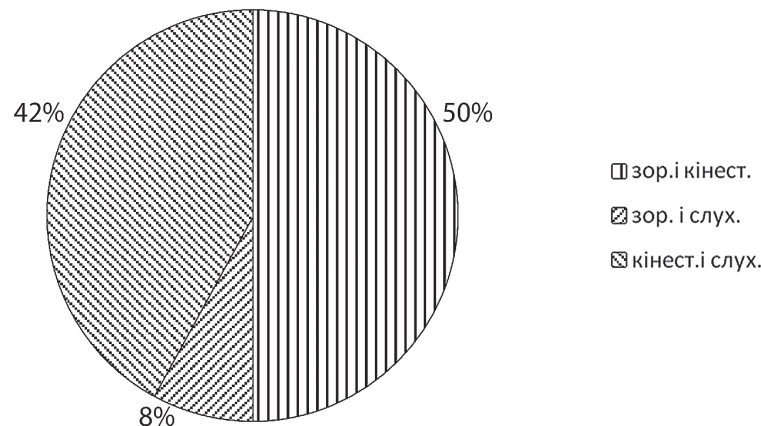


Рис. 2. Поширеність змішаних перцептивних модальностей сприймання студентів

Заявлені результати дослідження мають наявність змішаного візуально-кінестетичного стилю у 50% студентів, аудіально-кінестетичного у 42% студентів та візуально-аудіального стилю у 8% студентів, а це є свідченням того, що для того, щоб студенти краще запам'ятали інформацію її слід подавати полімодально, враховуючи висвітлені особливості сприймання студентів.

За допомогою методики виявлення переважної репрезентативної системи можна визначити групи студентів, які розрізняються за мірою розвиненості репрезентативних систем: візуальної, аудіальної та кінестетичної. У зв'язку з цим можна зробити висновок, що у процесі навчання й презентації навчального матеріалу більшою ефективністю буде стратегія опори на переважаючі стилі кодування інформації, у якій буде спостерігатися збіг стилю викладання й навчання, що й призведе до відповідного кодування особистістю іншомовної інформації сприяючи більш ефективному вивченню іноземної мови, а пізніше її використанню в іншомовному середовищі.

Отже, можна із впевненістю стверджувати, що навчання іноземних мов на даний момент є вагомим проблемою, яка потребує переорієнтації навчального процесу та пошуку нових методів навчання, які сприяли б ефективнішому навчанню та вивченню іноземних мов студентами, навчали студентів практично використовувати іноземну мову в буденному реальному спілкуванні. Успішне оволодіння іншомовною комунікативною компетенцією буде можливим при вдалому застосовуванні методичних, дидактичних, а особливо психологічних принципів. Разом з тим організація навчального середовища з опорою на індивідуальні особливості сприйняття дозволить створити систему психологічно та методично обґрунтованих засобів і методів презентації навчального матеріалу, а також впливу на окремих студентів з метою підвищення ефективності навчального процесу й професійного розвитку особистості.

Список використаних джерел

1. Вергасов В.М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе [Текст] / В.М. Вергасов. – К. : вища школа, 1985. – 174 с.
2. Гвоздева А.В. Индивидуальные особенности восприятия и познания при изучении иностранных языков [Текст] / А.В. Гвоздева, Г.В. Сороковых // ИЯШ. – 1999. – № 5. – С.73–80.
3. Гольберг Э. Соотношение физиологического и психического в высшей нервной деятельности человека [Текст] / Э. Гольберг, Л.Д. Коста. – Новороссийск : [б.н.и.], 1995. – С. 17–23.
4. Кашина Е.Г. Традиции и инновации в методике преподавания иностранного языка: учебное пособие для студентов филологических факультетов университетов [Текст] / Е.Г. Кашина ; отв. ред. А.С. Гринштейн. – Самара : Изд-во «Универс-групп», 2006. – 75 с.
5. Корнилова, Т.В. Интеллект и творчество студентов в условиях инновационного обучения [Текст] / Т.В. Корнилова // Национальный психологический журнал. – 2006. – №1. – С. 107-109.
6. Кочарян О.С. Когнітивні ресурси забезпечення успішності навчальної діяльності студентів [Текст] : навч. посіб. / О.С. Кочарян, Є.В. Фролова, В.М. Павленко. – Х. : Нац. аерокосм. ун-т ім. М.Є. Жуковського «Харк. авіац. ін.-т», 2011. – 64 с.
7. Мірошніченко, Е.В. Психолого-методичні фактори оптимізації змісту іншомовної освіти у немовному вищому навчальному закладі [Текст] / Е.В. Мірошніченко. – Дніпропетровськ : [б.н.в.], 2002. – 258 с.
8. Фролова Є.В. Роль стильових особливостей сприйняття у забезпеченні успішності навчальної діяльності студентів [Текст] / Є.В. Фролова // Наукові записки. Сер. Психологія і педагогіка. Тематичний випуск : «Актуальні проблеми когнітивної психології». – Острогоз : Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2010. – Вип. 14. – С. 296-305.
9. Холодная М.А. Когнитивные стили как проявление своеобразия индивидуального интеллекта [Текст] : Учебное пособие для студентов специальности 02/04/ КГУ им. Т.Г. Шевченко / М.А. Холодная. – К. : [б.н.и.], 1990. – 75 с.
10. Birkenbihl V.F. Das «neue» Strohhalmmodell / V.F. Birkenbihl // Gabal Verlag GmbH. – 2000. – 320 p.
11. Coch D. Human Behavior, Learning, and the Developing Brain : Typical Development / D. Coch, K.W. Fischer, G. Dawson. – New York : Guilford Press, 2007. – 412 p.
12. Kruszewski K. Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela / K. Kruszewski. – Warszawa : PWN, 2004. – 532 s.

13. Reykowski J. Emocje i motywacja / J. Reykowski // Psychologia [pod red. T. Tomaszewskiego]. – Warszawa : PWN, 1982. – 200 s.
14. Rogers C.R. O stawagie się osobą / C.R. Rogers. – Poznań : Rebis, 2002. – 522s.
15. Skehan P. Individual differences in second language learning / P. Skehan // Studies in Second Language Acquisition. – 1991. – № 13. – P. 275-298.
16. Wenden A. i Rubin, J. Learner strategies in language learning / A. Wenden, J. Rubin. – New York / London : Prentice Hall International, 1987. – 181 p.

The article focuses on the development and improvement of the educational process in higher education, particularly, huge attention is paid to the new approaches of learning foreign language by students of non-linguistic specialties. The awareness to know at least one foreign language is being gradually fixed in our society. Therefore, teaching students of non-linguistic faculties foreign language business communication becomes meaningful in today's world and serve as a basis in professional specialists training. In the article, the attention is also paid to the multimodal learning, especially we investigate students' perceptual styles, that form their sensory system, which determines not only the way of getting and learning information but also individual personal learning strategy. Multimodal learning facilitates effective and easy memorizing and keeping information in the memory for a longer time, is based on perception with the help of modalities – visual, acoustic, kinesthetic elements that are present in didactic materials of subjects, especially of the subject of learning foreign languages. Successful mastering foreign language communicative competence will be possible with the appropriate application of methodical, didactical, and especially, psychological principles. However, the organization of the learning environment that is based on individual characteristics of perception will allow to create the system of psychologically and methodically reasonable means and methods of educational material presentation, and also a system of methods and means of influence on particular students in order to improve the learning process and the professional development of the individual.

Keywords: multimodal learning, perceptual styles, learning foreign languages, memorizing, sensorial modalities, personal development, perception, foreign language communicative competence, learning and teaching methods, learning and teaching strategies.

УДК 37.013.3.(091)(477)

Большакова І.О.

Bolshakova I.

КОМПЛЕКСНЕ НАВЧАННЯ У 20-Х РР. ХХ СТ. ЯК ДЖЕРЕЛО РОЗВИТКУ МІЖПРЕДМЕТНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТ.

COMPREHENSIVE TEACHING IN 20S OF THE 20TH CENTURY AS FACTOR OF THE EDUCATION CONTENT INTERDISCIPLINARY INTEGRATION DEVELOPMENT OF THE SECOND HALF OF THE 20TH CENTURY

У статті розглядається «комплексне навчання», що впроваджувалося у школах УРСР у 20-х р. ХХ ст., як одне із джерел подальшого розвитку міжпредметної інтеграції змісту навчання другої половини ХХ ст., висвітлюються погляди українських вчених на проблему застосування «комплексного методу». Стисло окреслюються причини відмови від комплексного навчання та перехід до предметноцентричного навчання. Автор аналізує поняття «комплексне навчання»,

«комплексний метод», «комплекс» як поняття, які вживалися науковцями та практиками для означення інтеграційних процесів в освіті окресленого періоду, наголошує на важливості вивчення міжпредметної інтеграції змісту навчання у другій половині ХХ ст. з урахуванням досвіду реалізації «комплексних програм» у 20-х рр. ХХ ст.

Ключові слова: міжпредметна інтеграція, комплексне навчання, комплексний метод, комплекс, зміст навчання.

Посилення процесів інтеграції в освіті на початку ХХІ ст. актуалізує потребу ретроспективного аналізу поняття міжпредметна інтеграція. Вона обумовлена необхідністю поєднання спадщини минулого та сучасних досягнень наукової думки з метою подальшого розвитку інтеграційних процесів в освіті.

Інтеграція – «доцільне об'єднання та координація дій різних частин цілісної системи». [2, с. 401] В освіті інтеграція розглядалася як складова принципу системності [7], як протилежність процесу диференціації [9] як методологічний і дидактичний принцип [8], як дидактична умова ефективного начально-виховного процесу [11], як навчальна мета або дидактичний засіб [2] тощо.

У залежності від системи, де відбувається процес інтеграції у навчанні (в межах одного навчального предмету, між різними навчальними предметами, чи між шкільним та позашкільним навчанням) розрізняли відповідно внутрішньопредметну, міжпредметну та транспредметну інтеграції. На думку В.М. Максимової, *міжпредметна інтеграція* – «це злиття в одному синтезованому курсі (темі, розділі, програмі) елементів різних навчальних предметів, злиття наукових понять і методів різних дисциплін в загальнонаукові поняття й методи пізнання, комплексування та знаходження суми основ наук [8, с. 23]. В українській педагогіці на сучасному етапі *міжпредметна інтеграція* визначається «як структурно-логічні зв'язки між окремими навчальними дисциплінами, які об'єднують їх в єдину систему дисциплін конкретного профілю» [4, с. 136].

Теоретичне та практичне осмислення міжпредметної інтеграції змісту навчання залишається актуальним, оскільки її реалізація дозволяє учням подолати фрагментарність знань та сформувати цілісну картину світу, розвиває вміння розв'язувати комплексні задачі на основі встановлення взаємозв'язків між знаннями з різних предметів та потребами реального життя, формує дослідницькі навички, підвищує мотивацію навчально-пізнавальної діяльності. Актуальним залишається також і питання дослідження поняття *міжпредметна інтеграція* в історико-педагогічному контексті.

Сутність інтеграції, як цілісного впливу на становлення особистості, її форми і види розкриті в працях О.Л. Алексеєнко, С.У. Гончаренка, М.С. Вашуленка, С.В. Загв'язінського, В.П. Тименка, С.І. Якименка. методологічні проблеми інтеграції розглядали С.У. Гончаренко, Ю.І. Мальований, О.В. Сергеев; взаємозв'язки інтеграції та диференціації висвітлювалися В.Ф. Моргуном; структурування інтегрованих знань та цілісність змісту природничо-наукової освіти розробляли Б.Є. Будний, В.Р. Ільченко, А.В. Степанюк; міжпредметні зв'язки стали предметом вивчення у І.Д. Зверева, В.Р. Ільченко, Н.А. Лошкарьової, В.Н. Максимової, Г.Ф. Федорця. Дослідженням розвитку інтеграційних процесів у навчанні присвячено роботи М.Н. Берулави, О.Я. Данилюка, О.Я. Савченко. Проблема змісту освіти, комплексного навчання в українській педагогіці початку ХХ століття аналізувалася в працях Г. Васьковича, В.В. Липинського, О.В. Сухомлинської, Г.М. Черненко та ін.

Вивченню міжпредметної інтеграції в початковій освіті присвятили свої роботи Н.М. Бібік, М.С. Вашуленко, К.Ж. Гуз, М.І. Іванчук, В.Р. Ільченко, Л.П. Кочина, В.Ф. Паламарчук, В.О. Науменко, Т.О. Пушкарьова, О.Я. Савченко, С.В. Тадіян, В.П. Тименко та ін.

Метою статті є аналіз утілених в Україні у 20-х р. ХХ ст. ідей міжпредметної інтеграції, що стали одним із чинників подальшого розвитку міжпредметних інтеграційних процесів в освіті другої половини ХХ ст.

У дослідження вчених (М.Н. Берулава, О.Я. Данилюк, О.Я. Савченко) [1; 5] окреслюються основні етапи розвитку міжпредметної інтеграції в освіті ХХ – ХХІ ст.:

I етап – навчання за комплексними програмами у єдиній трудовій школі (1919 -1931);

II етап – реалізація міжпредметних зв'язків у політехнічній школі (1958 – 1984);

III етап – становлення та розвиток міжпредметної інтеграції навчання (1984 р. – до наших днів).

Охарактеризуємо, як відбувалися інтеграційні процеси в освіті на першому етапі, коли вводилось навчання за комплексними програмами у єдиній трудовій школі (1919 -1931).

Після першої світової війни (1914 – 1918 рр.) українські землі опинилися у складі різних держав: Східна частина України стала Українською РСР, Західна Україна стала частиною Польщі, Північна Буковина увійшла до складу Румунії, Закарпаття опинилося у складі Чехословаччини. Східна частина України формально залишила свою назву та державність, яка була досить умовною, оскільки всі питання централізовано вирішувалися у Москві. У цей період і розпочиналась розбудова нової радянської школи на новій ідеологічній платформі, новими підходами до вибору змісту освіти, розроблення нових методів та форм організації навчально-виховного процесу у школах.

Період 20-х рр. ХХ ст. – це період заперечень «старого» та спроб побудувати «нове» у всіх сферах суспільного життя. Суспільство додало руйнівні наслідки воєнних дій, пристосовувалося до системних перетворень у державному устрої та нової правлячої ідеології. Суттєві зміни політичного, соціально-економічного, культурного характеру суспільства спричинили появу в освіті концепції «нової єдиної трудової школи». Відмовившись від дореволюційної школи з предметним викладанням та оновлюючи зміст освіти з метою наближення його до життя учнів та потреб соціалістичної держави, активно впроваджувалися ідеї комплексного навчання.

За комплексного підходу зміст навчання визначався не в межах конкретних наук, яким відповідали навчальні предмети, а в межах цілих наукових галузей для створення триєдиної структури комплексу «природа – праця – суспільство», у якому блок «природа» містив знання з природничих наук, блок «суспільство» – гуманітарних, а блок «праця» був стрижневим і забезпечував зв'язок навчального матеріалу з життям та практичною діяльністю учнів. Навчання за комплексними програмами стало обов'язковим для всіх шкіл, їх функціонування забезпечувалося на державному рівні нормативно-правовими документами та рекомендаційними матеріалами методичного характеру органів освіти різного рівня («Декларація про соціальне виховання» (1920), «Порадник соціального виховання» (видавався з 1921р. до 1928 р.), «Єдиний виховно-навчальний план в установах соцвиху для дітей до 15 років в УРСР» (1923), методичний лист ГУСу «Про комплексне викладання» (1924)). Комплексні програми не були стабільними та уніфікованими: кожного року їх переглядали представники Наркомосу та вносили необхідні зміни. Нормативними документами визначалися лише загальні підходи, а конкретними розробками комплексів мали займатися педагоги на місцях, враховуючи потреби конкретних дітей та місцеві особливості. У 1923/24 н.р. були створені комплексні програми з індустріальним спрямуванням для міської школи та сільськогосподарським для сільської.

Упровадження комплексних програм викликало наукові дискусії щодо змісту поняття комплекс, комплексність та комплексний метод, щодо доцільності його впровадження, щодо принципів побудови комплексних програм та їх змісту тощо. Неоднозначною була реакція педагогів на обов'язковість комплексного навчання: від необхідності його впровадження повсюди як єдиного підходу для розуміння учнями основ ідеології класової боротьби (І. Соколянський) до заперечення виняткової ролі комплексного підходу та пропозицій його реалізації поряд з іншими (Я. Чепіга). Комплексний метод розглядали як дидактичну (Г. Іваниця), загальнопедагогічну (О. Музиченко) чи соціальну (І. Соколянський) проблему, як елемент трудового методу (Я. Чепіга). На думку Г. Іваниці, комплексний метод стосується конструювання дидактичної одиниці, яка є частиною реального життя дітей. О. Музиченко

підкреслював, що комплексний метод є таким засобом організації шкільного життя, яке має транслюватися у суспільне оточення й перетворювати його. Відповідність комплексного методу завданням класової боротьби підкреслював І. Соколянський, зазначаючи, що це специфічний засіб організації навчально-виховного процесу, який сприяє вихованню класової поведінки. Я. Чепіга розглядав комплексний метод як складову трудового, який має особливі риси, такі як стихійність, випадковість, часову обмеженість тощо. Він заперечував універсальність комплексного методу, наголошуючи на тому, що він не може бути єдиним методом навчання і виховання.

По-різному трактували й поняття *комплекс*. Г. Іваниця вважав, що комплекс – це «сполучення різних явищ», тобто інтегрований навчальний зміст, а О. Музиченко описував комплекс як «переживання дітей в активному охопленні дійсністю», отже основою комплексу є інтегрована діяльність та особливості її сприйняття дітьми. Дискусійним було питання щодо принципів відбору змісту навчального матеріалу, який утворює комплекс. Г. Іваниця зауважував, що замість реалізації принципу концентрації при роботі з навчальним матеріалом при комплексному навчанні, відбувається кореляція навчальних предметів. На думку Я. Чепіги, комплекси потрібно підпорядковувати систематичному засвоєнню знань з різних дисциплін. Він наголошував на важливості формальних знань для опанування змісту комплексів та на потребі виокремлення годин для спеціальних тренувань з вироблення цих знань, які не пов'язані безпосередньо з комплексами, але витікають і підказуються ними. Стрижневими вчений пропонував визначати певні ідеї: вода, вогонь, земля, навколо яких має групуватися навчальний зміст.

Дискусійними були питання унормування комплексних програм, принципів добору навчального матеріалу для комплексної теми, обсягу навчального матеріалу в комплексних темах та їх формулювання, залученості учнів до їх добору, як уникнути розроблення комплексів вчителями з низьким фаховим рівнем тощо.

Отже, у 20-ті рр. ХХ ст. відбулися значні перетворення в освіті, що презентували пошуки нової досконалої освітньої моделі на протигагу предметоцентричній. Це єдиний приклад цілісного масштабного, на рівні держави, впровадження в навчально-виховний процес ідей інтеграції при відмові від предметного навчання на території України.

Потреба держави СРСР в жорсткому ідеологічному контролі над освітою, невтішні результати з точки зору опанування учнями систематичних знань з основ наук за комплексними програмами призвели до трансформації комплексних програм у комплекси-проекти (1930/31 н.р.), а потім і до повної відмови від комплексного навчання. На одну із суттєвих проблем, а саме недосвідченість педагогів, низький рівень методичної розробленості комплексних програм вказувала Н.К. Крупська. Вона зазначала, що «вчителі почали об'єднувати що попало з чим попало, що привело до вульгаризації ідеї комплексного навчання». [6, с. 17] В подальшому ця думка була розвинена дослідниками історії педагогіки. Зокрема, в одній із наукових публікацій, зазначалося: «Знання історії застерігає від помилок у сучасному, допомагає визначити шлях у майбутнє. Важко уявити, що було б, коли б ми, наприклад, забули про гіркий досвід так званих комплексних програм, методу проектів і в гонитві за «новизною» стали б застосовувати їх і тепер» [6, с.17]

Після «освітнянської вольниці» 20-х рр.. запанувала система контролю, регламентів, стабільності, стандартності, ідеологічних пріоритетів та колективних форм роботи 30-х рр.. Державними нормативними документами було введено предметне викладання в школі, повернулася класно-урочна система, стабільні підручники, оцінювання («Про початкову і середню школу» (1931 р.) та «Про навчальні програми і режим в початковій і середній школі» (1932 р.) «Про структуру початкової і середньої школи в СРСР» 1934» «Про педологічні перекручення в системі Наркомосів». 1936 р.). Дитина стала не суб'єктом навчально-виховного процесу, а об'єктом виховних впливів.

Таким чином, особливості реалізації ідей інтеграції в освіті у 20-х рр. ХХ ст. полягали в тому, що:

- ідеї інтеграції реалізувалися через комплексне навчання;
- комплексний підхід до навчання, маючи міжпредметну основу, виник на протигагу дореволюційному предметному;
- комплексне навчання було запропоновано для широкого застосування державними органами, було обов'язковим, регламентувалося державними нормативними документами, з ними пов'язувалося виконання певних завдань ідеологічної роботи в освіті;
- навчання відбувалося на основі єдиного навчального плану за диференційованими комплексними програмами, зміст яких складався із знань з різних галузей наук, без виділення конкретних навчальних предметів;
- вчителями – практиками та місцевими органами освіти самостійно розроблялися комплексні програми, в основі яких був інтегрований навчальний зміст, структурований за блоками «природа» – «праця»- «суспільство» та враховувалися особливості місцевості й потреби учнів;
- стрижнем комплексних програм була праця;
- відбувалися наукові дискусії щодо визначення понять: комплекс, комплексне навчання, комплексний метод, комплексність;
- виникло поняття «колективний вчитель» для визначення кооперованої діяльності декількох вчителів при викладанні комплексної теми учням протягом певного часу та висвітленні її змісту з точки зору різних наук.

Поняття *комплекс, комплексність, комплексний метод, комплексне навчання* за своєю сутністю є поняттями, які висвітлювати інтеграційні процеси в освіті цього періоду.

Незважаючи на те, що комплексне навчання впроваджувалося в українських школах всього декілька років, на те, що існували проблеми теоретичного осмислення, методичної розробленості та реалізації на практиці, його можна розглядати як одне із суттєвих джерел подальшого розвитку міжпредметної інтеграції в освіті. Комплексний підхід до вибору змісту навчання окреслив можливості подання знань у цілісній системі, не прив'язаній до навчальних предметів. У подальшому науковці й практики будуть шукати різні способи подолання предметочентричності в освіті. У подальших наукових дослідженнях передбачаємо проаналізувати реалізацію міжпредметних зв'язків у політехнічній школі (1958 – 1984 р.р.), зокрема, висвітлити особливості їх використання в початковій школі.

Список використаних джерел

1. Берулава М.Н. Интеграция содержания образования / М.Н. Берулава. – М. : Совершенство, 1998. – 192 с.
2. Вашуленко М.С. Інтегрування завдань з рідної мови й читання / М.С. Вашуленко // Початкова школа, 1994. – № 6. – С.13-16.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К. : Ірпінськ : ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.
4. Глоссарий современного образования / Нар. укр. акад.; под общ. ред. Е.Ю. Усик; [Сост.: Астахова В.И. и др.]. – Х. : Изд-во НУА, 2007. – 524 с.
5. Данилюк А.Я. Теория интеграции образования / А.Я. Данилюк // Ростов н/Д. : Изд-во Рост. пед. ун-та, 2000. – 440 с.
6. Ігнат'єв Т. Про історію педагогіки / Т. Ігнат'єв, Н.К. Крупська // Радянська школа, 1958. – № 2. – С. 17-19
7. Кузьмін В.П. Принцип системности в теории и методике / В.П. Кузьмін. – К. Маркса. – М. : Политиздат, 1980. – С. 3-17
8. Максимова В.М. Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе современной школы / В.М. Максимова. – М. : Просвещение, 1986. – 236 с.

9. Моргун В.Ф. Інтеграція та диференціація освіти : особистісний та технологічний аспекти / В.Ф. Моргун // Постметодика. – 1996. – № 4. – С. 9-10.
10. Чепіга Я.Ф. Будова комплексу (методичний лист) / Я.Ф. Чепіга // Вибрані педагогічні твори : навчальний посібник / Упор. наук. редактор Л.Д. Березівська / Інститут педагогіки АПН України. – Харків : «ОВС», 2006. – 328 с.
11. Федорец Г.Ф. Проблема интеграции в теории и практике обучения / Г.Ф. Федорец. – Л. : РГПУ, 1989. – 94 с.

The paper presents «comprehensive teaching» which was spread in the Ukrainian SSR schools in the 20s of the 20th century, as one of the factors of further development of the education content interdisciplinary integration of the second half of the 20th century, as well as highlights the Ukrainian scientists' views on the problem of the «complex method» usage. It also briefly outlines the reasons of the refusal from the comprehensive teaching and transition to the subject-centered education.

The author analyses «comprehensive teaching», «complex method», «complex» as concepts which were used by scientists to determine the integration processes in education of the mentioned period and focuses on the importance of the studying of the education content interdisciplinary integration of the second half of the 20th century on the experience of the «complex programs» implementation in 20s of the 20th century.

Keywords: interdisciplinary integration, comprehensive teaching, complex method, complex, education content.

УДК 37.013-053.2(477)

Карпенко О.Є.

Karpenko O.

ІДЕЯ ДИТИНОЦЕНТРИЗМУ У СПАДЩИНІ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО

THE IDEA OF CHILDCENTRISM IN THE INHERITANCE OF VASYL SUKHOMLYNSKY

У статті висвітлено проблему дитинства, самоцінності дитини, врахування інтересів дитини як найвищої цінності людства в педагогічній спадщині В. Сухомлинського. Дитина, її розвиток, формування внутрішнього світу займають центральне місце в авторській концепції педагога. Її гуманістична сутність виявляється вже в самому ставленні до дитини – повага до особистості вихованця незалежно від віку, наявних у даний час можливостей, визнання складності його внутрішнього світу і необхідності відповідального ставлення до його долі. Звернення до досвіду гуманістичної концепції виховання є важливим компонентом сучасного педагогічного мислення, що допомагає в перебудові освітньої системи на основі ідей гуманізму.

Ключові слова: В. Сухомлинський, виховання, дитина, ідея дитиноцентризму, гуманістична педагогіка, педагогічна спадщина.

Оновлення освітньої системи у кожній країні пов'язане зі зміною педагогічної парадигми, що розробляється залежно від домінування у системі основних параметрів освіти як соціокультурного явища. До основних педагогічних парадигм належить і дитиноцентризм, який сприяє цілісному трактуванню педагогічних термінів з погляду історичної ретроспективи. У процесі навчання, розвитку і виховання дитина стає центральною фігурою в усіх процесах, а ідея дитиноцентризму пронизує багато зарубіжних і вітчизняних педагогічних систем і наукові теорії.

Ідея дитиноцентризму відображена в працях вітчизняних (Г. Ващенко, А. Макаренка, В. Сухомлинського, К. Ушинського та ін.) і зарубіжних (П. Блонського, Д. Дьюї, Я. Корчак, К. Роджерса). На шпальтах сучасних педагогічних видань ця ідея відображена в контексті сучасних завдань формування особистості (І. Бех, С. Золотухіна, О. Квас, В. Лозова, О. Сухомлинська, М. Чепіль та ін.).

У цьому контексті актуальним убачається дослідження ідей дитиноцентризму в педагогічній теорії і практиці В. Сухомлинського, який, розв'язуючи будь-яку проблему, у центрі уваги ставив дитину, цінність її особистості. До історії педагогічної думки увійшов жертовний і самовідданий подвиг мудрого вчителя з Павлиша, який впродовж 35 років працював в одній сільській школі, спостерігав життя не тільки успішних, але й знедолених дітей, аналізував, мислив, робив висновки і залишив нам у спадок свій неоціненний досвід. Звернення до спадщини В. Сухомлинського як педагогічної, з одного боку, є традицією, з іншого – інновацією. Це дає змогу збагатити та урізноманітнити наші уявлення про історико-педагогічний процес, гуманістичну традицію, сприяє новому прочитанню його творів як важливого аспекту наукового дискурсу, переосмислення його ідей з позицій сьогодення.

Послідовників педагога є чимало як в Україні, так і за рубежом. Вони орієнтуються на його авторську концепцію виховання. Йдеться не про наслідування чи копіювання його досвіду, запровадження організаційних та методичних прийомів, а про розвиток педагогічних принципів з урахування вимог сьогодення.

В історико-педагогічній науці досліджувалися різноманітні аспекти діяльності павлиського педагога. Значну увагу приділено духовному розвитку і вихованню особистості (І. Бех, А. Богуш, В. Бондар, Н. Дічек, В. Кузь, А. Кузьмінський, Н. Побірченко, О. Сухомлинська), змісту виховання та його напрямам, самовиховання і самоосвіти (Т. Завгородня, В. Кузьменко, Н. Сюсаренко, М. Сметанський, В. Фадеєва, Н. Хоружа, М. Чепіль), проблемам теорії і практики навчання (О. Адаменко, І. Бургун, М. Вашуленко, Є. Голобородько, Л. Кондрашова, В. Кузь, С. Мунтян, Н. Реус, О. Трегубенко, К. Фатеева, В. Шуляр) професійній підготовці і майстерності вчителя, вихователя (Є. Барбіна, В. Риндак, Л. Бабіч, О. Білюк, О. Грицай, І. Зязюн, О. Кочерга, Р. Куліш, Н. Науменко, Н. Ничкало, Л. Прокопенко, Н. Стельмах, Ю. Шевченко). Усе частіше появляються праці, присвячені порівняльному аналізу творчості В. Сухомлинського з вітчизняними і зарубіжними педагогами (О. Адамекно, Л. Березівська, І. Гоштанар, Н. Побірченко, І. Старжнікова, А. Тимченко). Це далеко не повний перелік вітчизняних дослідників, у публікаціях яких висвітлено окремі сторінки педагогічної і теорії і практики В. Сухомлинського. У контексті нашого дослідження цінними є публікації В. Риндак, Є. Кожевнікова, О. Барнич, Г. Белан, Н. Бутенко, в яких автори частково розкривають означену нами проблему. Попри те, що педагогічна спадщина В. Сухомлинського в Україні достатньо широко досліджена, ідея дитиноцентризму окремо дослідниками не розглядалася.

Мета статті – висвітлити проблему дитинства, самоцінності дитини, врахування її інтересів як найвищої цінності людства у педагогічній спадщині В. Сухомлинського.

У сучасних умовах, коли перед освітою й педагогічною наукою стоять складні завдання, у творчому доробку В. Сухомлинського можна шукати і знайти шляхи для їх успішного розв'язання. Пропрацювавши десятиліття у сільській школі, шукаючи щоденно відповіді на численні запитання щодо організації навчально-виховного процесу з максимальним урахуванням інтересів дитини і пов'язані з цим проблеми, педагог зумів нам залишити спадщину, для якої характерні педоцентричність та новаторський характер.

Вивчення праць В. Сухомлинського, спомини сучасників дають підстави стверджувати, що дитина, її розвиток, формування внутрішнього світу займають центральне місце в концепції педагога. З позицій сьогодення очевидно, що педагог-новатор запровадив у тодішній

радянській, заідеологізованій школі, систему виховання, яка ґрунтувалася на ідеях добра, любові до рідного краю, рідної мови, справедливості, порядності. Йому близькі ідеї української народної педагогіки, досягнення зарубіжної педагогіки, ідеї педагогів-гуманістів (Я. Корчака, А. Макаренка та ін.), які він прагнув впровадити до навчально-виховного процесу сільської школи, якою він керував упродовж 35 років. Він, інвалід війни, як і С. Френе, намагався з перших днів розв'язувати нагальні проблеми організації школи і життя учнів і вчителів з позицій людяності. Розв'язуючи будь-яку проблему, директор школи ставив у центрі своєї уваги постать дитини, цінність її особистості, вірив у можливість успішного виховання. Для нього кожна дитина є неповторною, обдарованою, талановитою. Від неї, від її моральних якостей, світоглядних позицій залежатиме майбутнє усього людства. Тому зусилля батьків і вчителів мають бути спрямовані на розвиток якостей особистості.

Сьогодні з упевненістю можемо стверджувати, що тільки завдяки поєднанню досягнень української і світової педагогіки, власного досвіду, новаторському осмисленню, В. Сухомлинський знайшов розв'язання теоретичних проблем виховання і навчання дітей, обґрунтував й апробував авторську концепцію. Її сутність ґрунтується на гуманістичній парадигмі індивідуалізації, педагогічному оптимізмі, зокрема вірі в обдарованість кожної дитини, поєднання навчання і виховання з продуктивною працею на основі принципів людиноцентризму та кордоцентризму.

Любов до дітей, до людей відображена уже в назвах праць: «Вірте в людину» (1960), «Людина неповторна» (1962), «Дума про людину» (1963), «Шлях до серця дитини» (1963), «Виховання особистості в радянській школі» (1965), «Серце віддаю дітям» (1969). У книзі «Вірте в людину» В. Сухомлинський висловлює глибоку віру в можливість виховного впливу на кожну дитину, роблячи акцент на особистісно орієнтованому підході до виховної роботи: «Поступово життя привело до висновку, що немає і не може бути жодної дитини, яку виховними зусиллями школи, педагогічного і учнівського колективу і перш за все зусиллями вихователя не можна було б зробити чесною, правдивою, трудолюбивою, стійкою і мужньою людиною, глибоко відданою Батьківщині і трудовому народові» [1, с. 4].

У контексті означеної проблеми важливою є дефініція «виховання». В. Сухомлинський трактував її як постійне духовне спілкування вчителя і дитини. Учитель завжди стоїть між моральними цінностями народу і душею учня. Виховуючи колектив, треба бачити в ньому кожну дитину з її неповторним духовним світом, турботливо виховувати кожного. «Виховання особистості – це процес, тісно пов'язаний з вихованням колективу, але в певному розумінні це особлива сфера виховної роботи» [1, с. 5].

Педагог був переконаний, що глибокою вірою в людину слід пронизувати підхід до кожної окремої особи, «виховання виходить з такого дуже важливого принципу людяності: немає людини, в якій не були б закладені задатки і можливості для того, щоб вона проявила себе в житті, насамперед у творчій праці, неповторною, самобутньою красою, талантом. Не може бути людини бездарної, ні до чого не здатної. Відкрити в кожній особистості ту грань, при вмілій обробці якої, образно висловлюючись, людина заграє, як грає, міниться самоцвіт, – у цьому полягає найважливіше завдання виховання. Від умілого, творчого розв'язання цього завдання залежить всебічний розвиток людини, розквіт її величчя, гідності, зміцнення її внутрішніх і духовних сил» [7, с. 81 – 82].

Надзвичайно актуальними і в наш час залишаються також ідеї В. Сухомлинського про те, що «у вихованні всебічно розвиненої людини взагалі немає нічого другорядного, все тут важливе, і коли що-небудь упущено або зроблено неправильно, руйнуються основи гармонії, якою є всебічний розвиток як єдине ціле» [5, с. 83].

Багаторічний педагогічний досвід переконав В. Сухомлинського в тому, що слово вчителя пробуджує у малої дитини, а потім і в підлітка, юнака, дівчини відчуття людини – глибоке

переживання того, що поруч із нами завжди є людина зі своїми радощами, печалями, запитамі, потребами. І все залежить від формування духовного обличчя людини, у процесі якого велику роль відіграють поведінка, взаємини в колективі, суспільно корисна праця. Однак і поведінка, і взаємини, і праця – все залежить від складних процесів, що відбуваються в душі, найважливішим засобом впливу на яку є слово. Проникливе слово, на думку В. Сухомлинського, само собою мистецтво тонке, це і монолог, і діалог, в основі якого – нерозривна взаємоповага педагогів і учнів, щирий інтерес один до одного, співчуття та співпереживання.

Актуальним і сьогодні є твердження В. Сухомлинського, що мистецтво виховання виявляється у тому, що вихователь створює для учнів атмосферу пошуку та морально-естетичних відкриттів, яка є початком морального розвитку. Важливим для виховання особистості виступає особистий приклад учителя, особливо з урахуванням того, що дитина найбільше схильна до наслідування всього, що їй до вподоби. Тому духовне обличчя дитини насамперед залежить від того, який учитель веде її по «першій стежці життєвого шляху» [6, с. 362].

Виняткову роль у вихованні відіграє передавання новим поколінням моральних цінностей. На його переконання, дуже важливо, щоб дитина мала духовне життя, моральні цінності: «Дитину треба вчити і вчити, що вона живе не в пустелі, а серед людей, отже, кожен твій крок врешті-решт відбивається на твоєму ближньому, тому що ідеш ти кудись з якоюсь метою; кожне твоє слово відгукнеться в душі іншої людини, але як відгукнеться – залежить від тебе. Уже те, що ти дивишся на навколишній світ і бачиш його, – приховує в собі і добро, і зло: все залежить від того, що ти бачиш і як бачиш, – так повчаємо ми своїх вихованців» [6, с. 260].

Неодноразово педагог спостерігав за дітьми, вчителями, розмірковував над виховним аспектом настанов. Із уст учителя дитина часто чує моральні повчання і настанови, стверджував В. Сухомлинський, але усе це набуває авторитету в очах дитини лише тоді, коли вона бачить у своєму вчителеві людину одухотворену, закохану в свою працю: «Приклад вчителя – це не тільки те, що вчитель вміє робити своїми руками (хоч і це має велике значення), це весь уклад його духовного життя, це його одухотвореність усім, що він робить. Разом з дітьми, усім, що приносить дітям радість» [6, с. 382].

Учителю треба бути не тільки добрим, чуйним, а й суворим, непримиренним до лінощів, обману, лицемірства, жорстокості. Однією з істин, що сягає своїми коренями в багатовіковий досвід народу, є: що більше людині дається, то більше з неї треба питати. Цю істину, за переконанням Василя Олександровича, потрібно втілити в норми й правила життя, запровадили у стосунки між дітьми і старшим поколінням. Виконання учнем свого обов'язку перед батьками й суспільством – це насамперед навчання, оволодіння знаннями.

Педагог окреслив шляхи формування моральної культури – від думки та поняття, тобто від моральної свідомості, через моральні почуття до моральних переконань, а від них – до вчинків. Метод морального виховання називав «спонуканням до активного виявлення думки і почуттів» [4, с. 10]. Формування моральної культури, як стверджував В. Сухомлинський, неможливе без виховання культури бажань і почуттів. У поведінці мають бути гармонія бажань і обов'язку, грань, яка відділяє бажане від можливого. Не менш важлива гармонія бажань і дисципліни, бажань та істинних потреб.

Одна з особливостей педагогічної праці, за думкою В. Сухомлинського, полягає в тому, що вона має берегти маленьку дитину. Ця специфічна особливість потребує від учителя найвищого рівня володіння педагогічною майстерністю. У праці «Як виховати справжню людину», узагальнюючи досвід виховної роботи з учнями, педагог переконливо й натхненно відзначає: «Працю вчителя не можливо ні з чим порівняти та зіставити. Ткач уже за годину бачить наслідки своїх клопотів, сталевар за декілька годин радіє вогняному потоку металу – це вершина його мрії; плугатар, сіяч, хлібороб за декілька місяців милується колоссям та

горсткою зерна, зрощеного в полі... Натомість учитель має працювати роки, щоб побачити предмет власного творіння... Щохвилини, щомиті вчитель має бачити кожного з тридцяти або сорока своїх вихованців, знати, що він в цей момент думає, чим наповнена його душа, які прикrostі та образи турбують його» [3, с. 171].

В. Сухомлинський підкреслював, що в школі не має бути жодного педагога, якого би праця вчителя обтяжувала: «... Вчителю треба мати величезний талант людинолюбства та безмежної любові до власної праці і, передусім, до дітей, щоб на довгі роки зберегти бадьорість духу, ясність розуму, свіжість вражень, сприйнятливості почуттів, а без цих якостей праця педагога перетворюється на муку [3, с. 172].

Відомий педагог наголошує, що завданням учителя часто є узгодження та координація усіх впливів, що здійснюються на особистість. З метою образної ілюстрації цього твердження він вдається до порівняння праці педагога із працею скульптора: «Усе занепокоєння, усі прикrostі та вся творчість нашої справи в тому й полягають, що скульпторів декілька. Це і родина, і особистість вихователя, і дитячий колектив, і книга, і цілковито непередбачувані впливи, скажімо, знайомі, з якими подружилася хлопчика вулиця... Якщо б усі ці сили діяли як добре злагоджений оркестр, як легко творили б люди! Але кожен майстер має власну вдачу та власний характер, власний почерк та, нарешті, власне уявлення про майбутнє створіння, власний етичний та естетичний ідеал. У кожного – схильність критично ставитися до творчості суперників, і він намагається не тільки пройтися різцем мармуровою цілиною, але й колупнути там, де щойно працювали руки іншого різьб'яра. Потім настає момент, коли й мармур перестає бути бездушною глибою, «скульптура» оживає, стає істотою, яка пізнає не тільки світ навколо себе, але й самого себе. І тоді бере ця істота власний різець та починає різьбити і навіть виправляти те, що зробили інші. Як мечі схрещуються різці, летить мармурова крихта, а іноді від благородного каменя відколюються цілі куски. Звести все різноманіття впливу в єдине, домогтися, якщо є змога гармонії – завдання педагога [2, с. 12]. Мистецтво виховання полягає і в тому, щоб вчитель був здатним уміти і відчувати дитячу душу.

Отже, виховна концепція Василя Сухомлинського не втрачає своєї актуальності, оскільки спирається на загальнолюдські цінності, духовні традиції народу. Її гуманістична сутність виявляється уже в самому ставленні до дитини – повага до особистості вихованця незалежно від віку, наявних можливостей, визнання складності його внутрішнього світу і необхідності відповідального ставлення до його долі. Звернення до досвіду гуманістичної концепції виховання – важливий компонент сучасного педагогічного мислення, що допомагає в перебудові освітньої системи на основі ідей гуманізму. Його вчення завжди буде сучасним, оскільки опирається на вічні істини – добро, мудрість, справедливість. А трактування дитини як неповторної особистості, диференційованого підходу до організації навчально-виховного процесу, які закладалися у Павлівській середній школі, є актуальними й сьогодні. Хоча сучасна українська педагогіка особистісно орієнтоване навчання і виховання розглядає як педагогічну інновацію.

У контексті реалій сьогодення подальшого вивчення потребують проблеми духовно-ціннісних засад розвитку особистості, підготовка підростаючого покоління до самостійного життя, формування відповідальності у дітей у творах В. Сухомлинського.

Список використаних джерел

1. Сухомлинский В. Верьте в человека / В. Сухомлинский. – М. : Молодая гвардия. – 1960. – 112 с.
2. Сухомлинский В. Вижу человека / В. Сухомлинский // Литературная газета. – 1967. – 27 сентября. – 12 с.
3. Сухомлинский В. Как воспитать настоящего человека / В. Сухомлинский. – К. : Рад. школа, 1975. – 236 с.

4. Сухомлинський В. Моральні заповіді дитинства і юності / В. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1966. – 231 с.
5. Сухомлинський В. На нашій совісті – Алфимов В.Н. Творческая личность старшеклассника: модель и развитие / В. Н Алфимов., Н.Е. Артемов, Г. В Тимошко ; идея и науч. рук. В.Н. Алфимова. – Киев ; Донецк : Б. и., 1993. – 64 с.
6. Великий глумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
7. Горашук В.П. Формирование культуры здоровья школьников (теория и практика) / В.П. Горашук. – Луганск : Альма-матер, 2003. – 376 с.
8. Загальнодержавна програма «Здоров'я – 2020 : український вимір» // [Електронний ресурс]. – www.moz.gov.ua.
9. Історія світової та української культури : підруч. для вищ. закл. освіти / В.А. Греченко, І.В. Чорний, В.А. Кушнерук, В.А. Режко. – К. : Літера ЛТД, 2005. – 464 с.
10. Климова В.И. Человек и его здоровье / В.И. Климова. – М. : Знание, 1985. – 92 с.
11. Митяева А.М. Здоровьесберегающие педагогические технологии : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / А.М. Митяева. – М. : Академия, 2008. – 192 с. – (Высшее профессиональное образование).
12. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки // [Електронний ресурс]. – ministry@mon.gov.ua. – Назва з екрана.
13. Нові технології формування здорового способу життя у дітей і підлітків в умовах сучасного позакласного закладу : Навч.-метод. посібник для позашкільних навч. закладів / М.В. Макеєв, М.С. Гончаренко / Під ред. Е.Т. Карачинської. – Харків, 2001. – 268 с.

The article deals with the question of health culture of seniors in secondary schools in Khmelnytskyi region. The nature and relationship of the basic concepts, standing of scientific research, problems in keeping and strengthening health, generalized aspects of creating health culture have been explored.

The study noted that health characterizes the state of the human organism adaptation to the conditions of the external environment, it is the result of a process of interaction between man and environment, noted that individual health is seen as achieving high levels of physical performance, the presence in it of adaptation to environmental conditions, resistance to diseases. Therefore, health is an integrative indicator of social development of the country, a reflection of its political, socio-economic and moral state.

On the basis of theoretical analysis of the health culture problem, the author examines how a new quality of personality, including its relationship to a healthy lifestyle for their own health and thereby determines a conscious desire yourself to be creative, to improve physical, mental and spiritual sphere of its activity on the basis of self-knowledge and an adequate self-assessment of health status, level of knowledge about healthy lifestyle, the degree of development, their awareness of the relationship between harmful life factors and the occurrence of various diseases. It has been Clarified that the notion of "culture of health" includes not only such things as a healthy lifestyle, physical and mental health, but also creative activity against his body and social responsibility.

According to the results of research, pedagogical and technological conditions providing for the process of creating health culture were substantiated, possibility of its implementation in the educational process through the usage of interactive forms and methods of studying and upbringing, combining curriculum with the extracurricular studying and work, interaction between teaching staff, parents, doctors and so on.

Keywords: *healthy lifestyle, educational process, curriculum and extracurricular forms of educational work, valeological education, health, health culture, pedagogical system and its conditions, health technology.*

УДК 373.5(477.43):613.8

Ковальчук Г.П.

Kovalchuk G.

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я СТАРШОКЛАСНИКІВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ХМЕЛЬНИЧЧИНИ

THE PROBLEM OF CREATING HEALTH CULTURE OF SENIORS IN SECONDARY SCHOOLS IN KHMELNYTSKYI REGION

У статті висвітлено питання формування культури здоров'я в старшокласників у загальноосвітніх навчальних закладах Хмельниччини. Розкрито сутність і взаємозв'язок базових понять, стан наукового дослідження проблеми збереження, зміцнення здоров'я людини, узагальнені аспекти щодо питань формування культури здоров'я учнів. В дослідження відзначено, що здоров'я характеризує стан організму людини щодо пристосування до умов зовнішнього середовища, воно є результатом процесу взаємодії людини і місця існування, наголошено, що індивідуальне здоров'я розглядається як досягнення людиною високого рівня фізичної працездатності, наявності у неї адаптації до умов зовнішнього середовища, стійкості до захворювань. Тому здоров'я населення виступає інтегративним показником суспільного розвитку країни, відображенням її політичного, соціально-економічного та морального стану.

На основі теоретичного аналізу проблему культуру здоров'я, розглянуто як нове якісне утворення особистості, що включає її ставлення до здорового способу життя, до власного здоров'я і цим самим зумовлює свідоме прагнення самостійно, творчо вдосконалювати фізичну, психічну і духовну сферу власної життєдіяльності на основі самопізнання і адекватної самооцінки стану здоров'я, рівень знань про здоровий спосіб життя, ступінь його сформованості, їх обізнаність щодо взаємозв'язку між шкідливими життєвими чинниками та виникненням різних захворювань. З'ясовано, що поняття «культура здоров'я» містить не тільки такі характеристики, як здоровий спосіб життя, фізичне і психічне здоров'я, але й творчу активність щодо свого організму і соціальну відповідальність.

За результатами дослідження, проведених у школах області, обґрунтовано педагогічні умови і технологічне забезпечення процесу формування культури здоров'я учнів та можливості його впровадження у навчально-виховний процес шляхом використання інтерактивних форм і методів навчання і виховання, поєднання урочної, позаурочної, позашкільної роботи, взаємодії педагогічного колективу, працівників позашкільних організацій, батьків, медиків тощо.

Ключові слова: *здоровий спосіб життя, навчально-виховний процес, урочні та позаурочні форми виховної роботи, валеологічна освіченість, здоров'я, культура здоров'я, педагогічні умови, педагогічна система, оздоровчі технології.*

Проблема збереження здоров'я підростаючого покоління особливо гостро постала на початку третього тисячоліття, воно є невід'ємною складовою частиною загальнолюдських цінностей будь-якої держави і тісно пов'язане з рівнем розвитку держави та її місцем серед когорти провідних країн світу. Шляхи збереження і зміцнення здоров'я громадян на державному рівні закріплено в «Основах законодавства України про охорону здоров'я», концепції Державної програми «Репродуктивне здоров'я нації на 2006-2015 рр.», «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю» та ін. У «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на

2012-2021 роки» зазначається, що ключовими напрямками державної освітньої політики мають стати: формування здоров'язбережнього середовища, екологізації освіти, валеологічної культури учасників навчально-виховного процесу. Ядром державної гуманітарної політики щодо національного виховання має бути: формування здорового способу життя як складової виховання, збереження і зміцнення здоров'я дітей і молоді, забезпечення їх збалансованого харчування, диспансеризації; збільшення рухового режиму учнів шкільного віку за рахунок уроків фізичної культури, спортивно-масової та фізкультурно-оздоровчої роботи в позаурочний час; удосконалення фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової роботи у закладах системи освіти та інших відомств (розширення кількості спортивних гуртків, секцій і клубів з обов'язковим кадровим, фінансовим, матеріально-технічним забезпеченням їх діяльності); оновлення методології фізичного виховання дітей та молоді з безпосереднім валеологічним супроводом усього процесу навчання і виховання дітей з різними фізичними та освітніми можливостями [8].

За даними Міністерства охорони здоров'я України майже 90% дітей та учнів мають проблеми зі здоров'ям, серед школярів спостерігаються: функціональні відхилення в діяльності різних систем організму (50%), функціональні відхилення серцево-судинної системи (26,6%), нервово-психічні розлади (33%), захворювання органів травлення (17%), захворювання ендокринної системи (10,2%) школярів. При цьому слід відзначити, що кількість випускників шкіл, які є практично здоровими, становить від 10 до 15%. У зв'язку з тим, що здоров'я школярів має стійку тенденцію до погіршення, необхідно по-новому ставити питання про його збереження і зміцнення, формування гігієнічних навичок та засад здорового способу життя [4].

Філософські, педагогічні, медичні аспекти здоров'я та шляхи його збереження розглянуто в працях Ш. Амонашвілі, М. Амосова, І. Брехмана, В. Горашука, В. Колбанова, Ю. Лисицина, В. Петленка та ін. Проблема мотивації школярів до здорового способу життя та загальні підходи до стратегії його формування розкриті у публікаціях Л. Альошиної, О. Балакіревої, Т. Бобрицької, О. Вакуленко, О. Васильєвої, О. Вульфовича, М. Гриньової, Є. Дегтярьова, Г. Зайцева, В. Казначеева, Н. Комарової, Р. Левіна, Ю. Синицина, Л. Сущенко, Л. Татарнікової, Ф. Філатова та ін. Питання формування культури здоров'я в молодого покоління, створення умов для розкриття творчого потенціалу соціально і біологічно здорової дитини у сім'ї, і в системі безперервного виховання та навчання висвітлено у дослідженнях Н. Гаркуші, О. Диканової, Г. Капранової, С. Кириленко, Л. Магницької, М. Мариніної, Ж. Петрочко, С. Свириденко, Т. Шаповалової та ін.

Водночас ознайомлення з результатами наукових досліджень і досвідом роботи загальноосвітніх закладів щодо вирішення проблеми формування культури здоров'я школярів та суперечністю між прогресивними тенденціями, пов'язаними з гуманізацією освіти, особистісно орієнтованим підходом у навчанні і вихованні і подальшим погіршенням здоров'я учнів, темою нашої статті є «Проблема формування культури здоров'я старшокласників у загальноосвітніх навчальних закладах Хмельниччини».

Метою статті є обґрунтування за результатами дослідження особливостей формування культури здоров'я учнів старших класів загальноосвітніх закладів в умовах сучасного міста.

Упродовж усього розвитку суспільства здоров'я людини вважалось однією з фундаментальних загальнолюдських цінностей. Воно є складним феноменом, який розглядається одночасно педагогікою, медициною, психологією, філософією, валеологією, соціологією, культурологією тощо. У працях давніх грецьких філософів Аристотеля, Гіппократа, Демокріта, Платона, Сократа поняття здоров'я, способи його зміцнення і збереження поєднувались з ідеєю взаємозв'язку інтелектуального розвитку людини з вихованням культури тіла, через вплив зовнішнього середовища та способу життя на стан здоров'я, наголошувалось також ефективність використання оздоровчих природних засобів.

Фундаментальними ідеями про здоров'я збагатили педагогічну спадщину Я.-А. Коменський, Дж. Локк, Й. Песталоцці, Г. Сковорода, К. Ушинський, П. Лесгафт, А. Макаренко, В. Сухомлинський, Ш.Амонашвілі та ін., що сприяло формуванню самого поняття «культура здоров'я».

Здоров'я людини є складним феноменом. Спираючись на формулювання Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), зазначимо, що здоров'я – це стан повного фізичного, душевного і соціального благополуччя. Воно характеризує стан організму людини щодо пристосування до умов зовнішнього середовища, тобто є результатом процесу взаємодії людини і місця існування. Індивідуальне здоров'я розглядається як досягнення людиною високого рівня фізичної працездатності, наявності в неї адаптації до умов зовнішнього середовища, стійкості до захворювань. Здоров'я населення є інтегративним показником суспільного розвитку країни, відображенням її політичного, соціально-економічного та морального стану.

Для розуміння категорії «культура здоров'я» в історико-педагогічному аспекті необхідно розкрити поняття «культура». За Великим тлумачним словником української мови за ред. В. Бусела, «культура – це сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством протягом його історії», «освіченість, вихованість», «рівень, ступінь досконалості якої-небудь галузі господарської або розумової діяльності» [2, с. 596]. У найзагальнішому вигляді культура – це сукупний результат продуктивної діяльності людей; у вузькому, особистісному розумінні, – це певні цінності та норми поведінки людини в соціальному й природному оточенні [5, с. 5].

Термін «культура здоров'я» вперше зустрічаємо у 80-х рр. ХХ ст. в праці В. Климової «Человек и его здоровье». На її переконання : «Людина не має права – у такі умови вона поставлена – вважати себе освіченою, не освоївши культуру здоров'я» [6, с. 16]. На думку А. Міт'яєвої, «культуру здоров'я слід визначати не лише як суму знань, але і як активно-зацікавлену поведінку, засновану на етичних засадах ставлення людини до фізичного потенціалу свого розвитку» [7, с. 8].

Поняття «культура здоров'я» В. Горашук розглядає як «...важливий складний компонент загальної культури людини, обумовлений матеріальним і духовним середовищем життєдіяльності суспільства, що виражається в системі цінностей, знань, потреб, умінь і навичок з формування, збереження і зміцнення її здоров'я» [3, с. 167-168]. Автор запропонував концептуальну модель культури здоров'я особистості. Вона представлена як сукупність трьох компонентів (блоків): програмно-змістового, ціннісно-орієнтаційного, діяльнісно-практичного.

На основі теоретичного аналізу цієї проблеми культуру здоров'я, на нашу думку, слід розглядати як нове якісне утворення особистості, що включає її ставлення до здорового способу життя, до власного здоров'я і цим самим зумовлює свідоме прагнення самостійно, творчо вдосконалювати фізичну, психічну і духовну сферу власної життєдіяльності на основі самопізнання і адекватної самооцінки стану здоров'я. Поняття «культура здоров'я» таким чином, містить не тільки такі характеристики, як здоровий спосіб життя, фізичне і психічне здоров'я, але й творчу активність щодо свого організму і соціальну відповідальність.

Виявлення рівня сформованості культури здоров'я у старшокласників, проведеного в процесі дослідження у ЗОШ №№ 1,2,5,10,12 м. Кам'янця-Подільського Хмельницької області, здійснювалося за методиками Г. Кривошеєвої, яка включає такі основні критерії: 1) валеологічну освіченість – знання індивідуальних особливостей організму, знання основних захворювань, їх профілактика, обізнаність із шкідливими звичками та їх попередження, інформованість про екологічну обстановку, уміння надавати першу долікарську допомогу,

цінність здоров'я, прагнення до здорового способу життя, оцінка свого фізичного стану, рівня працездатності, ставлення до систем оздоровлення та знання народних методів лікування; 2) валеологічну свідомість – особистісна цінність здоров'я, важливість дотримання ЗСЖ, інтерес до екологічних проблем, прагнення поліпшити знання про здоров'я, ставлення до оздоровчих систем, оцінка важливості поведінки; 3) валеологічну поведінку – дотримання режиму дня, раціонального харчування, забезпечення рухової активності, відсутності шкідливих звичок, участь у спортивних і оздоровчих заходах, природоохоронній діяльності. Цим самим аналізувались особливості ставлення старшокласників до власного здоров'я, їхня мотивація до зміцнення здоров'я, рівень знань про здоровий спосіб життя, ступінь його сформованості, їхня обізнаність щодо взаємозв'язку між шкідливими життєвими факторами та виникненням різних захворювань.

За результатами дослідження рівень валеологічної освіченості серед 216 старшокласників за такими критеріями як інформованість про екологічну ситуацію був оцінений на високому рівні 12,6%, на середньому – 52,1%, на низькому – 35,3 %. Високий рівень знань про здоров'я і ЗСЖ показали 12,7 % учнів, середній рівень – 50,4 %, низький – 36,9 %. Знання про шкідливі звички та їх попередження знаходяться на високому рівні у 11,7 % учнів, на середньому – у 53,8%, на низькому – у 34,5 %. Середній показник про рівень валеологічної освіченості серед старшокласників на високому, середньому та низькому рівнях становить відповідно 12,3 %, 52,1% і 34,6 %.

Аналіз критеріїв валеологічної свідомості показав, що високий рівень її прояву виявили 12,6% старшокласників, а такі показники як особистісна цінність здоров'я і прагнення поліпшити його були дещо вищими, відповідно 17,6 %, 18,7 %. При цьому менший відсоток старшокласників високого рівня у порівнянні із загальним показником виявився з таких проблем: важливість дотримання ЗСЖ (11,3 % учнів), ставлення до оздоровчих систем (11,7 %). Низький рівень валеологічної свідомості виявили 35,2% учнів старших класів, а 52,2% – середній рівень.

Результати експерименту виявили високий рівень валеологічної поведінки у 12,7 % старшокласників. Переважній більшості їх властивий середній рівень – 58,5 % і низький рівень сформованості валеологічної поведінки властивий 26,8 % учням.

На підставі аналізу теоретичних знань і використання практичного досвіду педагогічної діяльності та результатів дослідження у формуванні культури здоров'я школярів слід опиратися на особистісно орієнтований, особистісно діяльнісний, системний підходи в процесі виховання на забезпечення єдності школи, позашкільних установ, громадських організацій, сім'ї тощо. На нашу думку, ефективному формуванню культури здоров'я старшокласників забезпечують такі педагогічні умови: 1) розгляд культури здоров'я старшокласників усіма суб'єктами педагогічного процесу як пріоритетної мети; 2) формування позитивної мотивації старшокласників до здоров'я як цінності; 3) застосування активних, інтерактивних форм та методів щодо організації навчальної, позаурочної та позашкільної діяльності, спрямованої на формування культури здоров'я старшокласників.

Розгляд культури здоров'я усіма суб'єктами педагогічного процесу передбачає створення необхідних умов для самореалізації школярів з урахуванням їх індивідуальних особливостей, що є принциповим у побудові особистісно орієнтованої освіти. При цьому важливо врахувати також на вікові, статеві, сімейно-побутові особливості, рівень інтелекту, культури, мотивацію та психологічний тип особистості.

Стимулювання у старшокласників позитивної мотивації щодо формування, зміцнення та збереження власного здоров'я може відбуватися, на думку В. Алфімова, таким чином: 1) шляхом сприйняття завдань, цілей, видів діяльності, що пропонуються старшокласникам, і перетворює їх на реально діючі; 2) в ході організації спеціального процесу, що

актуалізує окремі якості особистості і показує необхідність їх розвитку впродовж тривалого часу [1, с. 41].

Задекларований процес повинен здійснюватись, у першу чергу, шляхом використання валеологічної спрямованості кожного предмета, наприклад: 1) математика – вирішення математичних завдань валеологічного змісту; 2) астрономія, фізика – ознайомлення із законами взаємодії об'єктів Всесвіту та їх психологічного впливу на людей; 3) суспільствознавчі предмети – дослідження законодавчої бази охорони здоров'я, вивчення традицій різних народів світу (особливо слов'ян), пов'язаних із збереженням здоров'я; 4) географія – вивчення традицій народів різних географічних широт, спрямованих на ЗСЖ; 5) гуманітарні предмети – вирішення проблемних завдань виховання духовності з використанням кращих творів письменників. Українське народознавство, як один з гуманітарних предметів, допомагає встановити причинно-наслідкові зв'язки людських дій і думок, залучити дітей та підлітків до народних слов'янських традицій, зокрема зі зміцнення здоров'я. Аналіз показує, що виділити здоров'язберігаючий компонент неважко в будь-якій дисципліні. Важливо, щоб ця робота мала систематичний характер. При цьому найбільш ефективними є уроки із застосуванням елементів інтерактивного навчання, яке має конкретну, передбачувану мету, тобто, створення комфортних умов за яких кожен учень відчуває успішність, інтелектуальну спроможність і відбувається за умови активної, постійної взаємодії. У процесі такого навчання з метою формування культури здоров'я у старшокласників широко використовуються рольові ігри, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та моделювання життєвих ситуацій. Особливістю інтерактивного навчання у формуванні культури здоров'я полягає в тому, що в їх основу покладено міжпредметні зв'язки і знання з педагогіки, психології, соціології, медицини, права тощо, якими можна користуватися при застосуванні активних форм і методів роботи: тренінгів, рольових ігор, дискусій, аналізу проблемних ситуацій, дебатів тощо.

Важливою педагогічною умовою у формуванні культури здоров'я школярів є позаурочна й позашкільна діяльність яка охоплює пошуково-дослідну, практичну, пропагандистську діяльність. У позакласній виховній роботі, як і у навчальній, одним з важливих моментів є стимулювання пізнавального інтересу. Спонукальним початком активної розумової діяльності є не примус до активності, а виникнення бажання в старшокласників вирішити проблему. Перевагу отримує не зовнішня мотивація (отримання оцінки), а внутрішня, тобто у них зароджується зацікавленість допомагати іншим, взаємодіяти з ними, впевненість, що учні можуть багато чого досягти в житті. Найбільш поширеними формами організації позакласної і позашкільної роботи є проведення екскурсій, походів по території, віддаленої від міста, організація експедицій під час літніх канікул, проведення науково-дослідної діяльності школярів щодо впливу чинників довкілля на здоров'я, туристично-краєзнавча робота, підготовка і проведення брейн-рингів, інтелектуальних конкурсів та марафонів з питань здоров'я, здорового способу життя та ін.

Організації формування культури здоров'я у старшокласників значною мірою допомагають заняття гуртків «Екологічне краєзнавство», «Історичне краєзнавство», «Етнографія і фольклор рідного краю», «Пішохідний туризм», «Медицина та екологія» тощо. На заняттях гуртків учні отримують додаткові знання з екології, історії України, народознавства, набувають спортивних навичок та вмінь, а також медичних знань з надання першої долікарської допомоги, раціонального харчування, масажу, самомасажу, оздоровчого впливу фізичного навантаження. У спільній роботі вчителів-предметників, класних керівників, керівників гуртків застосовуються також оздоровчі технології, спрямовані на формування фізичного, психічного та духовного компонентів здоров'я школярів, а кращі учні залучаються до участі у науково-дослідній діяльності.

З метою пропаганди ЗСЖ та формування культури здоров'я у старшокласників актуальним і цікавим у навчальній діяльності є заняття факультативу «Екологія та людина» для учнів 11 класів. Його мета: формування у старшокласників екологічних знань, необхідних навичок етичного ставлення до природи, до інших людей; виховання культури здоров'я; відчуття власної відповідальності за стан навколишнього середовища; сприяння розвитку переконаності у необхідності дбайливого ставлення до природи й суворого дотримання правового законодавства. Основні теми: «Генетика сучасної людини», «Біологічні ритми людини», «Людина та її місце в суспільстві», «Демографічні проблеми у світі та в Україні», «Хімічне забруднення навколишнього середовища», «Фізичні чинники забруднення середовища та їх вплив на організм», «Біологічне і комплексне забруднення», «Екологічні вимоги до продуктів харчування людини», «Адаптація людини до умов середовища», «Зв'язок правових основ охорони середовища з екологічним контролем в Україні». Вивчення цих тем безпосередньо пов'язані зі здоров'ям старшокласників і набувають для них емоційної значущості та дозволяють розвивати дослідницькі навички та залучати до науково-пропагандистської діяльності усіх зацікавлених.

Ефективною формою позашкільної роботи у формуванні культури здоров'я старшокласників є туристично-краєзнавча робота, яка завжди розглядалась як важливий чинник пізнання минулого і сучасного держави та її нації, формування патріотизму, національної самосвідомості, бережливого ставлення громадянина до природи. Туризм має велику привабливу силу насамперед тому, що це дієвий засіб виховання здорової та загартованої людини. Регулярні заняття виробляють у учнів низку прикладних навичок, необхідних у повсякденному житті. Туристська підготовка не тільки допомагає старшокласникам краще засвоїти шкільну програму з таких предметів, як географія, історія, біологія, природознавство, основи безпеки життєдіяльності, але і привчає їх до самостійності та часто визначає майбутній вибір професії. Самостійно виконуючи практичні завдання, школярі вчать систематизувати матеріал, робити записи, складати конспекти, працювати з документами. Цим самим, вони залучаються до навчально-дослідницької діяльності, яка сприяє розвитку мислення і творчої думки учнів, закріплює у них знання, викликає інтерес до систематичного і всебічного вивчення рідного краю.

Таким чином, в умовах позашкільної діяльності активізується виховний процес, який спрямований на розвиток потенційних здібностей школярів та їх адаптації у сучасному соціальному і природному середовищах. У таких умовах набагато простіше знайти індивідуальний підхід до кожного підлітка, оскільки стосунки між учнями і вчителем, зазвичай, більш невимушені, тому ефективніше відбувається процес формування культури здоров'я і екологічної компетентності.

Отже, основною сутністю процесу формування культури здоров'я, є: спеціально організований, цілеспрямований процес і результат розвитку особистості під впливом соціальної діяльності та середовища, спадковості, освіченості і активності особистості як результат її становлення, набуття сукупності стійких властивостей та якостей.

Формування культури здоров'я учнів необхідно здійснювати шляхом наукового обґрунтування та ознайомлення учнів загальноосвітніх навчальних закладів із сучасними досяганнями людства у галузях культури, медицини, валеології, екології тощо.

Необхідними педагогічними умовами розв'язання цієї проблеми є розгляд культури здоров'я усіма суб'єктами педагогічного процесу як пріоритетної мети, що забезпечує формування, збереження і зміцнення здоров'я завдяки знанням і творчому осмисленню принципів здорового способу життя, розкриттю особистісних потенційних здібностей та можливостей старшокласників, включаючи мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-поведінковий компоненти; створення позитивної мотивації школярів до здорового способу життя, здоров'я як цінності; використання активних, інтерактивних форм і методів навчання та виховання,

поєднання урочної, позаурочної, позашкільної роботи; взаємодія педагогічного колективу, працівників позашкільних організацій, батьків, медиків.

Список використаних джерел

1. Алфимов В.Н. Творческая личность старшеклассника: модель и развитие / В.Н. Алфимов., Н.Е. Артемов, Г.В. Тимошко ; идея и науч. рук. В.Н. Алфимова. – Киев ; Донецк : Б. и., 1993. – 64 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
3. Горашук В.П. Формирование культуры здоровья школьников (теория и практика) / В.П. Горашук. – Луганск : Альма-матер, 2003. – 376 с.
4. Загальнодержавна програма «Здоров'я – 2020: український вимір» // [Електронний ресурс]. – www.moz.gov.ua.
5. Історія світової та української культури : підруч. для вищ. закл. освіти / В.А. Греченко, І.В. Чорний, В.А. Кушнерук, В.А. Режко. – К. : Літера ЛТД, 2005. – 464 с.
6. Климова В.И. Человек и его здоровье / В.И. Климова. – М. : Знание, 1985. – 92 с.
7. Митяева А.М. Здоровьесберегающие педагогические технологии : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / А.М. Митяева. – М. : Академия, 2008. – 192 с. – (Высшее профессиональное образование).
8. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки // [Електронний ресурс]. – ministry@mon.gov.ua
9. Нові технології формування здорового способу життя у дітей і підлітків в умовах сучасного позакласного закладу: Навч.-метод. посібник для позашкільних навч. закладів / М.В. Макеєв, М.С. Гончаренко [Під ред. Е.Т. Карачинської]. – Харків, 2001. – 268 с.

The article deals with the problem of health culture formation of seniors in secondary schools in Khmelnytskyi region. The authors have explored the nature and relationship of the basic concepts, the state of scientific research, problems in keeping and strengthening health, generalized aspects of creating health culture.

The study noted that health characterizes the state of the human organism adaptation to the conditions of the external environment, it is the result of a process of interaction between man and environment. It has been mentioned that individual health is achieving high levels of physical performance, the presence in it of adaptation to environmental conditions, resistance to diseases. Therefore, health is an integrative indicator of social development of the country, a reflection of its political, socio-economic and moral state.

On the basis of theoretical analysis of the problem of the health culture, the author examines how a new quality of personality, including its relationship to a healthy lifestyle for their own health and thereby determines a conscious desire to be creative, to improve physical, mental and spiritual sphere of its activity on the basis of self-knowledge and an adequate self-assessment of health status, level of knowledge about healthy lifestyle, the degree of development, their awareness of the relationship between harmful life factors and the occurrence of various diseases. It has been clarified that the notion of “culture of health” includes not only such things as a healthy lifestyle, physical and mental health, but also creative activity against his body and social responsibility.

According to the results of research, pedagogical conditions and technological provision of the process of creating health culture were substantiated, possibility of its implementation in the educational process through the usage of interactive forms and methods of studying and upbringing, combining curriculum with the extracurricular studying and work, interaction between teaching staff, parents, doctors and so on.

Keywords: *healthy lifestyle, educational process, curriculum and extracurricular forms of educational work, valeological education, health, health culture, pedagogical system and its conditions, health technology.*

УДК 378.032:140.8

Ковальчук І.А.

Kovalchuk I.

ЗМІСТ І ФОРМИ ХУДОЖНЬО-ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДНИХ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ

CONTENT AND FORMS OF ART-WORK ACTIVITY OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES STUDENTS AS A BASIS OF WORLDVIEW KNOWLEDGE SHAPING

У статті розкрито технологію формування світоглядних знань студентів у процесі художньо-трудової діяльності. Обґрунтовано доцільність використання потенціалу художньо-трудової діяльності для формування світоглядних знань студентів педагогічних ВНЗ. Запропоновано зміст художньо-трудової діяльності майбутніх педагогів як джерела інформації, знань про світ та світобудову, які можуть стати базовими в процесі формування світогляду студентів. Як основний орієнтир формування світоглядних переконань молоді обрано культурно-історичний спадок українського народу: вироби декоративно-ужиткового мистецтва, технології народних промислів і традиційних українських ремесел, народознавчі матеріали.

Ключові слова: формування світогляду, світоглядні знання, переконання, художньо-трудова діяльність, студенти педагогічних ВНЗ.

У контексті сучасних політико-економічних реалій для сучасного педагогічного вищого навчального закладу одним з першочергових завдань має стати світоглядне виховання майбутніх фахівців. Спрямованість світогляду, його орієнтація на майбутню професійну діяльність, його глибина та стійкість забезпечать якість професійного та особистісного зростання молоді людини.

Незважаючи на демократично-ліберальні підходи до формування особистісного світогляду, так званий світоглядний плюралізм, який сприяє реалізації світоглядного вибору особистості [2, с. 23], очевидним залишається той факт, що існує потреба організованого виховного впливу на світоглядне становлення студентів. Адже ціннісна основа діяльності майбутнього вчителя, його переконання й погляди мають носити гуманістичний, екологічний, толерантний характер. Окрім того, очевидним стає необхідність патріотичності та полікультурності світогляду майбутніх учителів, відчуття соціальної відповідальності за погляди нового покоління.

На нашу думку, найкращі можливості для забезпечення знанневої основи світогляду студентів може створити залучення їх до художньо-трудової діяльності. Саме художньо-трудова діяльність має у своїй основі культурологічну, гуманну систему розуміння світу та місця людини у ньому, яка базується на народному світогляді, культурно-історичній спадщині нашого народу та людства в цілому.

Сьогодні диктує нові вимоги до світогляду сучасного фахівця. Світоглядні знання, які ляжуть в основу поглядів та переконань майбутніх педагогів-гарантів процвітаючого українського суспільства, мають носити не лише об'єктивний, науковий характер, але й відображати величезний пласт культурно-історичного спадку українського народу. Саме тому зростає потреба у формуванні в студентів педагогічних ВНЗ такого світогляду, який буде виховувати справжніх громадян, носіїв національної культури, патріотів своєї країни.

Проблемі формування світоглядних переконань присвячена значна кількість досліджень. Зокрема, дана проблема цікавила Г.Є. Залеського, В.П. Іванова, Є.І. Моносзона та ін. Використанню потенціалу художньо-трудової діяльності для формування особистісних проявів та

якостей молоді присвятили свої праці Ю. Белова, В. Одарченко, М. Ратко, І. Савчук, В. Титаренко та ін. Значний внесок у розробку проблеми світоглядного становлення особистості в останні роки зробили Н. Буринська, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Ільченко, Н. Ничкало, Н. Мойсеюк, В. Паламарчук, Г. Тарасенко та ін. Проте, невирішеними залишаються питання відбору змісту світоглядного знання для студентів педагогічних університетів, добору оптимальних форм взаємодії викладача ВНЗ та студента з метою формування світоглядних переконань.

Актуальність зазначеної проблеми та потреба її практичного розв'язання обумовили мету статті, яка полягає в розкритті змісту та форм художньо-трудової діяльності, які можуть виступити носієм світоглядних знань особистості майбутнього українського педагога.

Світоглядна функція будь-якого знання реалізується лише за умов відповідної інтерпретації та узагальнення. Ці мисленнєві операції можуть здійснюватися свідомо або несвідомо як самим носієм світогляду, так і тим, хто передає йому знання, які можуть виконувати роль світоглядних. До того, як отримане знання стане частиною світогляду особистості, воно має бути «привласнене» нею. Пропускання нового знання через фільтри внутрішнього сприйняття, існуючі погляди, стереотипи, переконання та принципи, дає змогу особистості відфільтрувати ті аспекти інформації, які у майбутньому збагатять її світогляд. Фактично, світоглядне знання – це суб'єктивне знання. Суб'єктивним може стати як знання об'єктивне, яке містить відомості про світ, його закони, факти тощо, так і попередньо суб'єктивне знання, яке пройшло через призму світогляду іншої особистості, групи осіб, народу, нації.

Звісно, опанування знаннями – основний шлях формування світогляду молодої людини, проте без трансформації знання на переконання, на активну життєву позицію майбутнього педагога, самі по собі засвоєні знання не стануть світоглядними. Лише проведення знань через призму діяльності дозволяє перетворити їх на світоглядні переконання. У процесі діяльності, до якої залучається суб'єкт, відбувається суб'єктивізація, тобто «присвоєння» знання, яке через діяльність вбудовується у світоглядні структури особистості.

Прийняття особистістю знання, його аналіз та оцінка, застосування знання на практиці сприяє перетворенню його на переконання. Сформоване таким чином переконання надає особистості впевненості у своїх поглядах на світ, знаннях та оцінках, скеровує її поведінку та діяльність. У зв'язку з цим викладач має забезпечити не просто передачу знання, яке має стати основою світогляду студента, але й забезпечити необхідний для цього аналіз та оцінку, застосування знання у діяльності. Тоді педагогічно правильно скерований процес із засвоєння знань світоглядного характеру із значною вірогідністю сприятиме формуванню переконань молодої людини.

Варто зазначити, що істинність (об'єктивність) не виступає критерієм дієвості світогляду людини. У контексті майбутньої професійної діяльності студенти-педагоги повинні мати такий світогляд, який би забезпечував реалізацію замовлення держави відносно її майбутніх громадян. У світлі сучасних подій в Україні світоглядні позиції випускників педагогічних ВНЗ мають забезпечувати формування в учнів патріотизму, національної свідомості, любові та відданості до своєї Батьківщини. Тому в нагоді можуть стати автентичні знання українського народу: етносвітогляд, звичаї та традиції організації побуту, культура праці тощо. Саме ці знання несуть психокод української нації, який, впливаючи на підсвідомість особистості, запускає механізми національної ідентифікації та етноприналежності [1].

Тому особливої актуальності набуває зміст знання, яке має стати основою формування світогляду майбутнього педагога. Здійснена аналітична робота дає нам право визначити художньо-трудова діяльність як джерело інформації, знань про світ та світобудову, які можуть стати базовими у даному процесі. Художньо-трудова діяльність, що базується на народних промислах, українському декоративно-ужитковому мистецтві має необхідний світоглядно-формувальний потенціал.

На жаль, художньо-трудова діяльність сучасного студента педагогічного ВНЗ не вирізняється розмаїттям. Основне навантаження з цього виду діяльності припадає на позааудиторний час. Аудиторне навантаження лише окремих напрямів підготовки та спеціальностей (дошкільна

освіта, початкова освіта, технологічна освіта) галузі 0101 Педагогічна освіта передбачає інтенсивне залучення студентів до художньо-трудової діяльності як до необхідного етапу професійної підготовки майбутнього вчителя. Поте, художньо-трудова діяльність – це необхідна складова частина загальної системи не лише політехнічної освіти особистості і всієї навчально-виховної роботи, яка сприяє загальній художньо-трудовій підготовці студентів, органічному зв'язку їх розумової та фізичної праці, але і ґрунтовна основа світогляду майбутнього фахівця.

Однією з важливих проблем організації художньо-трудової діяльності є визначення змісту матеріалу, який підлягає опануванню студентами відповідно до віку та рівня підготовки, їхнього трудового досвіду та теоретичних знань. При визначенні змісту художньо-трудової діяльності необхідно забезпечити певну систему, чітку послідовність, наступність в ознайомленні з різними видами художньо-трудової діяльності.

Щодо відбору змісту художньо-трудової діяльності студентів педагогічних ВНЗ з метою формування у них гуманістичного етноорієнтованого світогляду, то їм можна запропонувати ознайомлення з будь-якими видами художньо-трудової діяльності, насичуючи їх народознавчим, етнічним змістом: роботу з папером і картоном; з тканиною і волокнистими матеріалами; з деревиною і металом; елементи техніки, моделювання і макетування тощо. Слід підкреслити, що визначення обсягу теоретичних знань і практичних умінь з кожного виду художньо-трудової діяльності варто здійснюється з урахуванням місцевих трудових традицій, особливостей навчально-матеріальної бази вищого навчального закладу, підготовленості студентів та викладача до проведення окремих видів роботи.

Художньо-трудова діяльність – це інтегрована діяльність, метою якої є створення не лише матеріальних, а й духовних цінностей зображувальними, конструктивними і декоративними засобами. Домінуючою в ній є конструктивна форма художнього мислення, яка забезпечує розвиток якостей, необхідних для формування просторових уявлень. У процесі художньо-конструктивної діяльності активізуються і зображувальне, і декоративне художнє мислення, яке з часом має перспективи перетворитися на складову світогляду молодшої людини.

Звісно, організовуючи художньо-трудову діяльність студентів педагогічних ВНЗ не можна ігнорувати навчальні завдання, які виконує залучення їх до даного виду діяльності – ознайомлення з властивостями матеріалів і застосуванням їх у народному господарстві; ознайомлення з народними інструментами, приладами, пристроями та обладнанням робочої кімнати; вироблення вмінь та навичок працювати з ними, з дотриманням технічних та гігієнічних вимог, правил безпечної праці – формування культури праці; ознайомлення з матеріалами та обладнанням; вироблення графічних навичок креслення технічних рисунків і виготовлення за ними виробів тощо.

Специфічною особливістю художньо-трудової діяльності студентів педагогічних ВНЗ є гармонійне поєднання утилітарної і естетичної функції краси і доцільності, емоційного і раціонального. Саме така форма діяльності може забезпечити художньо-естетичний розвиток студентів, становлення світоглядних знань народознавчого характеру. Художньо-трудова діяльність безпосередньо пов'язана з розвитком зору, координацією рухів, мовленням і мисленням. Вона не тільки сприяє вдосконаленню цих якостей, а й допомагає студентам засвоїти через образи, композиційну довершеність явищ і предметів навколишнього світу, і таким чином впорядковувати і аналізувати та інтегрувати розрізнені знання в єдину систему світобачення та світорозуміння. Незаперечним є емоційний потенціал, який забезпечує повноцінний художньо-естетичний розвиток особистості студента, який навчається бачити красу праці, цілісно сприймати художні зразки, композиційну рівновагу та динаміку форм завдяки залученню до художньо-трудової діяльності [3].

Зміст художньо-трудової діяльності студентів педагогічних ВНЗ передбачає такі види діяльності: художньо-побутова праця (з урахуванням традиційних народних свят); господарська діяльність (з елементами календарно-обрядової поезії); аранжування рослин; зображення на площині (з елементами мультиплікації, художнього проектування); художньо-трудова діяльність (конструювання, моделювання, макетування різних матеріалів); сприймання мистецтва і об'єктів навколишнього середовища; декоративно-ужиткове мистецтво.

Пропонуємо зміст художньо-трудової діяльності студентів ВНЗ, який може бути запропонований у процесі роботи з ними в позаурочний час на гуртку (фрагмент авторської програми «Стежинами народного мистецтва»). На заняттях студенти ознайомлюються з художньою обробкою різних матеріалів (тканини, деревини, глини, металу тощо), вправляються у виготовленні власних виробів, декоруванні та оздобленні їх.

Змістовий модуль 1. Художньо-декоративна робота з тканиною та папером. Технологія виготовлення волокон, прийоми їх обробки, історія використання волокнистих матеріалів і тканин в українському рукоділлі. Прядіння та ткацтво як народні промисли, знаряддям для прядіння та ткацтва. Виготовлення швейних виробів та їх оздоблення. Елементи народного одягу та основи національного вбрання. Магічне значення елементів одягу у давніх віруваннях українців. Фарбування тканин, розпис по тканині. Килимарство. Гобелени. Художня обробка шкіри. Оздоблювальні та вишивальні шви, вишивка (хрестиком, гладдю, стрічками). Узори та кольори вишивок, їх значення, сакральне значення вишивки-оберегу. Вишиванка. Український рушник. Виття, плетення і в'язання вузлів в оздобленні виробів. Мережка. Аплікація, клаптеве шиття (печворк) як види українського народного мистецтва. В'язання гачком, оздоблення виробів мереживом, макраме. Українська народна іграшка з тканини: лялька-мотанка, лялька магозда. Робота з папером без інструментів (орігамі). Витинанка в інтер'єрі української хати, виготовлення витинанок. Декоративно-орнаментальна аплікація, орнамент, кольори в орнаменті, їх значення. Народні візерунки та орнаменти, їх значення.

Змістовий модуль 2. Художня обробка виробів з деревини та рослинної сировини. Ставленням українців до рослинного світу. Уявлення про енергетичні стосунки живої природи та людини. Стародавні способи обробки деревини. Вірування та звичаї при роботі з деревом. Ознайомлення з працею теслі, столяра. Гуцульські меблі. Українські народні скрині. Яворівські мальовані скрині. Старовинні знаряддя праці українців. Знайомство зі старовинними знаряддями праці українських хліборобів, культурою хліборобської праці, обрядово-звичаєвою стороною хліборобської справи. Ложкарство. Бондарство. Дерев'яна лялька. Випалювання, різьба по дереву (різьбярство, сницарство). Лемківське різьблення. Монтування та оздоблення виробів побутового характеру, сувенірної продукції з деревини. Вироби з соломі. Вироби з лози. Лозоплетіння. Українська народна флористика. Вінок як елемент одягу та обрядовий елемент. Значення квітів. Виготовлення квітів з тканини (канзаші).

Змістовий модуль 3. Глина як сировина для декоративно-ужиткового мистецтва та будівельний матеріал. Гончарна справа. Кераміка, глина. Розпис, декоративне оздоблення керамічних виробів. Петриківський розпис. Гаварецька, Гуцульська, Опішнянська кераміка. Вироби з тіста як альтернатива глині у сувенірних виробках. Знайомство з особливостями українського народного будівництва: елементи конструкції, будівельні споруди різного призначення, процес будівництва, характер праці будівельників. Естетичне оформлення споруд та внутрішній декор приміщень. Мазанка. Макетування хати.

Змістовий модуль 4. Робота з металом. Оздоблення металевих виробів за законами народної естетики. Дріт, тонка бляха, фольга. Карбування на території України. Культура безпечної праці з металом. Знайомство з історичними етапами використання людиною металів. Виготовлення контурних картин та панно з дроту. Карбування на фользі. Оздоблення виробів з металу лаком та фарбами. Мосяжництво.

Варто зазначити, що зміст художньо-трудової діяльності може враховувати регіональні особливості педагогічних ВНЗ. Для університетів, розміщених у великих промислових районах України, домінуючим може бути художнє конструювання. В областях, де традиційно розвинені народні промисли, основним напрямком художньої праці може стати декоративно-ужиткове мистецтво. В сільськогосподарських регіонах України більше уваги можна приділити флористиці, аранжуванню рослин, художньому оздобленню побуту.

Важливо, щоб у процесі організації художньо-трудової діяльності студентів дотримувалася взаємозв'язок між окремими видами художньо-трудової діяльності, який полягає в тому, що у

виготовленні виробів з різних матеріалів повторюються інструменти, прийоми роботи з ними, способи обробки матеріалів, виконання операції, послідовність технологічного процесу. Такий взаємозв'язок між окремими видами праці сприяє розширенню загального і політехнічного кругозору студентів, забезпечує їхню трудову підготовку та різнобічний гармонійний розвиток.

У процесі опанування художньо-трудової діяльністю студенти повинні оволодіти певним комплексом прикладних знань і умінь:

1. Попереднє планування трудових дій (усвідомлене розуміння призначення виробу, його конструктивних особливостей, розчленування трудового процесу на технологічні операції, визначення термінів їх виконання, планування колективної роботи).
2. Підготовчі роботи (добір необхідних інструментів, пристосувань, матеріалів, документації; перевірка готовності інструментів і пристосувань до використання та їх налагодження; раціональна організацію робочого місця).
3. Виконання складеного плану (розмічання на матеріалі з виконанням вимірів, обчислень, розрахунків, обробка матеріалів, оволодіння правильними прийомами роботи інструментами в процесі виготовлення деталей, підготовка, складання і оздоблення виробів, контроль процесу і результатів праці, виявлення і усунення недоліків). Остаточне оздоблення виробів і передача їх для практичного використання за призначенням.
4. Оволодіння основами культури виробництва (дотримання правил особистої гігієни, правил безпеки праці, вміння працювати акуратно, економити матеріали, зусилля, час).
5. Формування політехнічних понять, умінь (застосовувати в трудовій діяльності знання, одержані при вивченні інших предметів; вміти оцінювати свою працю, порівнювати її з працею інших; поступове засвоєння політехнічних відомостей про інструменти, матеріали тощо).

Усі зазначені знання та уміння складають культуру праці студента. Набуті в результаті художньо-трудової діяльності навички автоматично можуть бути перенесені у будь-яку галузь життєдіяльності майбутнього педагога і складатимуть основу його світоглядної культури.

Основну складність у формуванні світогляду сучасної молоді людини становить те, що картина світу, стосунків у суспільстві, закони та моральні норми весь час змінюються. У зв'язку з цим виникають зміни у світогляді, який базувався на засвоєній картині світу, відбувається девальвація цінностей, які раніше становили стійкі засади поведінки. Виникає внутрішній конфлікт між сформованим світоглядом та постійно змінним оточуючим середовищем. Саме тому вибір змісту знання, яке виконуватиме функції світоглядного має спиратися на незмінні цінності, традиції та норми. На нашу думку, таким знанням є культурне надбання українського народу – сакральне мистецтво українського етносу.

Отже, одним з основних, базових елементів світогляду як форми духовно-теоретичного освоєння навколишньої дійсності є знання. Технологія формування світоглядних знань студентів у процесі художньо-трудової діяльності передбачає такі етапи: уведення етноорієнтованого знання у процесі художньо-трудової діяльності; аналіз та узагальнення етноорієнтованого знання, виявлення його логічності, обумовленості, доцільності; апробація засвоєних знань у практичній діяльності, виготовлення виробів. На нашу думку, така послідовність діяльності викладача під час організації художньо-трудової діяльності студента сприятиме ефективному перетворенню народно-художнього, етнічного знання на переконання. Формування світоглядних знань потребує активної мисленнєвої діяльності, пошуку власного розуміння процесів, які відбуваються у світі. Формування поглядів та переконань інтенсивно відбувається лише у діяльності. Тому світоглядні знання – це здобуток, діяльнісне надбання особистості. Навчально-пізнавальна діяльність є неодмінною умовою формування світоглядних знань студентів, і роль інтересу тут незаперечна. Задля формування світоглядних знань важливо не лише залучити індивідуума до різних видів діяльності, а й передусім створити умови, які б забезпечили розвиток глибокого інтересу до них. Ознайомлення з надбаннями декоративно-ужиткового мистецтва, залучення студентів до художньо-трудової діяльності стимулюють інтерес студентів, запалюють вогник мотивації до самореалізації через творчу діяльність.

Список використаних джерел

1. Белова Ю. Ю. Формування національних цінностей у студентів – майбутніх вчителів трудового навчання в процесі художньо-трудової діяльності [Рукопис] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Юлія Юріївна Белова. – К. : Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, 2004. – 224 с.
2. Корміна Л.І. Формування науково орієнтованих світоглядних знань студентів / Л.І. Корміна // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. – 2011. – №7. – С. 23-27.
3. Смікал В.О. Формування світоглядної культури майбутнього вчителя засобами мистецтва [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В.О. Смікал / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – Київ, 2002. – 22 с.

The article presents the technology of worldview knowledge shaping in the process of students art-work. The expediency of art-work potential applying for the shaping of pedagogical university students' worldview knowledge is grounded. The author highlights the content of future teachers' art-work as a source of information and knowledge about the world and the universe, which can become the basis in students' worldview shaping. Cultural and historical heritage of the Ukrainian people, such as products of arts and crafts, technology and folk art and traditional Ukrainian crafts, ethnology materials become a basic benchmark of the youth worldview shaping.

Key words: *worldview shaping, worldview knowledge, believes, art-work activity, students of pedagogical universities.*

УДК 371.47.022

Колесник І.О.

Kolesnyk I.

ЛОГІКО-ГНОСЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ВИХОВАННІ ТА ПРИНЦИПИ ЙОГО РЕАЛІЗАЦІЇ

LOGICAL AND EPISTEMOLOGICAL APPROACH IN EDUCATION AND PRINCIPLES OF ITS IMPLEMENTATION

У статті проаналізовано гносеологічний підхід як інструмент пошуку науково-педагогічного знання і вдосконалення навчально-виховної діяльності. На основі аналізу категорій «підхід», «методологічний підхід» з урахуванням теоретичних положень філософської та педагогічної антропології виявлено специфіку використання даного підходу в педагогіці. Метою статті визначено на основі логіко-гносеологічного підходу проаналізувати наявні педагогічні знання про виховання з урахуванням його характеристик та визначити суттєві зв'язки елементів знання. Реалізація гносеологічної функції в педагогічному дослідженні дозволяє обрати теоретико-методологічні підстави дослідження. Дослідник звертається на філософському рівні методології до філософії існування – екзистенціалізму, де головним об'єктом пізнання є внутрішній світ людини: проблема свободи волі і відповідальності людини, проблема пошуку суті буття самою людиною; особистого вибору, ідея руху людини від простого буття до самобуття, до екзистенції, до філософії культури як моменту безпосереднього буття людини; ідеї філософської герменевтики про сутність розуміння та інтерпретації як методів осягнення людського буття.

Ключові слова: *гносеологічна функція, дослідження, знання, людина, педагогічні явища, підхід.*

В останні роки значна кількість педагогів-дослідників і практиків освіти звертаються до гносеологічного підходу як інструменту пошуку науково-педагогічного знання і вдосконалення навчально-виховної діяльності. Водночас ефективність таких звернень часто залишається невисокою, що, як показує наш аналіз і висновки (Б.М. Бім-Бад, Г.М. Коджаспірова,

В.І. Максакова), пояснюється недостатнім розумінням можливостей гносеологічного підходу в педагогіці та неповною їх реалізацією в педагогічній науці та практиці освіти. Стаття присвячена обґрунтуванню аспектів гносеологічного підходу в педагогіці. На основі аналізу категорій «підхід», «методологічний підхід» з урахуванням теоретичних положень філософської та педагогічної антропології ми вважаємо можливим виявити специфіку використання даного підходу в педагогіці.

Наше звернення до робіт І.В. Блауберга, Є.Г. Юдіна, В.С. Бобришова [2, с. 74; 2, с. 45] дозволило зробити висновок про те, що «підхід» у педагогіці трактується як «точка зору, з якої розглядається об'єкт вивчення, а також як поняття або принцип, керівний загальною стратегією дослідження». В історії педагогіки підхід задає модель авторського бачення, розуміння та інтерпретації явищ, фактів і подій, визначаючи кут погляду на логіку і етапи розвитку історико-педагогічного процесу, регламентує відбір та інтерпретацію фактологічного матеріалу, закладаючи аксіологічні параметри оцінки досліджуваних фактів і явищ.

На основі логіко-гносеологічного підходу проаналізувати наявні педагогічні знання про виховання з урахуванням його характеристик та визначити суттєві зв'язки елементів знання.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що гносеологічна функція (від грец. *Gnosis* – знання, *logos* – вчення) антропологічного підходу у найзагальнішому розумінні має на меті пізнання навколишньої дійсності. У сучасному педагогічній теорії ця функція є провідною і визначає вибір методів дослідження та діяльності. Будь-яке пізнання відрізняється власною логікою, і, обираючи її, дослідник свідомо чи неусвідомлено проходить шлях пізнання від відчуття до виявлення закономірностей.

Реалізуючи гносеологічну функцію в педагогічному дослідженні, дослідник робить вибір теоретико-методологічних підстав дослідження. У даному випадку гносеологія бере свій початок у філософії. Враховуючи, що предметом педагогіки є людина, цілі, шляхи, способи й умови організації її розвитку, педагогіка як галузь гуманітарного знання і сфера соціальної практики не могла існувати поза гносеологічного аспекту інтерпретації основних педагогічних понять. У нашому випадку це гуманітарна парадигма, вона досліджує власне людське у людині, її суб'єктивний світ, духовний світ, особистісні цінності і смисли життя. Тому, дослідник звертається на філософському рівні методології до філософії існування – екзистенціалізму, де головним об'єктом пізнання є внутрішній світ людини: проблема свободи волі і відповідальності людини (Ж.-П. Сартр), проблема пошуку суті буття самою людиною (Н. Аббаньяно); особистого вибору (М. Хайдеггер), ідея руху людини від простого голого буття до самобуття, до екзистенції (К. Ясперс), до філософії культури як моменту безпосереднього буття людини (Й. Хейзінга); ідеї філософської герменевтики (В. Дільтей, Х.-Г. Гадамер, Ф. Шлейєрмахер) про сутність розуміння та інтерпретації як методів осягнення людського буття. На загальнонауковому рівні гносеологічний аспект виступає системоутворюючим в комплексі методологічних підходів (гуманітарно-цілісного, системного), обумовлюючи їх несуперечливість, так як, дотримуючись заданої парадигми, дослідник звертається до адекватних їй методологічним підходам. У практиці освіти гносеологічна функція спрямована на цілісне бачення об'єкта дослідження, переводячи концептуальні положення науки в педагогічну теорію і далі – в практику освіти.

У ході наукового пошуку встановлено, що на необхідності врахування гносеологічного підходу у вихованні наполягав видатний педагог А.С. Макаренко. Представляє інтерес його твердження про те, що окреме історико-культурне ціле визначає буття всіх складових, в тому числі і виховання. Ціннісно-гносеологічними константами виховання виступають соціокультурні принципи організації школи. Для А.С. Макаренко такими відповідно стали співвідношення загальних цілей виховання із завданнями соціалістичного суспільства (аксіо- та антропологічний аспекти) [1, с. 106]; організація педагогічної установи як соціалістичного господарства (онтологічний аспект) [1, с. 122, с. 184], послідовна орієнтація його на «передачу» своїх вихованців в інші, відповідні їхньому віку сфери буття соціального суспільства (онтологічний аспект), визначення в якості головного предмета педагогічної уваги в школі дитячого колективу (психологічний аспект)

[1, с. 210]; бачення вихователя як живого виразника соціалістичних цінностей і « вміє втрутитися в рух характеру» вихованця (контекст вищенаведеної витяги з праць ученого [1, с. 120]).

Необхідно зазначити, що філософсько-педагогічна концепція А.С. Макаренка – це його творче кредо, як класика педагогіки, теорія й практика виховання всесвітньо відомого письменника, драматурга, літературного критика. Багатовимірність поняття «концепція» передбачає розгляд його методологічних, теоретичних і методичних аспектів. Методологічною основою теоретико-педагогічної спадщини А.С. Макаренка є широкі наукові знання, які забезпечили йому відповідь на питання, як і яким способом діяти, щоб по-новому формувати нову людину. При цьому, він був твердо переконаним, що методологічні знання з педагогіки – це не догма, не правила на всі випадки життя, вони наповнюються і розвиваються. Під методологічними основами розуміємо сукупність принципів і підходів педагога до організації теоретичної та практичної діяльності. У цій діяльності, як показує дослідження, А.С. Макаренко застосовував гносеологічний, соціологічний та аксіологічний підходи до аналізу педагогічних явищ.

Гносеологічний підхід до дослідження педагогічних явищ, окрім відповіді на запитання, що саме здійснюється в процесі виховання особистості, може розкрити і сам механізм, тобто, як саме це робиться. Однак це вже галузь психології. Тому А.С. Макаренко, вказуючи на основні проблеми педагогіки, зазначав, що психологія повинна стати продовженням педагогіки в процесі реалізації педагогічного закону [4, с. 11]. Гносеологічний підхід, який використовував А.С. Макаренко, допоміг виявити не тільки те, що і як відбувається в процесі виховання особистості, але і за допомогою яких саме засобів і методів. Гносеологічний підхід (теоретико-пізнавальний) допоміг педагогу шляхом аналізу педагогічних фактів усвідомити, наскільки адекватні результати виховання позначеним цілям, що є критерій цієї адекватності і т. п. Відповіді на ці питання служили науково-теоретичним матеріалом для організації та коригування практичної діяльності.

Сукупність прийомів і способів гносеологічного дослідження особистості і її виховання дала змогу педагогу внести ясність, що твориться в процесі виховання особистості. Так, аналізуючи «педагогічні факти» поведінки дітей, які надходили в колонію і комуну, А.С. Макаренко визначив значення їх соціально-морального досвіду в соціально нездоровій мотивації вчинків. Нездорову мотивацію вчинків А.С. Макаренко пов'язував з особливо тонкою чутливістю саме в галузі відносин морального характеру. Зовнішнім проявом цієї чутливості, по думки педагога, є іноді дуже своєрідна, але по-своєму сильна система логічних побудов, яка для досвідченої людини «завжди представляється просто нахабством» [6, с. 18]. Зовнішніми фактами, характерними для нових колоністів, були неосвіченість і полуобразованність, невміння вважати, відсутність розуміння цінності навчання, впевненість, що «робота дурнів любить» і що «на наш вік дурнів вистачить» [6, с. 18].

Оскільки антропологічний підхід розглядаємо з позиції гуманітарної парадигми, сутність його виражається у реалізації даних функцій. Саме гуманітарна методологія, на думку С.А. Гончарова [4, с. 8], що визначає ставлення людини до світу, розуміння його сенсу і свого місця у смисловому просторі культури, може дати той інструментарій (механізми і практики), який буде здатний забезпечити людині плідну самоактуалізацію і самореалізацію. Крім того, гносеологічний підхід особливо актуальний в гуманітарній парадигмі не лише освіти, а й науки в цілому, так як гуманітарне пізнання орієнтоване на індивідуальність, звернене до духовного світу людини, до його особистісних цінностей і сенсів життя.

Отже, провідна функція антропологічного підходу в педагогіці – гносеологічна, бо саме вона відображає загальний світогляд до змісту педагогічного знання. На основі конкретизації провідної гносеологічної функції антропологічного підходу ми приходимо до розуміння того, що представлений підхід – це цілісна система ідей, орієнтованих на людину як предмет пізнання, що виконує гносеологічну, прогностичну і нормативно-праксіологічну функції, реалізовані на концептуально-теоретичному та процесуально-діяльній рівнях методологічного підходу в педагогічному дослідженні.

Список використаних джерел

1. Беляев В.И. Педагогика А.С. Макаренко : традиции и новаторство / В.И. Беляев. – М. : Издательство МНЭПУ, 2000. – 224 с.
2. Блауберг И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М. : Наука, 1973.
3. Ващенко Т.Г. Методологічні підходи А.С. Макаренка до дослідження педагогічних явищ / Т.Г. Ващенко // Педагогіка і психологія. – 1996. – №1. – С. 25-29.
4. Макаренко А.С. заявление в Центральный институт организаторов народного просвещения / А.С. Макаренко // Пед. соч. : В 8 т. – Т. 1. – М. : Педагогика, 1983. – С. 8-11.
5. Макаренко А.С. О воспитании / А.С. Макаренко // Пед. соч.: В 8 т. – Т. 1. – М. : Педагогика, 1983. – С. 12-13.
6. Макаренко А.С. Опыт образовательной работы в Полтавской трудовой колонии им. М. Горького / А.С. Макаренко // Пед. соч. : В 8 т. – Т. 1. – М. : Педагогика, 1983. – С. 18-24.

The article analyzes the epistemological approach as a tool for searching the scientific and pedagogical knowledge and improving teaching and educational activities. On the basis of analysis of the categories of «approach», «methodological approach» and taking into account the theoretical propositions of philosophical and pedagogical anthropology, the specificity of this approach to pedagogy has been determined. The aim of the article is to determine on the basis of logical and epistemological approach to the analysis of existing pedagogical knowledge about education, account its characteristics and determine the essential elements of the communication of knowledge. The implementation of the epistemological function in educational research allows to select the theoretical and methodological bases of research.

Keywords: epistemological function, research, knowledge, person, education phenomenon, on approach.

УДК 37.011.32(477.8)

Косило Х.М.

Kosylo Kh.

ІДЕЇ НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТВОРЧОСТІ Г. ВРЕЦЬОНИ

THE IDEAS OF STUDENTS' NATIONAL EDUCATION IN PEDAGOGICAL CREATIVITY OF H. VRETSONA

На матеріалі науково-теоретичних праць Г. Врецьони, автор розкриває ідеї національного виховання школярів та висвітлює шляхи активізації національного відродження Галичини в педагогічній теорії і практиці у другій половині XIX століття. Педагогічні погляди Г. Врецьони перегукуються і знаходять своє підтвердження у працях українських педагогів О.В. Духновича та К.Д. Ушинського, що ефективно вплинуло на розвиток національного шкільництва.

Педагогічні ідеї Григорія Захаровича формувалися за принципом народності, у відповідності до потреб і специфічних особливостей української нації. Саме освіта і добре виховання молодого покоління, на його переконання, – надійний національний фундамент народу і досягти цього можна шляхом плекання національного самопізнання, формуючи таким чином, почуття приналежності масі, яке називають національним почуттям. Піднімаючи загальнолюдські базові принципи і розглядаючи мову, як ключ до забезпечення дитиною пізнання світу, віри свого народу, родинної етики й моралі, Г. Врецьона робить ставку на школу як важливий чинник національного відродження. Саме враховуючи морально, інтелектуально і фізично розвинуту національно свідому особистість, школа, разом із сім'єю, церквою, громадою, призвана готувати її до життя, формувати активну життєву позицію, закладаючи підвалини патріотизму і національного духу.

Ключові слова: національне виховання, школа, культура, народність, освіта, традиції.

Національно-культурне відродження та активізація пошуків у педагогічній теорії й практиці у другій половині XIX ст. характеризується підвищенням інтересу у розробці

наукових основ національної школи і виховання. Яскравим свідченням впливу ідей національно-культурного відродження на розвиток педагогічної думки стала поява у другій половині XIX ст. праць українських педагогів О.В. Духновича та К.Д. Ушинського, що мали вирішальний вплив на розробку ідей про розвиток національного шкільництва, яке на їх думку повинно базуватися на народності виховання. «Принцип народності полягає в тому, що система освіти в кожній країні має будуватися у відповідності з потребами, специфічними особливостями даної країни» [8, с. 101-103]. Тому вони вимагали створення школи, доступної для народу, керованої народом, яка задовольняє інтереси народу, виражає дух і особливості національної культури. Дидактично-методичні питання педагогіки трактувалися у контексті демократичних гуманістичних принципів європейської педагогіки.

На думку О.В. Духновича: «саме освіта і добре виховання підростаючого покоління – то надійний національний фундамент народу» [6, с. 26].

Мета статті полягає у розкритті ідей національного виховання шкільної молоді Галичини у педагогічних поглядах Г. Врецьона, що стали провідними віхами при визначенні головних напрямів створення національної школи. Аналізуючи наукові праці європейських вчених, Г. Врецьона, Є. Загарський, К. Кахнекевич, О. Партицький, О. Барвінський намагаються визначити шляхи реалізації наукових ідей у педагогічну практику тогочасної школи. Зокрема Г. Врецьона визначав педагогіку, як «... науку, котра подає нам правила і закони після котрих дається звершити всестороннє вихованє чоловіка; тую отже науку зовемо педагогікою або наукою о вихованю» [11, с. 6].

Вивчаючи розвиток школи і педагогічні погляди на систему освіти Г. Врецьона доходить висновку, що в основу української школи з ідеалом вільної людини і необхідності поставити розроблену Ж. Руссо систему вільного виховання. У матеріалах педагогічної преси того часу все більше утверджуються ідеї національного відродження українців. Саме вони є провідними при визначенні головних національних напрямів створення школи, яка має відповідати потребам практичного життя і національним інтересам українців» [3, с. 169-170]. Як освітній діяч Г. Врецьона вносить великий вклад у розвиток науково-теоретичної думки єдиної української народної школи.

Організацію навчально-виховного процесу в школі він вбачав у поглядах Гербарта, викладених у серії статей «Воспитаюча наука», де Г. Врецьона доводить, що школа із школи навчання має стати школою виховання. З цією метою потрібно, щоб усі вчителі вивчали нову педагогіку, щоб була єдність школи, церкви і родини для однієї мети: виховати чесних і характерних людей. Слід забезпечити наступність між народною школою і фаховими, середніми та вищими народними школами. Метою навчання має бути убагороднення, ушляхетнення духу. Для цього необхідно зацікавлювати дітей до навчання, необхідний відповідний підбір матеріалу, через який подаємо дітям моральні чесноти. «На добру методу при кожній науці кладемо найбільшу вагу, бо лише через ню доходимо до цілі найкоротшою й найпевнішою дорогою» – писав Г. Врецьона. Піддаючи аналізу історичний досвід виховання у статті «Новомодні основи виховання» він вказує, що крім чотирьох основ, на яких оперуються ідеали доброго виховання (національний, родинний, гуманітарний і християнський ідеали) в нові часи виступає нова основа свободи, котра мала би статись розв'язкою великого культурного процесу століття: свободи в індивідуальному і національному розвитку, свободи праці, свободи навчання і совісті» [2, с. 145]. Принцип національності на думку Г. Врецьона, слід розглядати як засіб виховання. На його переконання, національне виховання є безперечно «вихованням і воспитанєм», яке зріла народність плекає в справедливій мірі. «Тут головне треба плекати і зміцнювати чесноти нації чи народу, а усувати і поборювати національні пороки одідичені по предках» [2, с. 148]. Таким чином, під національністю Г. Врецьона розуміє поняття суті життя народу і всього, що його характеризує і відзначає. Народність – писав він, – «складається з двох «первісток», а саме із всього, що виростало з природної основи з фізичною конечністю, і з того, що на основі вродженого роздобуто при сприянні власної

волі через обставини життя. У цих двох випадках маємо справу з історією нації і то так, як представляється в національних поглядах, почуттях і стремліннях, традиціях і звичаях, в релігії і мові, звичаях і нормах домашнього і суспільного життя». Саме з цих елементів сформується національне виховання, яке має на меті повний національний характер і всі національні чесноти слід плекати далі до їх повного утвердження. Для досягнення такої мети обов'язково слід плекати національне самопізнання і національний світогляд, щоб вирости почуття приналежності масі, яке називається національним почуттям» [2, с. 169-170].

На сторінках тогочасної преси висловлювалися думки про патріотичне значення гуманітарної освіти, що лише вона «формує дух людини, бо впливає на розум і почуття однаково». Наголошується, що дитина, яка закінчує школу, і одержала моральне виховання, все це зберегла, зрозуміла і згідно з ним в житті поступала» [12, с. 43].

Деяко пізніше аналогічної позиції у духовному вихованні молоді дотримується директор Долинської гімназії Михайло Пачовський. Свої думки з питань національного виховання він найбільш повно виклав у популярній брошурі «Замітки до науки руської мови в середніх школах» (Львів, 1898, 48 с.). Опираючись на загальнолюдські базові принципи, і розглядаючи мову як ключ до збагачення дитиною пізнання світу, віри свого народу, родинної етики й моралі, роблячи ставку на школу, як важливий чинник національного відродження, М. Пачовський закликав до створення народних і середніх шкіл, оскільки лише вони єдині «ставлять кріпку твердиню для захисту національного життя в будучності народу» [12, с. 43].

У відозві від 26 березня 1884 р., підписаній головою В. Ільницьким та секретарем К. Кахникевичем, наголошується, що Педагогічне товариство думає передовсім звернути увагу на народну школу, щоб будову просвіти загалу починати знизу. Саме у ній сформульовано першу в історії галицького шкільництва програму побудови національної школи в краї, яка передбачала боротьбу за те «щоб кожна громада мала народну школу і кожна українська дитина змогла використати своє право на освіту» [10, с. 45].

У відозві йшлося, що «школа народна має бути народною в повному значенні цього слова, вона має обов'язок виховувати дітей в душі національному». А так як матерна мова є самотнім і найпевнішим засобом подати дитині в найлегший спосіб поживу духовну, то стоїмо лише за національним вихованням, а всіякі інші змагання вважаємо пустими, безхосенними і розвій духовний спиняючими експериментами» [10, с. 50].

Метою народної школи має бути моральний, інтелектуальний і фізичний розвиток школярів.

Тому, продовжуючи розвиток чеснот, закладених в сім'ї, школа має ввести дитину в історію свого народу, щоб вона одержала уяву про духовні багатства нації, не була чужою в рідному краї, але почувала себе у ньому щасливою як вдома. «І якщо школа пов'яже все національне з його всіма обставинами життя, то з допомогою цього плекає вона і внутрішні сили дітей і утримує їх при похвальних звичаях і традиціях батьків. Національний момент виявляється потім як інтегральна частина виховання для гуманності, виховання для життя в суспільстві» [2, с. 145].

Засобами національно-патріотичного виховання є не лише пізнання родинного краю, його устрою, історії, але й приклади любові вітчизни з біблійної історії, всесвітньої історії і родинного краю та пригадування безчисленних і великих добродійств, які дитина отримує від родинного краю.

Правильно поставлене національно-патріотичне виховання, на думку дослідника, переконує вихованця, що любов до родинного краю і взагалі до вітчизни цілком виключає ненависть і погорду до інших народів, бо ці низькі почуття є нехристиянськими. Бог наділив кожному народність своїми дарами і кожна народність має ними тішитися і їх вірно плекати, остерегаючись при тому всякої несправедливості щодо інших народностей.

Національна освіта і виховання визнавалися головним гарантом успіху в національній боротьбі українців. А існуючі школи виховували псевдопатріотизм, не вчили молодь любити

свій народ, поважати його традиції і на них будувати майбутнє. Тому нам треба виявляти здібних українських дітей і виховувати їх в гімназіях і бурсах «найстараннішим національним вихованням, щоб з них не пропав для народу ніхто, щоб для них всіх вітчизна і її добро були «вертепом навколо якого обертались би їх думки» [6, с. 205].

Аналіз джерельної бази дає підстави стверджувати, що розвиток педагогічних ідей, вироблення теоретичних засад національної школи і виховання педагогами Галичини здійснювалися не тільки під впливом розвитку педагогічної науки в західноєвропейських державах, але й в контексті і під впливом розвитку педагогічної думки в Наддніпрянській Україні.

Твори Шевченка за кілька років спричинили переворот світогляду, наступило національне освідомлення, що охопило загал учителів та учнів. Творчість Кобзаря із галицького рутенця сформувала свідомого українця з виразним національним обличчям. Українська молодь, працюючи в галицьких школах з патріотично налаштованими поляками, відчувала під впливом Кобзаря великий підйом і бадьорість духу. Вона проти польського світогляду ставила свій світогляд, проти минулого поляків ставила своє національне минуле, проти літературних творів польських корифеїв ставила твори свого корифея. Культ Шевченка виявився в поширенні його творів, вивченні і поширенні української літературної мови, богослужіннями в пам'ять поета і проведеннями вечорів в його честь.

З вимогою відкривати школи з рідною мовою навчання виступали П. Куліш, М. Драгоманов, Б. Грінченко, за власні кошти створювали українські школи В. Лесевич, Г. Закревський та інші прогресивні діячі. З цього приводу В. Антонович підкреслював, що освіта народу має відбуватися «на власних національних основах» [1, с. 214]. Практична діяльність переконала М. Драгоманова в тому, що вчитель має добре знати «теорію народного елемента в педагогіці, народну мову, словесність, історію» [7, с. 157].

Головна різниця в становищі українців, що жили по різні сторони кордону, що розшматовував Україну між Австрією і Росією, полягала у тому, що галичани, маючи конституційні права, могли теоретично і практично працювати над розвитком ідеї національного шкільництва, а наддніпрянці, проживаючи в умовах абсолютизму, були позбавлені права на практичну діяльність і всі їхні спроби створити українську школу безпощадно переслідувалися царським урядом. Тому вони активно допомагали галичанам-українцям у пошуках шляхів побудови національного шкільництва.

Аналіз педагогічних праць дозволяє виділити основні принципи становлення і розбудови національної школи, які утвердилися в поглядах галицьких педагогів другої половини XIX століття: народність, природовідповідність, культуровідповідність, гуманізація і демократизація навчально-виховного процесу. Школа має бути загальнодоступною забезпечуючи навчання дітей рідною мовою. Виховуючи морально, інтелектуально і фізично розвинуту, національно свідому особистість, вона має готувати її до життя, формувати активну життєву позицію, організовуючи свою діяльність на засадах співпраці з сім'єю, церквою, громадою. «Національний характер виховної роботи в національній школі передбачає з раннього віку через мову і культуру прилученням дітей до духовного життя українців, вихованням в сім'ї і в школі на народних традиціях, цілеспрямованістю у формуванні характеру учнів, вихованням поваги до людей іншої національності і інших віросповідань, опорою наукової педагогіки на здобутки народної педагогіки, виховний досвід і мудрість народу» [3, с. 123].

Отже, що програма розбудови національної школи, розроблена галицькими педагогами другої половини XIX ст., хоча і являлася до певної міри декларативною і не окреслювала конкретних шляхів для запровадження її на галицькому ґрунті, коли конституційно гарантовані права українців блокувалися польським керівництвом краю, однак вона, була значним досягненням педагогічної думки й послужила основою для цілеспрямованої роботи по розвитку теорії і практики національного шкільництва у послідуєчі роки.

Список використаних джерел

1. Антонович В. Про козацькі часи на Україні / В. Антонович. – К., 1991. – С. 214.
2. Врецьона Г. Новомодніи основи виховання / Г. Врецьона // Шкільна часопись. – 1886. – Ч. 19-20. – С. 145.
3. Врецьона Г. Новомодніи основи виховання / Г. Врецьона // Шкільна часопись. – 1886. – Ч. 22. – С. 169-170.
4. Виховуймо найчисленнішу народну інтелігенцію // Прапор. – 1899. – Ч. 7. – С. 205.
5. Драгоманов М. Літературно-публіцистичні статті. – Т. 2. – К., 1970. – С. 157.
6. Кахникевич К. Школа а житте / К. Кахникевич // Шкільна часопись. – 1886. – Ч. 4. – С. 26.
7. Студинський К. Кориспенденція Якова Головацького / К. Студинський // Записки НТШ, Т. VIII. – Львів, 1895. – С. 74.
8. Ушинський К.Д. Про народність у громадському вихованні / К.Д. Ушинський // Вибрані педагогічні твори. – Т. 1. – К., 1983. – С. 100-103.
9. Шкільна часопись. – 1882. – Ч. 13-14. – С. 16.
10. Шкільна часопись. – 1881. – С. 50.
11. Шкільна часопись. – 1884. – С. 50.
12. Ціль шкіл народних // Учитель. – 1869. – Ч. 11. – С. 43.

On the basis of scientific and theoretical works of H. Vretsona the author identifies the ideas of national education of pupils and highlights the ways of activating the search of national appearance in pedagogical theory and practice of Halychyna in the second half of the XIX century. Pedagogical views of Vretsona found their affirmation in the works of Ukrainian pedagogues such as O. Dukhnovych and K. Ushynsky, hence they influenced the development of national schooling.

Pedagogical ideas of Grygoriy Zakharovych were formed on the principle of nationalism in accordance to the needs and peculiarities of the Ukrainian nation. According to him, schooling and education of the young generation should be considered a reliable basis of the nation; it is possible to gain it through the improvement of national self-knowledge and it shapes the national feelings. H. Vretsona insisted on schooling as an important factor of national revival raising general principles and recognizing a language as a key to enrich child's knowledge of the world, faith in his nation, family ethics and morality.

School as well as family, religion, community has to prepare a moral, intelligent and physically developed person for life and to form an active life position through the basis of patriotism and national spirit.

Key words: national education, school, culture, folk, traditions, education.

УДК 37.017.4(477)

Кучинська І.О.

Kutchynska I.

КЛЮЧОВІ ПОЗИЦІЇ ГРОМАДЯНСЬКОГО ФОРМУВАННЯ МОЛОДІ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

POSITIONS OF YOUTH PUBLIC FORMING IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

У статті обґрунтовано ключові позиції громадянського формування молоді у вищій школі. Зацентовано увагу педагогічної громади на можливих варіантах формування громадянських ціннісних орієнтирів в умовах сьогодення. Виокремлено основні якості науково-педагогічного працівника у громадянсько-виховній діяльності та орієнтири, які повинні домінувати у формуванні громадянської свідомості студентської молоді. Доведено, що з патріотизмом органічно поєдну-

ється національна самосвідомість громадян, яка ґрунтується на національній ідентифікації. З'ясовано, що важливою складовою змісту громадянського виховання є розвиток політичної культури. Змодельовано основні чинники, за допомогою яких формується ідейно-політичне виховання студентської молоді. Підкреслено, що ідейно-політичне виховання студентської молоді базується на формуванні ідейних поглядів і переконань, потребах і мотивах суспільно-політичної діяльності, соціальної зрілості й активності.

Ключові слова: ключові позиції, громадянськість, громадянське формування, цінності, формування, вищий навчальний заклад.

Сьогодні, коли ми акцентуємо увагу на актуальності громадянської проблематики у ВНЗ першочерговим питанням виступає не тільки громадянська зрілість й мудрість педагогічної громади, а її **можливість і вміння** формувати громадянський світогляд студентської молоді. Тому, вважаємо за доцільне підкреслити важливість грамотного, виваженого, продуманого підходу до даного аспекту діяльності. В умовах сьогодення ігнорування соціально-громадянської компетентності науково-педагогічних працівників вищів неприпустимо.

Викладач сучасного вищого навчального закладу не тільки виконує свої обов'язки по передачі знань, умінь і навичок, але й дбає про розкриття **потенційних** можливостей студентської молоді, серед яких визначення рівня громадянської свідомості, мислення та вчинків займає одне з провідних місць. Аргументація першочерговості громадянського аспекту процесу виховання безперечно не перебільшена. Адже, саме коли громадянський світогляд сформований і громадянин (студент) займає у цьому контексті принципові позиції його відношення до моральних, духовних, національних, патріотичних, екологічних, економічних та інших напрямків власної життєдіяльності буде розглядатися ним у аспекті корисності для держави, громадянином якої він є. На тлі сьогоденних реалій **громадянсько-політичне виховання** студентства розглядається з точки зору удосконалення даного напрямку діяльності. Мета цього удосконалення полягає у вмінні орієнтуватися, визначатися та робити власні неупереджені політико-соціальні висновки; відчувати гордість за свій громадянський внесок у справу консолідації нації; розбудову держави; реформування тощо.

Викладачу ВНЗ необхідно давати студентству не тільки змогу самовиражатися, але й реалізувати власні мрії й плани у практичній площині; формувати громадянина, якій відчуває бажання бути відданим народові, Батьківщині. Саме такої точки зору дотримуються відомі вітчизняні вчені І. Бех, М. Євтух, В. Кремень, О. Сухомлинська, І. Зязюн та ін.

Мета статті: висвітлити ключові позиції громадянського формування молоді у вищому навчальному закладі в умовах сьогодення.

Уважаємо за доцільне зазначити, що найбільш загальним показником **честі і гідності** громадянина і є його відданість народові й Батьківщині. Володіючи високо розвинутим почуттям честі і гідності молоді люди всі свої сили, знання й уміння віддають учням, живуть долею Батьківщини, проходять найтяжчими її стежинами із нездоланим прагненням зробити її кращою і міцнішою. Все це викладач здійснює через свою професійну діяльність, формуючи честь і гідність молодих поколінь. І хоча можливо, що результати своєї діяльності побачать не відразу, але розуміння того, що їх учні гідні називатися патріотами дає повне право викладачу на почуття гордості і за свою професію, і за своїх учнів.

Зауважимо, що **гордість** – це вияв честі і гідності особистості, це глибоке почуття самоповаги, відмова від компромісів, вірність власним поглядам. Це – обов'язкова властивість цілісної натури. Гордість спонукає людину зростати духовно і морально, не дозволяє кривити душею і намагатися бути іншим. Як констатує у своїй роботі «Педагогічна етика» Г.П. Васянович «Бути гордим і гідним – це властивість вільної людини. Пристосуванець, кар'єрист, користолюбць не здатний бути справжнім патріотом» [2, с. 234].

Підкреслимо, не можна допускати розвитку у сучасному студентському середовищі таких негативних рис, як **заздрість та відсутність скромності**. (Наголосимо, що заздрість – це один із психологічних процесів та одне із сильних переживань, яке набуваючи характеру

соціальної установи здатне виявляти себе в особливому типі негативної соціальної поведінки). Як підкреслює Г.П. Васянович, скільки страждань, приниження гідності зазнали такі відомі освітяни, педагоги, як І. Стешенко, П. Христюк, С. Сірополко, П. Холодний, І. Огієнко, Г. Гринько, М. Скрипник та багато інших, не лише з огляду системи, у якій їм довелося працювати, але й тому, що цих творчих, здібних, високогуманних людей переслідувала посередність керована всеохоплюючою заздрістю. Наголосимо, що знецінюють честь і гідність особистості не лише заздрощі, але й відсутність скромності. (Зазначимо, що скромність – це сутнісна моральна якість людини, яка усвідомлює свою гідність, це – показник її моральної висоти і загальної культури). Скромність завжди зобов'язує людину чуйно прислухатися до думки інших, допомогти їм і вчитися у них, бути вимогливим до себе і сміло визнавати свої помилки.

Зауважимо, що надзвичайно важливим компонентом гідності і честі особистості громадянина є **дотримання слова**. Адже, моральна потреба звичка дотримуватися слова яскраво свідчить про духовну досконалість людини, її порядність, надійність. Молодь повинна розуміти, що дотримання слова – це акт самозобов'язання людини не лише перед іншими, але передусім перед собою. Порушення обіцянок, зобов'язань свідчать про моральну фальш особистості, її лицемірство, професійний формалізм. Але кожен педагог повинен пам'ятати, що не можна очікувати правди, чесності від учнів, як що він сам не дотримується слова.

Підкреслимо, що честь і гідність особистості громадянина характеризують її моральну самосвідомість, основними функціями якої є осмислення, контролювання, санкціонування та критичний перегляд моральних настанов людської суб'єктивності. Моральні орієнтири, безперечно, впливають на формування громадянського сприймання в контексті духовного позитивізму. А це дає додатковий стимул до удосконалення ціннісних орієнтирів громадянськості.

Наголосимо, що діяльність педагога відбувається завжди в умовах певного середовища. Проте соціальне середовище зумовлює діяльність суб'єкта лише в тенденції. Вияв її значною мірою залежить від того, яким є характер наявних стосунків, моральних відносин, що склалися і функціонують у тому чи іншому колективі. Водночас, і сама особистість у процесі діяльності, самореалізації корегує ці стосунки, відносини, виступає їх творцем. Отже, моральні відносини як вид суспільних відносин становлять таку сукупність соціальних зв'язків і залежностей, у яких визначальним є взаємодія людей і соціальних спільнот, що базуються на загально-прийнятих моральних цінностях і спрямована на дотримання суспільного й індивідуального блага і користі, на гармонізацію умов морального прогресу та *якості* громадянських відносин.

Сьогодні визріла нагальна потреба пошуку й утвердження нових способів життя, які б відповідали справді людським цілям, громадянському мисленню, продуктивним орієнтаціям особистості, однією з яких є спрямування на спільну діяльність суб'єктів.

Гуманістично-громадянські відносини в системі «викладач – студент», «студент – викладач» утверджуються саме за умов спільної діяльності суб'єктів, творчого співробітництва. Щоб досягти позитивних результатів у відносинах співробітництва, наголошує у своїй роботі «Педагогіка співробітництва» М.Д. Касьяненко, повинні бути відпрацьовані такі компоненти педагогічної діяльності: вміння створювати атмосферу взаємного довір'я, взаємної допомоги і доброзичливості, високої взаємної вимогливості, всебічної турботи один про одного та зберігати її протягом усього процесу виховання, праці, громадської діяльності; формування спільних цілей, інтересів, які б доповнювали власні й приносили б «завтрашню» радість кожному; вміння розробити й перевірити взаємоприйнятну технологію спільної та самостійної діяльності, яка б включала взаємну регуляцію, самоконтроль і контроль у системі співуправління колективом, враховуючи й розподіл обов'язків, взаємні зобов'язання, виконання індивідуальних і групових робіт; володіння високою культурою пізнавальної діяльності та поведінки студентів в умовах творчої самостійності кожного; вміння розробляти систему управління та самоуправління разом зі студентами; розробляти і реалізовувати систему виховання і розвитку особистості та колективу в зоні близької та перспективної діяльності, яка б забезпечувала високу культуру діяльності й поведінки кожного [3, с. 60].

Насамперед, науково-педагогічному працівнику слід зосередитись у громадянсько-виховній діяльності на формуванні таких якостей, як відповідальність студентства не тільки за власні дії, але й також дії близького оточення; вміння відстоювати власну точку зору, не за рахунок нав'язування її іншим, а за переконуючими результативними діями; подолання амбітності, якщо вона становить загрозу спільності думок й цілей; подолання емоційної слабкості у вирішенні питань, що стосуються честі і гідності не тільки власної особистості, але також й спільноти; потреба етичного самовдосконалення з метою розвитку у собі шляхетності й інтелігентності.

Зауважимо, що домінувати у формуванні громадянської свідомості студентської молоді повинні такі орієнтири, як визнання й забезпечення у реальному житті прав людини як гуманістичної цінності та єдиної норми всіх людей без будь-яких дискримінацій; усвідомлення взаємозв'язку між ідеями індивідуальної свободи, прав людини та її громадянською відповідальністю; формування національної свідомості; утвердження гуманістичної моралі та формування поваги до таких цінностей, як свобода, рівність, справедливість; формування соціальної активності і професійної компетентності; формування політичної та правової культури; розвиток критичного мислення, що забезпечує здатність усвідомлювати та відстоювати особисту позицію в тих чи інших питаннях; уміння визначати форми та способи своєї участі в житті суспільства; виховання негативного ставлення до будь-яких форм насильства; формування толерантного ставлення до інших культур і традицій.

Наголосимо, що виховання громадянина має бути спрямованим передусім на розвиток патріотизму – любові до свого народу, до України. Нагадаємо, патріотизм як соціально-психологічне почуття має широку гамму проявів: від гордості за досягнення Вітчизни, поваги до історичного минулого, дбайливого ставлення до народної пам'яті, збереження та опанування національними і культурними традиціями до гіркоти переживань за невдачі і втрати рідної країни, страждань через її біди. Важливою якістю українського патріотизму повинна бути турбота про благо народу, сприяння становленню й утвердженню України як правової, демократичної держави, готовність відстояти незалежність Батьківщини.

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

Безперечно, одним з головних показників громадянської зрілості є збереження української мови, досконале володіння нею. Але, вважаємо за необхідне акцентувати увагу і на важливості вивчення іноземних мов, що дасть змогу відчувати себе високорозвинутою, грамотною, інтелігентною особистістю.

Підкреслимо, важливе місце у змісті громадянського виховання посідає формування культури міжетнічних відносин. Культура міжетнічних відносин – це реалізація взаємозалежних інтересів етносів, народностей у процесі економічного, політичного, соціального й духовного життя на принципах свободи, рівноправності, взаємодопомоги, миру, толерантності. Молоді люди повинні розуміти, що культура міжетнічних відносин має економічну, політичну, правову, духовну основи. Деформація цих основ призводить до конфліктних міжетнічних стосунків, проявів шовінізму та інших небезпечних для громадянського миру і злагоди ситуацій. Необхідно усвідомити, що культура міжетнічних відносин проявляється в повазі інтересів, прав, самобутності великих і малих народів; у підготовці особистості до свідомого життя у вільному, демократичному суспільстві; готовності й умінні йти на компроміси з різними етнічними, релігійними групами заради соціального миру в державі.

Науково-педагогічний працівник сучасної вищої школи повинен усвідомлювати, що громадянське виховання має стимулювати також розвиток планетарної свідомості. Тобто

вона включає почуття єдності й унікальності життя на Землі, повагу до всіх народів, їхніх прав, інтересів і цінностей; розуміння світу як єдності й різноманітності, системи держав, які повинні мирно співіснувати, співпрацювати в умовах свободи, на засадах моральних ідеалів, гуманізації міжнародних відносин, визнання головним пріоритетом права людини, націй і народів.

Безумовно, слід звернути увагу на те, що визначальною характеристикою громадянської зрілості як результату громадянського виховання є розвинена правосвідомість – усвідомлення своїх прав, свобод, обов'язків, ставлення до закону, до державної влади. Правосвідомість охоплює знання, почуття, волю, уяву, думку і сферу духовного досвіду особистості.

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

Вважаємо за необхідне констатувати, що проблема прав людини сьогодні стає актуальною. Осмислення й поглиблене опрацювання концепції людських прав і свобод відбуваються одночасно з кардинальним реформуванням застарілих юридичних норм і суспільних практик забезпечення цих прав, розширенням діапазону розуміння соціального простору значущих для особистості видів конституційних цінностей. Основними вимірами прав індивіда є рівень реальної свободи, справедливий розподіл соціальних благ, повнота участі у політичному житті в умовах розбудови соціальної держави і гуманізації всіх сфер суспільного буття. Реалізація та гарантування прав є одним із найважливіших чинників належного розвитку держави, *формування громадянського суспільства*, переконливим свідченням демократичності державно-правової системи.

Науковець А.С. Пазенок у роботі «Права та свободи людини і громадянина» (Київ, 2010) наголошує, що права і свободи людини є показниками державного забезпечення демократії, гуманізму й справедливості, створюють громадянам сприятливі можливості для самореалізації в усіх сферах суспільного життя. Вони є основою конституціоналізму – доктринальної категорії, яку трактують у кількох аспектах, зокрема як: політико-правову ідеологію, історично пов'язану з феноменом конституції; інтелектуальне узагальнення, притаманне певному етапу історичного розвитку; суспільно-політичний рух, спрямований на реалізацію відповідних конституційних ідей; державне правління в широкому сенсі цього слова і практику конституційного регулювання суспільних відносин [4, с. 27].

Молода людина повинна бути обізнана в тому, що здійснення в повному обсязі і всебічну охорону прав та свобод людини і громадянина забезпечують гарантії, які охоплюють сукупність об'єктивних і суб'єктивних чинників, спрямованих на практичну реалізацію прав і свобод, усунення можливих перешкод на шляху їх повного або неналежного дотримання. Українські вчені М. Матузов та О. Малько вважають, що гарантії – соціально-політичне та юридичне явище, яке характеризує пізнавальний аспект (дає змогу виробляти предметні теоретичні і практичні знання про об'єкт їх впливу, соціальну і правову політику держави), ідеологічний (засіб пропаганди демократичних ідей всередині країни та за її межами) і практичний (інструмент гарантій юриспруденції та передумова задоволення соціальних благ особи).

Необхідно пам'ятати, що конституційні права та свободи формуються з окремих груп, пріоритет серед яких надається громадянським правам та свободам. Проте важливе значення мають і соціальні права людини, адже саме їх реалізація повинна забезпечувати достатній життєвий рівень громадян, кваліфіковану медичну допомогу, справедливі та безпечні умови праці, відпочинок тощо.

Студентська молодь повинна розуміти, про те щоб захистити свої права, громадянин зобов'язаний добровільно додержувати чинних законів, знати не лише свої права, а й сприймати їх як свої обов'язки. В цьому діалектика взаємовідносин прав і обов'язків, головна суть *виховання правосвідомості*.

Безперечно, правова демократична держава, якою прагне стати Україна, передбачає, що її громадяни не лише добровільно додержуватимуть чинних законів, а й конституційними методами боротимуться за нові, кращі закони.

Зазначимо, що важливою складовою змісту громадянського виховання є *розвиток політичної культури*. Вона включає належну політичну компетентність, знання про типи держав, політичні організації та інституції, принципи, процедури й регламенти суспільної взаємодії, виборчу систему. Політична культура виявляється також у лояльному і водночас критично вимогливому ставленні людей до держави, її установ, організацій влади, у здатності громадян брати участь у прийнятті рішень, які мають впливати на владу.

Зауважимо, що безперечно кожний історичний період висвітлює певну ідеологію, ціннісні орієнтири, мотиви і потреби виховної діяльності. Сучасним науковцям, розглядаючи виховну спадщину минулого необхідно акцентувати увагу на тих ідеях виховання, які і в умовах сьогодення можуть стати у нагоді щодо справи формування політичної культури молодого покоління. Але, цілком очевидно, що ці ідеї формування політичної культури молоді повинні розглядатися у контексті національних ціннісних орієнтирів, загально людських вартостей і громадянсько-політичних, моральних інтересів держави.

Уважаємо за доцільне підкреслити, що *політична культура* – це соціально обумовлений рівень розвитку особистості у сфері суспільно-політичної діяльності. Безперечно, політично вихована людина відрізняється політичними поглядами й переконаннями, такими якостями, як громадянська зрілість, ідейна спрямованість особистості, відповідальність, політична грамотність та громадянський обов'язок. Нагадаємо, що *громадянськість* – це, духовно-моральна цінність, світоглядно-психологічна характеристика людини, що зумовлена її державною самоідентифікацією, усвідомленням належності до конкретної країни. Політична культура, як складна особистісна освіта, дає змогу громадянину розвиватися в контексті державотворчих інтересів. Зазначимо, що політична культура має багатокомпонентну структуру. А саме: мотиви суспільно-політичної діяльності (політичні інтереси, політична допитливість, інтерес до суспільної роботи, організаторські здібності); політичні знання (знання філософії, законів суспільного розвитку; знання про природу, структуру політичної влади і державних органів; знання історії, політичного життя й основ економіки, знання поточної політики); політичні переконання (сплав ідейно-політичних знань і почуттів, що базується на єдності історичної пам'яті, політичного кругозору, політичної інформованості і позитивної спрямованості емоційної сфери особистості); політичне мислення (уміння дати оцінку політичним подіям, фактам, явищам; аналіз причин цих явищ і подій; уміння оцінити політичну ситуацію; вести політичну дискусію і прогнозувати її результат); політична активність (участь у суспільному житті країни; усвідомлення і реалізація цивільних прав та обов'язків; наявність навичок суспільно-політичної діяльності; готовність до захисту Батьківщини); політичний самоконтроль (співвіднесення свого способу життя з нормами суспільства; здатність контролювати об'єктивність політичних поглядів; політична принциповість, тобто відповідність поведінки політичним принципам).

Зазначимо, що ідейно-політичне виховання студентської молоді в умовах сьогодення повинно розглядатися враховуючи (див. рис. 1):

- 1) мотиви (національні, суспільно-політичні);
- 2) потреби (моральні, громадянські, соціально-економічні);
- 3) ціннісні орієнтири (культура соціально-політичних стосунків, державність, захист прав і свобод та ін.);
- 4) завдання виховання (формування політичного мислення, суспільної діяльності та ін.);

- 5) умови виховної діяльності (ідейна спрямованість цілей діяльності та ін.);
- 6) форми і методи виховної роботи (диспути, бесіди, лекції, гуртки, конкурси, вікторини та ін.).

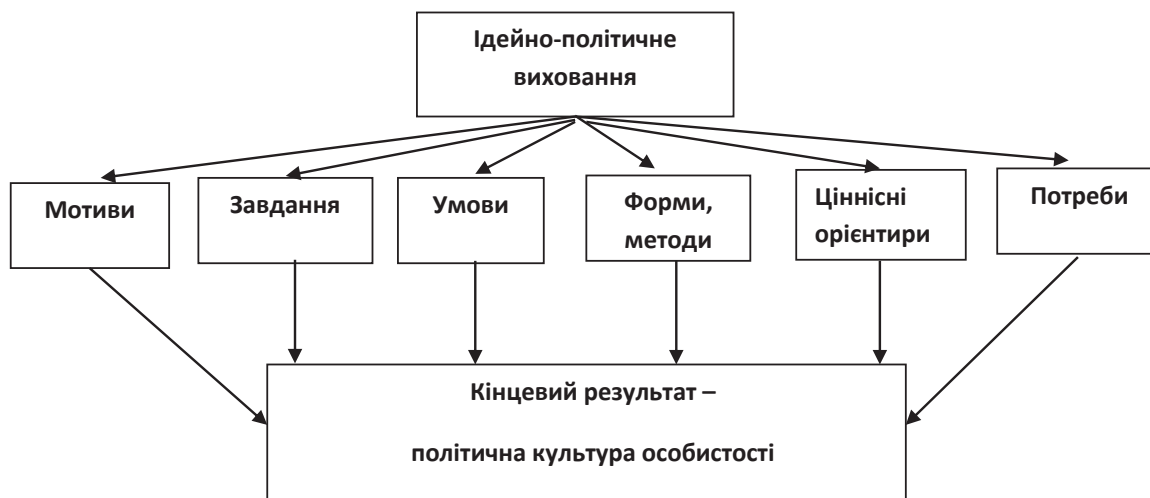


Рис. 1. Ключові компоненти ідейно-політичного виховання особистості

Підкреслимо, що *ідейно-політичне виховання* студентської молоді, це безумовно цілеспрямований процес формування ідейних поглядів і переконань, потреб і мотивів суспільно-політичної діяльності, соціальної зрілості і активності. Воно покликано забезпечити високий рівень політичної культури особистості. В процесі ідейно-політичного виховання акцент робиться на окремих його аспектах. Так, одні звертають більше уваги на освітньо-інформаційний бік, інші – на мотиваційний, але не завжди належна увага приділяється формуванню політичного мислення, виробленню переконань, розвитку волі і рис характеру. Сучасне студентство потребує розширеного аналізу ключових політичних подій (не тільки в межах власної держави, але й за кордоном), які впливають на формування громадянської позиції молоді. У зв'язку з цим гостро постає проблема визначення й обґрунтування завдань ідейно-політичного виховання. До яких відносять: формування соціально-ціннісних орієнтирів; мотивів суспільно-політичної діяльності; розвиток активної соціальної позиції; вироблення ідейно-політичних поглядів і переконань; формування культури політичного мислення; уміння аналізувати власну діяльність; самоконтроль.

Як зазначає академік І.Д. Бех («Виховання особистості», 2003) сьогодні перед вищою школою стоїть дилема: або «штампування» функціонерів, або розвинена особистість. Від вибору у цій ситуації залежить місце і місія вищої освіти в суспільстві: в першому випадку вища освіта плестиметься позаду суспільства, у другому – забезпечуватиме його розвиток. Цей вибір і визначає спрямованість реформи вищої освіти [2, с. 251].

Отже, формування громадянських ціннісних орієнтирів у ВНЗ є першочерговим і невідкладним завданням, яке в умовах сьогодення, безперечно, надзвичайно актуальне й своєчасне.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В. Культура. Ідеологія. Особистість / В. Андрущенко, Л. Губернський, М. Михальченко. – К., 2002. – С. 75–103.
2. Бех І.Д. Виховання особистості : У 2 кн. Кн. 1 : Особистісно-орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади : Наук. Видання / І.Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
3. Бех І.Д. Виховання особистості : У 2 кн. Кн. 2 : Особистісно-орієнтований підхід : науково-практичні засади / І.Д. Бех – К. : Либідь, 2003. – 344 с.

4. Кучинська І.О. Значення громадянського виховання у становленні особистості / І.О. Кучинська // Українська література в загальноосвітній школі. – 2005. – № 6. – С. 27–29.
5. Сухомлинська О. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності / О. Сухомлинська // Дошкільне виховання. – 2003. – № 2, лютий. – С. 3–9.

In the article the key principles of civic formation of young people in high school are analyzed. Attention is paid to pedagogical community options for the formation of civic moral values in today's conditions. The author determined basic quality of scientific teaching staff at civic and educational activities and landmarks that should prevail in the formation of civic consciousness of students. It is proved that patriotism combines national consciousness of citizens, based on national identity. It was found that an important part of the contents of civic education is the development of political culture. The simulation of the key factors by which formed the ideological and political education of students. It is emphasized that the ideological and political education of students based on the formation of ideological views and beliefs, needs and motivations of political activity, social maturity and activity.

Keywords: key positions, citizenship, civic formation, values formation, university.

УДК 37.035:355.01:378

Кучинський С.А.

Kuchynsky S.

ВІЙСЬКОВО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ

MILITARY-PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS IN HIGHER EDUCATION IN TODAY'S CONDITIONS

У статті робиться спроба аналізу військово-патріотичного виховання студентської молоді в умовах сьогодення. Висвітлюються ключові аспекти формування військово-патріотичних ціннісних орієнтирів в умовах навчально-виховного процесу. Акцентовується увага науково-педагогічних працівників на важливості колективного формату виховної діяльності в умовах навчання на військових кафедрах ВНЗ. Підкреслюється специфіка колективних взаємин: самовизначення в колективі; ідентифікація; характер мотивації міжособистісного вибору; висока референтність міжособистісних взаємин; згуртованість військового колективу та взаємна відповідальність його членів. Обґрунтовується важливість культури міжнаціональних відносин: почуття прихильності до того місця, де людина народилася і виросла; поважне ставлення до рідної мови; турбота про інтереси батьківщини та її захист; збереження вірності Україні; відстоювання її волі і незалежності; поважне ставлення до історичного минулого держави; повага до людей різних національностей; дотримання морального такту стосовно мови, до національних звичаїв і традицій інших народів; прояву інтересу до досягнень культури і життя інших держав; прагнення розвивати загальнолюдські цінності. Висвітлюються три етапи засвоєння національних й військово-патріотичних цінностей: перший етап – етнічне самоусвідомлення; другий етап – громадянсько-патріотичне самоусвідомлення; третій етап – військово-патріотичне самоусвідомлення. Констатується важливість популяризації виховної роботи військових кафедр ВНЗ.

Ключові слова: військово-патріотичне виховання; молодь; вищий навчальний заклад; військова кафедра; ціннісні орієнтири; формування; держава; захисник Батьківщини.

Цілком очевидно, що проблема військово-патріотичного виховання студентської молоді в умовах сьогодення є надзвичайно актуальною й своєчасною. Сучасні реалії підтверджують

той факт, що саме *кафедри військової підготовки* мають професійну можливість здійснювати виховання майбутнього захисника Вітчизни на високому компетентнісному рівні. Саме такої точки зору дотримуються відомі вітчизняні вчені І. Бех, Н. Ничкало, В. Кремень, О. Сухомлинська, М. Евтух та ін. Як зазначає академік І. Бех «Сучасне реформування освіти кардинально відрізняється від усіх попередніх реформ тим, що вперше здійснюється не на основі державно-класових ідеологічних запитів, а за ідеями ціннісно-смыслового буття людини, за логікою її історичного розвитку» [«Виховання особистості», с. 29].

Зауважимо, військово-патріотичний аспект виховної діяльності розглядається, як любов до Батьківщини, відповідальність за її долю і готовність служити її інтересам, а в разі потреби самовіддано боронити здобутки свого народу.

Мета статті: висвітлити ключові аспекти військово-патріотичного виховання студентської молоді у ВНЗ в умовах сьогодення.

Акцентуємо увагу на тому, що *патріотизм* як соціально-психологічне почуття має широку гамму проявів: від гордості за досягнення Вітчизни, поваги до історичного минулого, дбайливого ставлення до народної пам'яті, збереження та опанування національними і культурними традиціями до гіркоти переживань за невдачі і втрати рідної країни, страждань через її біди. Зазначимо, що в умовах сьогодення, а саме в умовах військових реалій *патріотизм пов'язаний із вимогою самовіддано й мужньо захищати Вітчизну, відстоювати її інтереси*. Безперечно, кафедра військової підготовки, на яку приходять студенти ВНЗ отримати другу (військову) освіту, має змогу формувати світогляд студентської молоді в контексті військово-патріотичних ціннісних орієнтирів нашої держави. Підкреслимо, що в умовах сьогодення військово-патріотична мета виховної діяльності у ВНЗ носить своєчасний й актуальний характер (див. рис. 1).



Рис. 1. Ключові аспекти формування військово-патріотичних ціннісних орієнтирів студентської молоді

Уважаємо за доцільне зазначити, що *колективна* форма виховної діяльності разом з індивідуальною в контексті військово-патріотичного виховання носить надзвичайно важливий характер. Маємо усвідомлювати, що ідея виховання особистості в колективі (а особливо у військовому аспекті, де кожен захищає не тільки себе, але в першу чергу свого побратима, товариша, країну) за своєю суттю є природною необхідністю, породженням соціальної діяльності людства. Підкреслимо, що вона міцно закорінена в менталітеті українського народу. Зауважимо, *колектив* – це соціально значима група людей, які об'єднані спільною метою та узгоджено діють у напрямі досягнення означеної мети, у нашому випадку захист інтересів країни. Наголосимо, що саме у військовому колективі формуються захисники Вітчизни, які головними завданнями для себе визначають пріоритети Батьківщини, захист її рубежів.

Зазначимо, розглядаючи *специфіку колективних взаємин*, психологи вказують на такі характерні для колективу ознаки:

- самовизначення у колективі (свідомий вибір своєї позиції);
- ідентифікація (ототожнення себе з колективом, його цілями та цінностями);
- характер мотивації міжособистісного вибору (стосунки будуються на ціннісно-орієнтаційній основі, у нашому випадку військово-патріотичні);
- висока референтність міжособистісних взаємин (вибіркове ставлення до партнерів у військово-колективній взаємодії на підставі визнання її авторитету, значимості, позиції);
- згуртованість військового колективу та обов'язкова взаємна відповідальність його членів.

Уважаємо за доцільне підкреслити, що у військовому колективі повинна завжди домінувати взірцева військова дисципліна, потреба у спільній меті, виконання поставлених завдань, вірність присязі народові України. Все це можливо досягнути саме у форматі цілеспрямованої колективної виховної діяльності.

Таким чином, у формуванні захисника Вітчизни військовий колектив як вища форма групових стосунків – безперечно багатофункціональне явище (див. рис. 2).

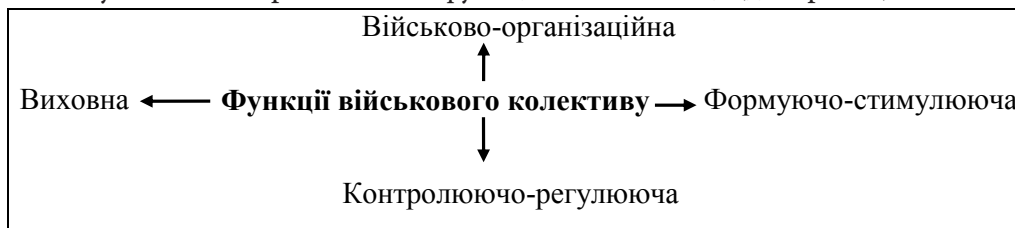


Рис. 2. Функціональні аспекти військового колективу.

Зауважимо, що сучасна педагогічна наука, розглядаючи колектив як засіб виховання, зустрічається з думкою деяких учених про те, що колективне виховання суперечить особистісно зорієнтованому підходу. Втім, багато вчених (С. Мартиненко, Л. Хоружа, А. Мудрик та ін.) вважають, що вони не тільки не суперечать, а навпаки, лише в комплексі дають змогу успішно формувати особистість захисника Вітчизни.

Необхідно акцентувати увагу на тому факті, що військовий колектив багатонаціональний (згадаємо, що в Україні проживає понад 100 національностей), але всі вони є громадяни України, які розглядають державу, у якій народилися й проживають, як головну *цінність*. Події, які сьогодні відбуваються на сході країни якраз і підтверджують, що незважаючи якої ти національності, як що ти відчуваєш себе громадянином та патріотом України, дбаєш про її незалежність і процвітання, то безперечно військовий обов'язок по захисту її інтересів, будеш сприймати як обов'язкове і почесне явище.

У контексті вище зазначеного підкреслимо, що патріотизм також нерозривно пов'язаний з *культурою міжнаціональних відносин*. Зауважимо, поняття «патріотизм» включає:

- почуття прихильності до того місця, де людина народилася і виросла;
- поважне ставлення до рідної мови;

- турботу про інтереси Батьківщини та її захист;
- прояв цивільних почуттів і збереження вірності державі;
- гордість за соціальні і культурні досягнення своєї країни;
- відстоювання її волі і незалежності;
- поважне ставлення до історичного минулого держави;
- поважне ставлення до звичаїв і традицій свого народу;
- прагнення бути корисним своїй Батьківщині.

Підкреслимо, до змісту поняття «культура міжнаціональних відносин» уходять такі положення:

- повага до людей різних національностей;
- дотримання морального такту стосовно мови, до національних звичаїв і традицій інших народів;
- прояву інтересу до досягнень культури і життя інших держав і народів;
- прагнення розвивати загально людські цінності.

Цілком очевидно, що виховання – це соціально обумовлений процес, воно завжди визначається конкретними потребами суспільства. В умовах сьогодення, безперечно, такою потребою виступає і військово-патріотичне виховання студентської молоді, тобто громадянського потенціалу будь-якої країни. Сучасна молодь, усвідомлюючи військову ситуацію в країні, відчуває потребу у захисті її національних інтересів, розглядаючи себе її захисниками. Наголосимо, що виховання громадської культури не може відбуватися без пріоритету патріотичного виховання, ціннісного ставлення до Батьківщини, її культури, мови, традицій, усвідомлення своєї відповідальності за її долю. Зазначимо, військово-патріотичне виховання полягає у формуванні в студентської молоді національної свідомості і самосвідомості, гордості й гідності, утвердження у свідомості студентів почуття обов'язку, честі, совісті, любові до українського народу, ненависті до тих, хто зазіхає на його незалежність і волю, територіальну цілісність держави. Безперечно, із змістової точки зору військово-патріотичне виховання в сучасних умовах – це, насамперед, становлення національної свідомості, почуття належності до рідної землі, народу; *потреба й військово вміння захищати інтереси власної держави*. Цей процес має *три етапи*, що відповідно характеризуються різними рівнями засвоєння національних й військово-патріотичних цінностей. На першому етапі здійснюється *етнічне самоусвідомлення*; на другому етапі – *громадянсько-патріотичне самоусвідомлення*; на третьому етапі – *військово-патріотичне самоусвідомлення*.

Отже, щоб виробити у молоді вміння володіти військовими знаннями, які, як показує реальність, украй актуальні, необхідно *популяризувати роботу військових кафедр*. Безперечно, такий підхід дасть змогу, по-перше, здійснити студентській молоді альтернативний вибір професії, а, по-друге більш компетентісно сформувані військово-патріотичні ціннісні орієнтири захисника Вітчизни.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В. Культура. Ідеологія. Особистість / В. Андрущенко, Л. Губернський, М. Михальченко – К., 2002. – С. 75–103.
2. Бех І.Д. Виховання особистості : У 2 кн. Кн. 1 : Особистісно-орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади : Наук. Видання / І.Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
3. Бех І.Д. Виховання особистості : У 2 кн. Кн. 2 : Особистісно-орієнтований підхід : науково-практичні засади / І.Д. Бех – К. : Либідь, 2003. – 344 с.
4. Бех І.Д. Особистісно-зорієнтоване виховання : Науково-метод. Посібник / І.Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
5. Культура межнаціонального общения и пути ее формирования (Актуальные проблемы развития национальных отношений, интернационального и патриотического воспитания. / Подготовлено Л.М. Газовым). – К., 1990. – 15 с.
6. Мартиненко С.М. Загальна педагогіка : Навч. посіб./ С.М. Мартиненко, Л.Л. Хоружа. – К. : МАУП, 2002. – 176 с.

7. Педагогіка / Под ред. И.Ф. Харламова. – М. : Высш. шк., 1990. – 576 с.
8. Стельмахович М. Теорія і практика українського національного виховання / М. Стельмахович : Посібник для вчителів. – Івано-Франківськ : Лілея НВ, 1996. – 180 с.
9. Теоретичні питання освіти та виховання : Збірник наукових праць. Випуск 15 / За загальною редакцією академіка АПН України Євтуха М. Б., укладач – О.В. Михайличенко. – К. : Видавничий центр КДЛУ, 2001. – 146 с.
10. Фіцула М.М. Педагогіка : Навч. посіб. / М.М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2007. – 560 с.

This article attempts to analyze the military-patriotic education of students in today's conditions. The key aspects of the formation of military-patriotic values and goals in terms of the educational process have been highlighted. The attention of teaching staff is paid to the importance of collective format educational activities in terms of training the military department of the university. This paper focuses on the specificity of collective relationships, self-determination in the team; identification; character motivation, interpersonal choice; high referentist interpersonal relationships; military team cohesion and mutual responsibility of its members. The author substantiates the importance of culture of interethnic relations, sense of attachment to the place where the person was born and raised; respectful attitude to the mother tongue; concern for the interests of the country and protection; preserve the fidelity of Ukraine; defend its freedom and independence; respectful attitude to the historical past of the state; respect for people of different nationalities; adherence to moral tact concerning language, national customs and traditions of other nations; manifestation of interest in the culture and life achievements of other states; desire to develop human values. The article highlights three stages of assimilation and national military and patriotic values: the first stage – ethnic self-awareness; the second stage – civil and patriotic consciousness; the third stage – the military-patriotic consciousness. The importance of popularizing educational work in military departments of the university is noted.

Keywords: military-patriotic education; youth; higher education institution; military department; value orientations; formation; state; defender of the motherland.

УДК 37.09: 37.015.31:7(438)

Палюх М., Маликовський Р.

Paliuh M., Malikovskiy R.

МНОГОВЕКТОРНЫЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

MULTIVECTOR ASPECTS OF EDUCATION AND UBRBRINGING

В публикации авторы раскрывают вопросы современного культурного образования детей и молодежи посредством творческого участия в таких сферах как, например, театр, музыка, литература, пластика и т.д. Подчеркивается, что образование с помощью искусства способствует гармоничному развитию ребенка, воспитывает чувствительность, учит эстетических переживаний, строит иерархию ценностей ребенка и способствует формированию творческих позиций, позволяющих вместе создавать цивилизацию. Во вступлении представлено понимание таких понятий, как: процесс воспитания, культурное образование и участие в культуре. Статья содержит информацию о достоинствах и преимуществах образования детей и молодежи посредством искусства, а также о способах реализации образовательных действий в этой сфере.

Ключевые слова: современная образовательная модель, культурное образование, участие в культуре, образование посредством искусства.

Современная школа, после организационных и структурных превращений, должна служить воспитанию, а также должна служить обучению самостоятельного, открытого,

чувствительного человека, который ценит успех, мыслит креативно и рационально. Следует отметить, что в общем образовании учитываются не только знания, умения и позиции, но и развитие индивидуальности детей и молодежи с помощью соответствующих программ, методов, форм обучения. Формированию способностей к действию, творческому мышлению, развитию открытой на мир позиции и креативности способствуют предметы культурного образования, формы художественной активности, которые реализуются в рамках внешкольных и школьных занятий. Система образования это связанные между собой учебные и воспитательные учреждения, которые влияют на целое общество посредством предоставления людям возможности получить квалификацию, образования в разных формах, формирования индивидуального развития. Образование является формативным процессом современного человека, который свободен, автономен и суверенен по отношению к себе и другим. Общественная трансформация способствует индивидуальному развитию с помощью образовательного влияния в области умственного, социального, эстетического или культурно-образовательного воспитания. Стоит отметить, что система воспитания, согласно В. Оконя, это «совокупность учреждения и лиц, гармонично объединенных между собой и реализовывающих воспитательную деятельность в интересах общих целей» [10]. Функционирование воспитательной системы заключается в реализации планируемой воспитательной работы над формированием мотивов, чувств, убеждений, позиций, черт характера и способов поведения молодого поколения, согласно принятым целям воспитания и достижения установленных целей. Цитируемый выше автор указывает, что система воспитания это определенная интегрированная деятельность, можно утверждать, что это некий набор элементов, которые состоят из учреждений, занимающихся образовательно-воспитательной деятельностью [10].

Процесс воспитания согласно концепции И. Войнар направлен на образование творческого подхода, то есть позиции «открытого разума» у воспитанника, благодаря этой позиции возможным становится преодоление пассивности по отношению к внешней реальности, по отношению к другому человеку и себя самого, а также возможность найти свое место в переменчивом, динамическом мире [19]. Целью внедрения изменений после перестройки общественной системы в Польше является изменение современной образовательной модели. Современный человек – это мобильный человек, умеющий использовать свои знания в быстро изменяющемся мире. Стоит отметить, что мы имеем дело с необыкновенно динамическим общественным развитием, которое охватывает происходящие на протяжении жизни человека изменения в сфере его самосознания и взаимодействия с другими людьми [18, с. 194].

Культурное образование чаще всего определяется в литературе как система действий, которые создают и описывают пространство между адресатом и творцом, а также являются посредником для культурных учреждений в этой передаче; зато участие в культуре мы понимаем как участие в образовательном предложении и артистических событиях. Культурное образование, как и участие в культуре, направлено на разные возрастные и общественные группы, предоставляя, таким образом, возможность детям, молодежи и взрослым участвовать в культуре.

Стратегия культурного образования в контексте угроз для современного человека является общественно-воспитательным действием, которое может принести ожидаемый эффект. О значимой роли проблематики культурного образования в развитии индивида свидетельствует тот факт, что культура, искусство является обогащением и одобрением жизни. Переживание культуры и искусства является личным актом, опытом и воображением, создает новые возможности для воспитания. Творческое участие в культуре обозначает одновременно создание новых ценностей и личное переживание фундаментальных, уже существующих ценностей, следовательно, выражается в новом синтезе между действием и ощущением, в личном и экспрессивном отношении к культуре [21, с. 538]. Ю. Гурневич утверждает, что заданием современной школы является создание идеалов, ценностей и личных образцов, она должна готовить к цивилизационным вызовам, а вопрос проблематики идеалов и образцов индивидуальности является все еще «открытой страницей» в дискуссиях о современном воспитании [5, с. 53].

Основой новой философии образования стала критическо-креативная доктрина, согласно которой заданием образования является подготовка молодого поколения к совместному созданию цивилизации, побуждение к инновации, творчеству, изменениям окружающего мира [2]. Эта доктрина обращает особенное внимание на субъектность лиц, которые выполняют образовательные действия. А концепции воспитания сконцентрированы на создании условий для полного развития психики, учитывая индивидуальные потребности индивида, общепринятые ценности [9]. Роль, которую выполняет художественное образование, заключается в увеличении компетенции молодых людей в XXI столетии и ценится также в Европе. Совет Европейского союза в 2007 году утвердил проект учреждения Европейского Отдела Культуры, который обращает внимание на значение художественного образования в развитии культурного сознания и креативности учеников [4].

Культурное образование, которое мы получаем на школьных занятиях и вне школы, является составной частью воспитания и обучения детей и молодежи, а также элементом гуманистического образования. Д. Янковский замечает, что особенно существенной целью культурного образования в школе является «пробуждение и усиление собственного, оригинального творчества» [8]. Согласно концепции И. Войнар можно утверждать, что процесс воспитания посредством искусства направлен на побуждение неограниченных творческих возможностей современного человека, на активизацию его психических склонностей, а особенно пробуждает его воображение, которое является источником креативности [22].

Культурное образование внедряется в существующую культуру – в разные системы знаний и общественной практики, а не только в художественную культуру. Культурное образование можно сводить к символической культуре, которая определяется как художественная культура напр. театр, музыка, литература, пластика и т.п. В этой символической культуре содержатся, кроме художественных произведений, наука и религия [17, с. 76]. Определяя принципы, особенности и детерминанты школьного культурного образования, следует поместить его в структуре общественной жизни и системы образования. Параллельно с функционирующими учебными заведениями действует также сеть специализированных школ, которая оснащена не только учебными программами, но и соответствующей базой, кадрами, достижениями и традицией. Культурное образование, иначе художественное образование, является существенной областью общего обучения, начиная от дошкольного и раннешкольного образования [12, с. 85]. В общей трактовке в образовании посредством искусства используются как произведения искусства, так и предметы познания, а также средства способствующие расширению знаний ребенка, формирующее его творческие позиции и умения [6].

И. Войнар понимает искусство как культурное творение, то есть конечный результат творческой деятельности и действие – творческий процесс. Согласно цитируемому выше автору «искусство относится одновременно к сфере сознания и к материально-предметному миру, является одним из видов деятельности человека, которая находит свою конкретизацию в виде элементов предметной реальности, сравнимой с той, которую создают в соавторстве другие виды человеческого действия, происходящие от сознания и от активности людей, а именно наука и техника» [20]. Автор обращается к концепции Б. Суходольского, утверждая, что познавательным достоинством всех отраслей искусства является «... трактовка фактов и явлений в новых, все еще других строениях и совокупностях» [20].

Произведения литературы, пластики и музыки, несмотря на использование разных средств выражения, передают определенные системы ценностей, которые решают о месте человека в социальной группе и о его культуре. Как пишет Дж. С. Брунер – образование – это необычное техническое мероприятие, которое заключается в управлении переработкой информации, не является даже вопросом применения «теории учения» в школьном классе; это сложный процесс «... приспособления культуры к потребностям ее участников и видов их знаний к потребностям культуры» [3, с. 69].

Познавательные достоинства искусства часто были объектом исследования педагогических диссертаций. К. Ольбрыхт указывает на несколько способов трактовки реляций, происходящих между воспитанием и искусством в зависимости от уровня всеобщности понимания этих обеих категорий. И так на самом низком уровне – узкое понимание воспитания – обращаются к искусству, главным образом, в смысле произведений и шедевров, оно является «средством воспитания, чаще всего выступает в функции иллюстрации». На наивысшем уровне – широкое понимание воспитания – искусство и воспитание связаны с идеей «воспитания посредством искусства» как разностороннее влияние на человека с помощью специфических знаков и ценностей, реже с идеей «воспитания для искусства», которое содержится в сфере так называемого воспитания к культуре [11, с. 18]. Следовательно, можно утверждать, что образование посредством искусства – это не только литературное, художественное, музыкальное произведение – оно способствует расширению знаний ребенка и усовершенствованию системы познания мира, формированию творческой позиции. В результате такого обучения наступает открытость на мир, возникает потребность сознательного выбора ценностей, мотивации поведения, желание начать новаторские действия. Образование с помощью искусства способствует гармоничному развитию ребенка, влияет на формирование воображения ребенка, освобождает фантазию, строит иерархию признанных ребенком ценностей, формирует отношение к миру и другим людям [6].

Разносторонняя организация музыкальной и изобразительной активности в детском саду, активное слушание музыки, формирование основных художественных умений, контакты с музыкой и пластикой способствуют развитию навыков активного участия в культуре [7]. Основы музыкального и художественного образования в учебных программах начального образования являются путем к формированию эстетической чуткости, воображения и чувства прекрасного. Познание художественной музыки способствует развитию эстетического вкуса. Общее развитие детей и формирование артистических склонностей достигается с помощью сочетания музыкальной активности с двигательной, танцевальной и изобразительной активностью [1; 13; 15; 16]. У детей в возрасте 7-10 лет возникает интенсификация познавательных процессов и необходимость экспрессии, поэтому музыка и изобразительное искусство должны быть постоянным элементом дидактичных, воспитательных и опекунских занятий. В области занятий с пластики у учеников IV-VI классов основной школы существует возможность перцепции, экспрессии и рецепции искусства. Программные положения относительно реализации в школе изобразительное искусство обращают внимание на развитие творческого мышления учеников, а соответствующие методы способствуют подготовке учеников к участию в культуре и применению приобретенных в жизни умений [16]. На четвертом этапе образования в начальной школе реализуется предмет – знания о культуре. В лицеях и гимназиях проводятся занятия, дополняющие в частности художественные в соотношении с другими занятиями и в соответствии с интересами учеников, например, кинематографические кружки, музыкальные занятия, художественные занятия. Во время урока ученик снабжается интеллектуальными инструментами, которые служат для анализа представленных произведений культуры, внедряется учеников в проблемы современной культуры, что формирует мотивацию к активному участию в культуре, в результате эти занятия интегрируют разные познавательные уровни. В сфере «надгимназийного» образования могут реализовываться расширенные предметы, связанные с искусством, например, история искусства, история музыки или античная культура, которые углубляют гуманитарные знания и готовят учеников к началу обучения, связанного с искусством и культурой [14].

По мнению Д. Янковского культурное образование, реализованное в школе – уроки о культуре, изобразительном искусстве, музыке и дополнительные художественные занятия – должны представлять для детей и молодежи:

- источник знаний о человеке, обществе и культуре;
- источник переживаний и эстетической чувствительности;

- источник стимулов и информации необходимой для построения системы ценностей и влияния на развитие духовной жизни;
- облегчение общественной идентификации и диалоговой коммуникации;
- источник и одновременно отношение в выборе линии жизни и его стиле;
- источник предметного творчества;
- средство, содействующее развитию самознаний, биографической ориентации и самообразования;
- средство к самореализации в сфере артистической жизни;
- средство компенсации недостатков в других функциях личной и общественной жизни;
- источник развлечения, рекреации, отдыха [8; 12].

Ученик, который создает самостоятельное «произведение» перестает быть исключительно «потребительским аппаратом», а является «творцом» или «потенциальным творцом». С точки зрения педагогики, менее важным будет артистический результат, зато важнее воспитательный смысл этой активности. Следовательно, учителя художественных предметов должны применять, наряду с изобразительными, музыкальными упражнениями, такие действия, которые объединяют разные отрасли художественной активности, чтобы привлечь внимание учеников на своеобразные признаки каждой из этих областей, как и общие сходства. Это сделает школьные занятия более занимательными, будет способствовать полиэстетическому воспитанию, развивать чувствительность по отношению к разным стимулам и эстетическим ценностям, позволит воспитанникам улавливать возможности интеграции разных форм артистической экспрессии. Благодаря этому возможным станет формирование эстетической чуткости, умений перцепции произведений искусства более сознательно, а также выработка определенных навыков участия в культурной жизни. Прогрессирующая на протяжении многих годов деградация значения культуры и культурного образования в сфере формирования сознания и развития творческого потенциала молодого поколения была в частности сигналом к действиям, связанным с этим. В 2008 году было заключено соглашение между Министерством культуры и национального наследия и Министерством национального образования – на основании чего проведено расширение сферы культурного образования в общеобразовательной системе. Результаты этих изменений в культурном образовании можно было заметить уже в сентябре 2009 года [8].

Первый этап программной реформы уже был реализован, а изменения охватили изначально первые классы начальной школы, затем успешно внедрялись во всех классах в течение следующих трех лет. Эти изменения касались выделения из интегрированного обучения занятий с музыкальных и изобразительных предметов и внедрение их в начальных классах. В 2012/2013 учебном году начался другой этап внедрения изменений, где программное основание с расширенной программой изобразительного искусства и музыки охватила IV класс. На все художественные предметы выделяется большее количество часов [15; 16]. Министерство культуры и национального наследия также подготовило дидактичный пакет с целью улучшения занятий, в т.ч. современные мультимедийные программы, дидактичные материалы, которые позволяют проводить занятия интерактивного характера с применением медиа, оборудование основной музыкальной библиотеки, напр. ноты, сборники песен, учебники, фонотека. Однако для реализации этих заданий необходимо обеспечение школой условий, позволяющих на общение с искусством через непосредственное участие учеников в концертах, музыкальных спектаклях, художественных выставках, организованных в школе и вне школы.

Следует позаботиться о создании в школе условий к публичной презентации художественных произведений учеников, напр. выставки фотографий, школьные музыкальные передачи, презентации поэзии, выставки изобразительных работ, показы аматорских фильмов. С этой целью следовало бы также активизировать сотрудничество общеобразовательных школ с учреждениями внешкольного воспитания. Программы школьных художественных

предметов, в частности качество художественного образования значительной мерой зависит от учителя, от его индивидуальных черт и креативных, аниматорских компетенций, психолого-педагогических умений, эффективности дидактично-воспитательных действий, умений сотрудничать с учеником и воспитательной средой, коммуникативности и т.п.

Представленные выше рефлексии указывают, что значимой целью культурного образования является создание таких условий, которые мобилизуют ребенка к познанию, переживанию и переоценке мира с целью создания в будущем собственной системы ценностей. Следует принять, что в ходе обучения общение с искусством освобождает чувство эстетических ценностей и облегчает формирование открытых позиций по отношению к другим людям и постоянно изменяющейся современной реальности.

Список використаних джерел

1. Białkowski A. Standardy edukacji kulturalnej. Materiały do konsultacji środowiskowych / A. Białkowski. – Warszawa, 2008. – 149 s.
2. Bogaj A., Kwiatkowski S. M., Szymański M. System edukacji w Polsce / A. Bogaj, S.M. Kwiatkowski, M. Szymański. – Warszawa, 1995.
3. Bruner J.S. Kultura edukacji / J.S. Bruner; tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz. – Kraków : Universitas, 2006.
4. Edukacja artystyczna i kulturalna w szkołach w Europie [Електронний ресурс] / EACEA. – Warszawa, 2010. – Режим доступу : http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/113PL.pdf. – Назва з екрана.
5. Górniewicz J., Kulturowy wzór osobowy a ideał wychowania / J. Górniewicz // Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne / [red. T. Kukułowicz, M. Nowak]. – Lublin, 1997.
6. Guśpiel M., Dyląg J., Małoszowski R. Reforma oświaty to też inne spojrzenie na edukację przez sztukę [Електронний ресурс] / M. Guśpiel, J. Dyląg, R. Małoszowski. – Kraków, 2001. – Режим доступу : www.up.krakow.pl/konspekt/konspekt7/reformao.html. – Назва з екрана.
7. Jakubiec S. Aktywność estetyczna dziecka w zintegrowanym systemie nauczania / S. Jakubiec. – Kraków, 2004. – 224 s.
8. Jankowski D., Podmiotowe uczestnictwo w sztuce a kreowanie tożsamości osobowej jednostki / D. Jankowski // Sztuka i wychowanie. Współczesne problemy edukacji estetycznej [red. nauk. K. Pankowska]. – Warszawa, 2010. – S. 142-159.
9. Lewowicki T. Przemiany oświaty. – Warszawa, 1997. – 170 s.
10. Okoń W. Nowy słownik pedagogiczny. – Warszawa, 2001.
11. Olbrycht K. Sztuka a działania pedagogów. – Katowice : UŚ, 1987.
12. Pikała A., Edukacja kulturalna w szkole – założenia i determinanty realizacji / A. Pikała // Rozprawy teoretyczno-empiryczne. Kultura i Wychowanie. – Łódź, 2014 – Nr 7 (1) – S. 83-93. – Режим доступу : http://www.pedagogika.eu/kiw_07/artykuly/KiW_7_83-93.pdf. – Назва з екрана.
13. Rozporządzenie MEN z dnia 12 lutego 2002 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz. U., nr 15, poz. 142 z późn. zm.).
14. Rozporządzenie MEN z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2008 r., nr 4, poz. 17).
15. Rozporządzenie MEN z dnia 23 marca 2009 r. zmieniające Rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz. U. nr 54, poz. 442), obowiązujące od 1 września 2009 roku.
16. Rozporządzenie MEN z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz. U. z 2012 r., poz. 204).
17. Rusakowska D. W stronę edukacyjnego dyskursu nowoczesności / D. Rusakowska. – Warszawa, 1995.
18. Sternberg R.J. Wprowadzenie do psychologii / R.J. Sternberg. – Warszawa, 1999. – 324 s.

19. Wojnar I. Perspektywy wychowawcze sztuki / I. Wojnar. – Warszawa, 1966. – 273 s.
20. Wojnar I. Teoria wychowania estetycznego / I. Wojnar. – Warszawa, 1995.
21. Wojnar I. Treści wychowawczego oddziaływania sztuki / I. Wojnar // Pedagogika [red. B. Suchodolski]. – Warszawa, 1985.
22. Wojnar I. Estetyka i wychowanie / I. Wojnar. – Warszawa, 1971. – 378 s.

У публікації автори розкривають питання сучасної культурної освіти дітей і молоді через творчу участь у таких сферах як, наприклад, театр, музика, література, пластика тощо. Підкреслюється, що освіта за допомогою мистецтва сприяє гармонійному розвитку дитини, виховує чутливість, вчить естетичних переживань, будує ієрархію цінностей дитини і сприяє формуванню творчих позицій, які дозволяють спільно творити цивілізацію. У вступі представлено розуміння таких понять, як: процес виховання, культурна освіта й участь у культурі. Стаття вміщує інформація про достоїнства й переваги освіти дітей і молоді за допомогою мистецтва, а також про способи реалізації освітніх дій у цій сфері.

Ключові слова: сучасна освітня модель, культурна освіта, участь в культурі, освіта через мистецтво.

In the article authors investigate a question of modern cultural education of children and young people by means of creative participation in such spheres as theatre, music, literature, the plastic arts, etc. Researchers underline that education by means of art favours the harmonious development of child, brings up sensitiveness, teaches the aesthetic experience, builds the hierarchy of child's values and contributes to forming of creative attitude allowing child to create civilization together. Understanding of such concepts as process of education, cultural education and participation in a culture is presented in the introduction. The article contains information about merits and advantages of children and young people education by means of art and also about the methods of realization of educational activities in this sphere.

Keywords: modern educational model, cultural education, artistic education, participation in a culture, education by means of art.

УДК 37.013

Плиска Ю.С.

Plyska Y.

КУЛЬТУРНІ КОМПЕТЕНЦІЇ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ПОЧУТТЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ У ВЧИТЕЛІВ

CULTURAL COMPETENCE AS A FACTOR OF CREATING TEACHER'S RESPONSIBILITY

Стаття присвячена аналізу взаємодії між відповідальністю та культурною компетентністю. Порівнюючи ці два поняття, спробуємо знайти чинники, які впливають на відповідальність. Серед них значне місце відводиться культурній компетентності. Знання в галузі культури та безпосередня участь у культурі, як і емоційна чутливість, дають вчителю змогу формувати почуття відповідальності за себе, як педагога, і за своїх вихованців.

Ключові слова: відповідальність, культура, культурні компетентції, участь у культурному житті.

Сучасний учитель як ніколи раніше знаходиться під тиском відповідальності – як за навчання та розвиток своїх учнів, так і за розвиток своєї особистості. Сприяють цьому вагомійші

вимоги до вчителя, що висувуються в документах, які регулюють його професійну діяльність, – мова йде про його компетенцію у низці нормативно-правових документів, указів і постанов органів освіти. Відомо, що великий вплив на суспільне життя, особливо учнів, мають учителі, робота яких значною мірою залежить від цінностей і прагнень людей. Учні розраховують на допомогу вчителів у пізнанні навколишньої дійсності та належної підготовки до самостійного життя, участі в соціальному та культурному житті суспільства. У свою чергу, вчитель готує молоде покоління до самостійного керування розвитком своєї власної особистості, до визначення собі гідних цілей та належного вибору життєвого шляху [7]. Для виконання цих завдань необхідно відповідне ставлення, прагнення і система цінностей самих вчителів, серед яких значне місце займає відповідальність.

Аналізуючи всі можливі типи відповідальності вчителя, можна розділити їх на дві групи: відповідальність перед самим собою як спеціаліста в галузі освіти та виховання і відповідальність за інших. Окрім того, відповідальність учителя – чи то в розумінні професійному, чи в особистому житті – це не тільки цінність індивідуальна, але і соціальна. Основи гуманітарних цінностей людини часто є найбільш важливою частиною розвитку особистості та показником моральної самосвідомості [21]. Беручи до уваги індивідуально-особистісний аспект, можна помітити, що, напевно, в професійній діяльності вчителя істотним є рівень їх власної зрілості – однаково в галузі інтелектуальній, моральній, емоційній, культурній чи соціальній. Дуже важливими є його компетенції, що проявляються у різних площинах – індивідуальній, чи суспільній, або, наприклад, у професійній, хоча це теж може бути діапазон індивідуальний, чи теж у приватному житті. Компетенції, що стосуються конкретної професії, важливі, але є й такі, що завжди будуть основою різних видів людської діяльності, у нашому випадку, в діяльності вчителя. До них можна віднести культурні компетенції. Це вони домінують у зазначених сферах: інтелектуальній, моральній, емоційній, чи теж культурній. Вони також є невід'ємною частиною історії суспільства, його сьогодення, і вони мають величезний вплив на його майбутнє. Також вони є включені в перелік ключових компетенцій сучасного європейського вчителя. Що стосується сфери особистої, то людина також формується від самого дитинства під постійним впливом культурних компетенцій батьків, вчителів, колег, зрештою – журналістів, теле- і радіоведучих, веб-адміністраторів інтернетсторінок, чи модераторів сайтів соціальних мереж.

Інша справа, які ці компетенції, яка їх якість? Який рівень почуття відповідальності за себе і за інших у тих людей, що залучені в освітні, чи виховні процеси? Чи кожен із зазначених вище представників освітньо-виховного процесу має хоч якийсь почуття відповідальності за свої дії? І якщо так, то які чинники впливають на це почуття?

Спробуємо проаналізувати проблему з точки зору двох понять: відповідальності й культурних компетенцій.

У науковій літературі знаходимо багато теоретичних суджень, що стосуються відповідальності та її структури. Це поняття використовується у філософії, етиці, праві, педагогіці, де ця категорія має різні контексти, посилання та інтерпретації.

На початку зазначимо, що відповідальність, у якості окремої категорії і в якості моральної складової, що є основою усіх видів відповідальності: правової, політичної, громадянської, економічної, екологічної – поєднує людина, яка є основною точкою відліку для визначення напрямку будь-якої відповідальності.

В енциклопедії польського наукового видавництва PWN відповідальність визначається як: право, властивість людської поведінки, що полягає на можливості або готовності брати відповідальність за наслідки власних дій чи поведінки [23]. Малий словник польської мови визначає відповідальність як необхідність, моральний чи юридичний обов'язок відповідати за свої дії і їх наслідки; розділяє відповідальність на моральну й колективну. Відповідальним

є той, хто усвідомлює необхідність відповідати за свої вчинки; такий на котрого можна покластися; чесний, надійний. Відповідальний – це також той, хто має високі кваліфікації [11].

Т. Завойска зазначає, що відповідальність є складною цілісною структурою взаємопов'язаних елементів, кожен з яких має свою визначену функцію. Існує багато типів відповідальності: особиста, соціальна, професійна [20, с. 67]. Конкретно, це адміністративна, правова, батьківська, або відповідальність в часі – ретроспективна чи перспективна. В ситуації питання про відповідальність по відношенню до підмету/суб'єкту (наприклад у виховному процесі – прим. *вслисна – Ю.П.*) – розрізняють відповідальності об'єктивну і суб'єктивну [2].

Розвиток особистості в поєднанні з почуттям відповідальності є цілісним процесом. Він передбачає не тільки вплив умов життя (наприклад, соціально-економічних, соціально-психологічних чи педагогічних), моральної і культурної сфер життя, а й здатність суб'єкта до саморегуляції та активності. Відповідальність людини пов'язується зі знанням, освітою та культурою, що робить можливим самостійне визначення напряму власної поведінки, і в той же час об'єднується з поняттям свободи. Російський філософ М. Бердяєв підкреслював, що особистість буде тільки тоді повною, коли вона буде характеризуватись тотожністю і відповідатиме за свій вибір насамперед перед самим собою [1].

Р. Дербіс, автор «Шкали почуття відповідальності», визначив її як готовність до планування, контролю, коригування дій за законами природи і культури [6]. На відміну від цього, психолог К. Муздибаєв в монографії «Психологія відповідальності» (мабуть одне з найбільш повних досліджень феномена відповідальності) звертає увагу не тільки на суб'єктивне сприйняття реальності, але й на оцінку власних ресурсів, а також на емоційне ставлення до них і до реальності [2]. Крім того, в якості елементів, які є складовими відповідальності, виступає низка якісних і особистісних навичок, котрі не будуть реалізовані, якщо у людини не будуть розроблені емоційні риси: здібність до співчуття, вразливість до інших. Відповідальність проявляється не тільки в характері, але і в почуттях, перцепції, свідомості, світопогляді та в різних формах індивідуальної поведінки [24].

Варто також зазначити про відповідальність в емоційній сфері, котру для людини не можна назвати простою, особливо для людини, що має справу з людьми, підлеглими, випускниками тощо. Йдеться про дистанціювання від неконтрольованої, імпульсивної поведінки, турботу про те, щоб реагувати зі спокоєм, врівноважено, відповідно до особистих переконань і соціальних ролей, до яких ми також можемо прийти через надбання «вмінь внутрішніх загамувань психологічної напруги за допомогою релаксації – як дихальні вправи, прогулянки, занять спортом, арт-терапії [25].

Відомий польський педагог Б. Суходольський представив цілісний погляд на поняття відповідальності – воно поєднує у собі досвід з творчістю, науку з життям, включає у себе всебічний розвиток людської особистості, є соціально-моральна категорією. За його словами, виховання є підготовкою особи до виконання завдань, які виникають в результаті розвитку сучасної цивілізації. Воно також готує людину до професійної діяльності, суспільного життя і участі у культурі. Йдеться йому про розвиток суб'єкта виховання в рамках його активної участі в суспільстві. Б. Суходольський підкреслює необхідність формування – особливо серед підростаючих поколінь – творчих поглядів і почуття відповідальності. Він бачить необхідність такої активності, яка започаткує інтереси і сформує смак, пробудить здібності та бажання творчої праці, буде розвивати можливість експресії і спільності, а учні ставатимуть всесторонньо розвиненими людьми [17].

Відповідальність набуває вагомого значення у галузі освіти, де особлива увага повинна бути приділена визначенню показників відповідальності, а також встановлення норм/проявів бути відповідальним. Відповідно до концепції відповідальності педагогічна література в цілому відрізняє чотири аспекти:

- 1) моральний – учитель несе відповідальність перед суспільством за результати своєї навчально-виховної роботи;
- 2) особистістний (як позитивна риса особистості) – формування відповідальності в педагогічній діяльності в процесі навчання;
- 3) нормативний (педагогічна директива) – формування відповідальності учнів в процесі морального виховання;
- 4) цілісний – відповідальність стосується всіх людей і охоплює цілу особистість.

Відповідальність є категорією одночасно моральною та соціальною. Формування почуття відповідальності відбувається за допомогою участі у суспільному житті і є основною метою соціально-морального виховання. Виховання відповідальної людини передбачає необхідність його всебічного розвитку (стимулювання творчості і відповідальності) [20, с. 62].

У процесі виховання відповідальності у людини потрібно виділити формування її свідомості. В процесі виховання збільшується почуття відповідальності людини тоді, коли створюються умови вільного вибору життєвих орієнтацій. Людина вчиться усвідомлювати те, за що і перед ким відповідати, які цінності реалізувати а також як оцінити свою поведінку [4, с. 73].

В. Оконь визначає відповідальність як важливу рису поведінки людини, що є «результатом керування цією поведінкою по відношенню до інших і самокерування власним розвитком» [12]. Підкреслює, що у дітей ще не сформувалося почуття відповідальності за себе і за інших, вони слідуєть наказами і заборонами з боку дорослих, яким довіряють. Тільки пізніше/з часом збільшується частка своїх власних рішень в керуванні своєю поведінкою аж до підліткового віку, коли з'являється відчуття повної відповідальності. Тоді поступово стає воно, «основною для врегулювання таких важливих речей у житті, як вибір професії, вибір супутника життя або повна відповідальність за свої дії та їх наслідки» [12].

Часто при аналізі відповідальності, маємо на увазі чинники, які формують її або впливають на неї, але також шукаємо дотичні фундаменти відповідальності. Т. Завойська вказує, що дотична основа відповідальності кожної людини, у тому числі відповідальності вчителя, є правдою, фундаментальною цінністю серед особистісних цінностей. Правда – розуміється як цінність об'єктивна, а не суб'єктивна – тому це фундаментальна цінність, оскільки вона має нормативну силу для інших цінностей і вимагає відповідальність за її реалізацію. Відповідальність є обов'язковою тому що існує об'єктивна правда про реальність. Необхідність відповідальності кожної людини, у тому числі відповідальності вчителя і вихователя, виникає з обов'язку відповідальності за реалізації правди [20, с. 69].

Український педагог В. Сухомлинський звертав увагу на відповідальність з іншої точки зору – він стверджував, що відповідальність підживлює духовність та культура особистості [3].

Як видно з наведеного вище аналізу відповідальності, існує багато взаємопов'язань між відповідальністю і самою культурою, участю в культурі, з творчістю. Відповідальність можна формувати за допомогою культури. Очевидно, що важливим елементом цього процесу будуть культурні компетенції, якими повинні характеризуватись особи, що вчать і виховують інших. Не вдаючись у докладний аналіз культурних компетенцій, варто зазначити, що культурні компетенції та участь у культурі є одними з ключових компетенцій, які вимагаються від сучасного вчителя. Але звернімося до аналізу поняття.

Відповідно до Універсального словника польської мови, «компетенція – це діапазон чіткості знань, умінь і навичок» [19]. Найбільш поширеним є трактування компетенції як «здатності до ...», «адекватність до завдань» з врахуванням трьох (знання, вміння, ставлення до...) або чотирьох (знання, вміння, здібності і ставлення) елементів, що входять до його структури. Є й інші підходи до аналізу цього поняття – вони зосереджені на «вивчених або вроджених здібностях, що проявляються у вмінні конфронтування, або активної боротьби, чи теж вмінні впоратися з життєвими проблемами за рахунок використання когнітивних і соціальних навичок» [5]. Або інакше – компетенція залежить від знання та розуміння вмінь та

здібностей, які є її складовими, і в той же час від переконання про можливість використання цією здатністю [8]. Що стосується культурних компетенцій, то слід зазначити, що існує дуже широке визначення їх. Це поняття у світі науки поєднується з посиланням не тільки до символічної культури, а й до всіляких зінтерналізованих прикладів усіх культурних моделей. У загальному значенні, під культурними компетенціями розуміється цілісність здібностей, що визначають всю культурну поведінку людини [9]. Відповідно до цього, в деяких дослідженнях, представляється логічним ідентифікація культурної компетентності зі знаннями в галузі культури, інакше – з «культурними знаннями» – як це визначено А. Павлуцьким [13]. Це знання про художні та естетичні цінності, які існують у культурі, а також про різні засоби їх реалізації, про вироби художньої культури, які, на загальну думку, вважаються видатними і важливими творами, про їх авторів. Без сумніву, такі знання є частиною естетичного ставлення, умовою і водночас складовою естетичного досвіду і в той же час основою для участі в культурі. Також важливими є вони для правильного спілкування з художньою культурою. В свою чергу, поєднання знань і навичок в галузі культури є відправною точкою для визначення культурної компетентності. До цього варто додати здібності, тому що є ще розуміння компетенції як певного типу здатності до інтуїтивного відчуження культурного феномену явища, розуміння його суті, а навіть ототожнення себе з творцем даного культурного витвору [10].

Багато авторів звертає увагу на необхідність культурної компетентності в житті сучасної людини. Підкреслюється обов'язковість уміння орієнтуватись на зміст і значення культури, тому що вони дозволяють глибше зрозуміти і дізнатися про власну культуру та культури інших, надають можливості для кращого розуміння між людьми, є основою для розвитку здатності встановлення контакту з іншими людьми, призводять до розширення розмірів свого власного існування, а саме до ціннісного існування: «бути якимсь» [15; 16; 17]. В іншому випадку, «бідність загальних знань, чужість, закриття особистості на цінності пропоновані в переказі культури, відсутність можливості створення цінностей можуть призвести до закриття особистості в «затишному обмеженому світі», до почуття відсутності розуміння суспільних проблем, а навіть до відчуження, відчуття безглуздя і догматизму» – таку позицію займає Е. Родзевич [15, с. 130]. М. Зюлковський підкреслює необхідність для людини культурних компетенцій як умову набуття всіляких інших видів компетенцій і культурних традицій загалом [22, с. 20]. В. Прокоп'юк, у свою чергу, зазначає, що важливим компонентом професійної компетенцій учителів є гуманістична культура. «Гуманістична культура вчителя повинна розглядатися в якості компонента його професійних компетенцій і як сфера повного розвитку його особистості» [14, с. 165]. Отже, професійні компетенції вчителя повинні включати в собі елемент культури, який можна назвати культурними компетенціями. Володіння ними вчителям видається важливим також у зв'язку з тим, що у галузі теорії культури і соціології культури в європейських суспільствах проблема питань культурних компетенцій стосується широкого кола проблематики культурного виховання, освіти, усвідомлення культурних традицій і контекстів позакультурних, що супроводжують процеси розвитку конкретного суспільства і зміни його внутрішньої структури [10].

Міркування про відповідальність і культурні компетенції, що представлені вище, поєднує у собі те, що на нашу думку, повинен мати кожен учитель-вихователь – глибокі культурні коріння. Саме культура є сполучною ланкою між багатьма аспектами діяльності вчителя, між ним та учнями, між ним і суспільством, між ним – учителем і ним – людиною та особистістю. Відповідальність формує в людині культуру, а культура, у свою чергу, впливає на його відповідальність. Емоційна сфера – сформована і розвинена за допомогою творів мистецтва, буде мати величезний вплив на поведінку особистостей по обидва боки освітнього процесу, в тому числі в контексті відповідальності за себе і за інших. Тому дуже важливим має бути продовження досліджень питань взаємодії відповідальності і культурної компетентності а також участі в культурі.

Список використаних джерел

1. Бердяев Н.А. О назначении человека / Н.А. Бердяев. – М. : Республика, 1993. – 383 с.
2. Муздыбаев К. Психология ответственности / К. Муздыбаев. – М. : Издательство Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – С. 12, 44-45.
3. Сухомлинський В. Вибрані твори / В. Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1997. – Т. 4. – С. 261.
4. Albińska E., Odpowiedzialność // Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, red. T. Pilcha, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, t. III, Warszawa, 2004. – S. 773.
5. Caplan G., An approach to preventive intervention in developmental psychology, Canadian Journal of Psychology, nr 25, 1980. – S. 671-682
6. Derbis R. Skala do badania poczucia odpowiedzialności. Wyd. WSP, Częstochowa, – 1993. – 43 s.
7. Drożka W., Wartości i cele życiowe nauczycieli // Edukacja. – 1992. – nr 1. – S. 49-69.
8. Dudzikowa M., Kompetencje autokreacyjne – możliwości ich nabywania w toku studiów pedagogicznych, «Edukacja. Studia. Badania. Innowacje», 1993, nr 4. – S.26
9. Korporowicz L., Kompetencja kulturowa jako problem badawczy, «Kultura i Społeczeństwo», 27/1, PWN, Warszawa, 1983. – S. 35-47.
10. Kostyrko T.: «Kompetencje kulturowe» – zakres terminu, obszar problematyki, W: T. Kostyrko, A. Szpociński (red.): «Kultura artystyczna a kompetencje kulturowe», Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, Warszawa, 1989. – S.5-6
11. Mały Słownik Języka Polskiego, red. tomu E. Sobol // PWN, Warszawa, 1996. – S. 547-548.
12. Okoń W., Nowy słownik pedagogiczny// Żak, Warszawa, 2004. – S. 196.
13. Pawlucy A., Kulturowy paradygmat w pedagogice ciała. Nieobecne dyskursy, Cz. 4. / red. Z. Kwieciński/, Toruń 1994, UMK
14. Prokopiuk W., Szkic o humanistycznym wymiarze samokształcenia nauczycieli // Myśl pedeutologiczna i działanie nauczyciela. «Żak», Warszawa-Białystok, 1997. – S. 164-176.
15. Rodziewicz E., Poziom kompetencji i wyborów kulturowych młodzieży z marginesu oświatowego // Zeszyty UNC, 6/166, Toruń, 1986. – S. 127-140.
16. Sapir E., Kultura, język osobowość: wybrane eseje, PIW, Warszawa, 1974. – S. 113
17. Suchodolski B., Nauka a cywilizacja współczesna, w : B. Suchodolski (red.), Model wykształconego Polaka, Wrocław, 1980. – S. 190.
18. Suchodolski B., Wychowanie i strategia życia. // WSiP, Warszawa, 1989. – S. 45.
19. Uniwersalny słownik języka polskiego, red. S. Dubisz, t. 1-4, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
20. Zawajska T., Filozoficzne uzasadnienie odpowiedzialności w pedagogice // Edukacja – Wychowanie – Odpowiedzialność. Z teorii i praktyki pedagogicznej, Warszawa, 2013. – S. 62- 69.
21. Zawajska T., Personalistyczna koncepcja człowieka podstawą pedagogiae perennis i pedagogiki chrześcijańskiej // Wychowanie a cywilizacja uzależnień i agresji, red. naukowa A. Rynio, K. Stępień, Lublin, 2014. – S. 13-27.
22. Ziółkowski M., Nabywanie kompetencji kulturowej, w : T. Kostyrko, A. Szpociński, Kultura artystyczna a kompetencje kulturowe, COMUK, Warszawa, 1989. – S. 20.

The article is devoted to the analysis of the interaction between responsibility and cultural competence. By comparing these two concepts we attempt to find factors that affect the responsibility. Among them, a significant place is occupied by the cultural competence. Through knowledge in the field of culture, direct participation in it, and the emotional sensitivity, open for teachers the possibility of making sense of responsibility for themselves as an educators and for their students.

Keywords: responsibility, culture, cultural competence, participation in culture

УДК: 37.09(477)

Поліщук В.С.

Polishchuk V.

НЕОБХІДНІСТЬ ВДОСКОНАЛЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО І ВИХОВНОГО ПРОЦЕСІВ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ШКОЛІ

THE NEED TO IMPROVE THE EDUCATIONAL AND TRAINING PROCESS IN THE NATIONAL SCHOOL

Автор статті на основі проведених досліджень розкриває необхідність вдосконалення навчального і виховного процесів серед учнів, що викликано, в першу чергу, тими демократичними перетвореннями, що мають місце в Україні на сучасному етапі. При цьому автор узагальнює і систематизує результати зроблених досліджень, звертає увагу на необхідність наближення вітчизняної школи до світових стандартів. У статті мають місце посилання на наукові праці зазначеної проблематики багатьох провідних вітчизняних учених-педагогів.

На основі проведених досліджень автор статті вказує на шляхи і методи реалізації вдосконалення навчального і виховного процесів у вітчизняній школі, звертає увагу на необхідність розбудови вітчизняної школи й приведення її у відповідність до світових стандартів, а також перегляду та переоцінки у світлі сучасної науки тих концепцій і теорій, які раніше відкривалися як помилкові.

Автор статті підкреслює необхідність вироблення власного механізму інтеграції здобутків світової й педагогічної думки з традиціями національної школи, особливостями національного менталітету.

На основі проведених досліджень автор робить висновки про те, що даний період є найбільш сприятливий в історії України, про що свідчить той факт, що основними засадами національної шкільної політики стали доступність навчання та виховання з урахуванням кращих національних традицій народу, вільний розвиток дитини.

Ключові слова: освіта, навчання, учень, педагог, школа, процес, педагогіка, дослідження, концепція, трансформація, модернізація.

В умовах розбудови незалежної української держави, у наслідок глобального характеру перетворень, освіта стає одним з найважливіших напрямів державної політики України, стратегічним ресурсом соціально-економічного, культурного й духовного розвитку суспільства, що має забезпечити інтегрування національної системи освіти до європейського й світового освітнього просторів. У цьому контексті складаються сприятливі умови для відновлення й подальшого розвитку вітчизняної педагогічної науки, національної системи освіти й виховання дітей та молоді.

У Законі України «Про освіту» (1996), «Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті» (2002) наголошується на актуальності збагачення власного досвіду становлення системи освіти і на цій основі поліпшення навчального і виховного процесів серед дітей молодшого і старшого шкільного віку. Це викликано, в першу чергу, бурхливим розвитком науково-технічного процесу і невідповідністю школи вимогам часу, її світовим стандартом. При цьому широко використані нагромаджені педагогікою та психологією знання про природу дитинства та пізнавальні процеси для побудови нових концепцій.

У даний час, у зв'язку з поглибленням демократичних процесів в Україні, почалося активне поширення нових педагогічних теорій і пошук раціональних методів і шляхів поліпшення теорії навчання і виховання у вітчизняній школі. Тому є підстави вважати, що зміст даної

статті має певний науковий характер, оскільки у ній узагальнюються і систематизуються для інтеграції отримані дані, застосування яких безумовно сприятиме поліпшенню навчального і виховного процесів як в середній, так і в інших навчально-виховних закладах.

Теоретико-методологічною основою наших досліджень є філософські ідеї щодо діалектичного взаємозв'язку і взаємозумовленості явищ у суспільстві та необхідності їх вивчення в конкретно-історичних умовах, доцільності творчого використання здобутків вітчизняних вчених-педагогів в сучасній практиці освіти й виховання.

Зазначимо, що розвиток вітчизняної педагогічної системи визначається тими соціально-історичними умовами, які складаються в Україні на даний період. Саме початок ХХІ століття характеризується новими явищами у розбудові української держави, а отже, і в становленні національної школи та розвитку навчального і виховного процесів. З метою успішного вирішення даної проблеми присвячено низку досліджень і наукових праць провідних вітчизняних учених-педагогів. Оскільки для того, щоб зрозуміти характер, виявити й особливості поглиблення і вдосконалення теорії, навчання і виховання, як відзначає вчений С. Максим'юк [6, с. 190], необхідно виробити власний механізм інтеграції здобутків світової педагогічної думки з традиціями національної школи, особливостями національного менталітету.

Зауважимо, що в умовах модернізації національної системи освіти та вітчизняної педагогічної думки, на що направлена «Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті» стрімкими темпами змінюються методологічні основи, соціальні орієнтири та цінності, які визначають характер і направленість сучасної освітньо-виховної діяльності. Згідно наших досліджень, усе більше набуває парадигмального статусу ідея особистісно-зорієнтованого навчання і виховання, реалізація якої сприяє гуманізації педагогічного процесу, усвідомленню учнем себе як особистості, його вільному і відповідальному самовираженню.

Методологічні трансформації, що відбуваються у вітчизняній педагогіці сьогодні, направлені на те, щоб поставити дитину у центр навчально-виховного процесу.

Спираючись на сучасні уявлення про загальні основи педагогіки, звертаємо увагу на основні аспекти поліпшення навчального і виховного процесів у вітчизняній школі в світлі досліджень і зроблених на цій основі відповідних висновків.

При цьому особливу увагу, на нашу думку, слід звернути на найбільш актуальні загальнопедагогічні проблеми сучасного періоду становлення вітчизняної національної освіти. Це на шляхи і методи вдосконалення навчального і виховного процесів, на місце і роль учителя у вітчизняній школі, на принципи виховання, напрями і течії у сучасній педагогіці, на методологію педагогічної науки.

Нам імпонує висновок тих сучасних учених-педагогів (Л. Левківського, В. Вихрущ, М. Розумей, О. Пометун та ін.), які розглядають педагогічний процес, як процес соціальний, до складу якого входить педагог (вчитель), учень, навчальний матеріал і метод, який організується для досягнення певної мети і за певних суспільних умов. Однак, на нашу думку, при такій постановці питання, слід враховувати механізм, що зумовлює поведінку учня й педагога. Тобто в основі кожної педагогічної доктрини повинний бути педагогічний процес (організацію педагогічних чинників), який сприятиме підвищенню зацікавленості учня до засвоєння тієї чи іншої навчальної дисципліни. Одночасно педагогічний процес, як відмічав відомий педагог А. Пінкевич, є як сутністю виховання, так і освіти, і є об'єднує у собі всі види вихованих і освітніх впливів, взятих у сукупності [8, с. 39].

Нам глибоко імпонує думка українського філософа й педагога більш раннього періоду В.В. Зінковського, який трактував процеси навчання і виховання, як підготовку дітей до суспільного життя, до соціальної діяльності. В зв'язку з чим є необхідність розвивати соціальну активність учня. Щоб учень в усіх сферах шкільного життя був не пасивним спостерігачем, а активним його учасником, що знаходить своє відображення в засвоєнні ним навчального матеріалу.

Разом з цим низка сучасних учених-педагогів (Т. Корнейчик, Н. Кузін, З. Равкін, Р. Вернадська, С. Поліщук та ін.) вважають, що передбачає зовнішнє вираження засвоєння навчального матеріалу, зв'язок школи і навчання з життям, безпосереднє вивчення життя; врахування фізіологічних основ поведінки учня, використання праці як чинника психофізіологічного розвитку дитини й підготовки її до майбутньої практичної діяльності, опора на здібності і рівень розвитку дитини є необхідними складовими поліпшення навчального й виховного процесів в сучасних умовах. Тобто процеси навчання й виховання дитини, за їхнім твердженням, мають бути спрямовані на формування цілісної людської особистості. Виходячи із вище сказаного, ми можемо зробити висновок про те, що новому суспільству потрібна нова школа, яка ґрунтується на демократичних засадах й використовує досягнення новітньої вітчизняної й зарубіжної реформаторської педагогіки й, перш за все, розроблені ними оригінальні форми, методи й прийоми навчання й виховання.

Саме на це і направлена «Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті», яка передбачає створення нової педагогічної системи, в основу якої покладено педагогічний процес, тобто ту чи іншу організацію основних педагогічних факторів. Педагогічна система ширша за педагогічний процес, оскільки вона не лише включає в себе основні педагогічні фактори та їх організацію, а й загальну мету, що є соціально обумовленою.

Варто також зауважити, що в умовах повної автономії вітчизняної освітньої системи, яку на даний час переживає Українська держава, розпочинається рух за оновлення і розбудову вітчизняної школи, подолання авторитарного характеру, здійснення навчання і виховання учнів, що викликає необхідність пошуку нових теоретичних основ організації навчального і виховного процесів і створення цілісної теорії організації процесу навчання і виховання на вітчизняному ґрунті.

Зазначимо, що особливостям вітчизняної теорії навчання й практики виховання на різних етапах їх розвитку приділяли й приділяють увагу низка вітчизняних учених (Л. Цибулько, О. Петришен, А. Растригіна, Л. Курило, В. Луговий, В. Лук'янова, Л. Медвідь і ін.).

Виходячи із вище сказаного і розглядаючи ті парадигмальні зміни, які відбуваються у вітчизняній освітній системі в останні роки, що викликано її реформуванням, на нашу думку, слід звернути особливу увагу на наступні аспекти:

- 1) розробити нові методологічні засади, на основі яких здійснюється процес навчання і виховання учнів;
- 2) переглянути критерії відбору змісту освіти, підходи до розробки навчальних програм;
- 3) здійснити обґрунтування нових форм і методів навчання, поліпшення організації навчального процесу;
- 4) нове розуміння ролі вчителя у навчальному процесі.

У цьому контексті важливо враховувати нове бачення вітчизняними науковцями сутності навчання. Тому, на наш погляд, викликає певний інтерес думка Н. Агафонової, яка, досліджуючи становлення національної системи освіти в Україні, звертає увагу на те, що вітчизняна освітня політика повинна розроблятися із врахуванням світових стандартів [1]. Л. Прокопенко у своїй монографії простежив генезу та розвиток державної освітньої політики в Україні, зауваживши про доцільність зміни освітньої парадигми, створення й впровадження в практику моделі нової національної школи.

Продуктивними щодо вивчення шляхів і методів становлення вітчизняної системи освіти і розбудови національної школи, підняття її до європейського і світового рівнів є наукові роботи Л. Ваховського, О. Глузмана, Н. Демяненка, В. Кременя, В. Лугового, О. Сухомлинської та ін. Нові підходи до вивчення й оцінки процесу формування вітчизняної педагогічної системи, її впровадження в життя містяться у навчальних посібниках учених-педагогів В. Ягупова, Е. Федорчук, В. Федорчук, М. Фіцули, А. Кузмінського, В. Омелянко, В. Вихрущ, М. Левківського, В. Онопрієнка, С. Сисоєва, І. Соколова, В. Кравця, Б. Ступарика, С. Стельмах, В. Галузинського, М. Євтуха та ін.

У докторській дисертації «Розвиток теорії вільного виховання» у вітчизняній і зарубіжній педагогіці кінця XIX ст. А. Растрігіна не лише піддала історико-педагогічному аналізу ідеї вільного виховання, а й на цій основі виокремила систему інваріантних принципів, які складають концептуальну основу педагогіки свободи, розробила параметричну модель типів виховного середовища, у якій локалізувала педагогічні позиції провідних вітчизняних педагогів з питань модернізації процесу навчання і виховання. О. Барило проаналізувала вплив на вітчизняну педагогічну теорію, різноманітні концепції, які певним чином проявлялись у посиленому вивченні індивідуальних вікових особливостей розвитку дитини; зміні ставлення до дитини у процесі виховання та навчання; збагачені педагогічної теорії та практичного досвіду України новітніми світовими науковими досягненнями; активному пошуку нових форм організації педагогічного процесу; наданні важливого значення самостійній активнотворчій діяльності учнів [2].

У дисертації Т. Петрової розкрита не лише сутність гуманістичних принципів виховання, а й указані шляхи їх реалізації в шкільній практиці [7].

Як бачимо, демократизація суспільно-політичного життя позитивно впливає на розвиток вітчизняної педагогічної науки, яка поступово відходить від політичних оцінок.

Зауважимо, що проблемам модернізації навчального і виховного процесів також велика увага приділяється з боку державних органів. Передові політичні діячі, український уряд і Верховна Рада, представники української інтелігенції стурбовані низьким рівнем вітчизняної освіти й шкільництва, звертають увагу на необхідність реформування національної школи. В зв'язку з чим прийнято ряд законодавчих актів і постанов, направлених на розбудову вітчизняної школи, до підвищення її до світових стандартів. Проблема поліпшення навчального і виховного процесів у вітчизняній школі стала предметом дискусій педагогів у різних освітніх закладах.

Учений Н. Гупан підкреслює необхідність теоретичного обґрунтування вітчизняної системи освіти. Окремі сучасні педагоги вказують на доцільність запозичення і впровадження в навчальний і виховний процеси педагогічних ідей і здобутків зарубіжних учених. Але при цьому пріоритетним, як підкреслює відомий педагог О. Сухомлинська, безумовно є національне виховання й національна школа.

Характеризуючи розвиток вітчизняного шкільництва і розбудову національної системи освіти, ми можемо зробити висновок про те, що даний період (роки незалежності української держави) є найбільш сприятливий в історії України. Про це свідчить той факт, що основними засадами національної шкільної політики стали доступність навчання й виховання з урахуванням кращих національних традицій народу, вільний розвиток дитини.

Варто зауважити, що для найбільш ефективного поліпшення навчального і виховного процесів у вітчизняній педагогіці необхідними є використання історіографічного аналізу минулого. Як стверджує Н. Гупан, саме історіографічний аналіз сприяє створенню цілісної картини розвитку вітчизняної історико-педагогічної науки, виявленню в ній недосліджених та малодосліджених проблем, розкриттю спадкоємних традицій різних поколінь дослідників у вивченні історико-педагогічної проблематики, визаченню перспективних напрямків вдосконалення (поліпшення) навчального і виховного процесів серед школярів молодшого і старшого шкільного віку [3, с. 3].

Цю ж думку висловлюють й інші сучасні дослідники, підкреслюючи, що історико-педагогічна наука, включаючи навчальний і виховний процеси, як і інші галузі людського знання, не може успішно рухатись вперед без засвоєння вже зробленого, тобто без власної теорії [5, с. 11]. Без усебічного вивчення минулого і теоретичного засвоєння доробку попередників, без вивчення і аналізу досягнень навчання і виховання зарубіжної школи, неможливо забезпечити високоефективне поглиблення навчального і виховного процесів у вітчизняній школі.

Тому постійне систематичне повернення до попереднього розвитку шкільництва є закономірним результатом двох основних тенденцій, які визначають вектор еволюції становлення вітчизняної школи: по-перше, прагнення знайти в минулому витоки провідних наукових ідей сучасності, тобто тих, які направлені на розбудову національної школи і приведення її у відповідність до світових стандартів; по-друге, необхідність перегляду та переоцінки у світлі сучасної науки тих концепцій і теорій, які раніше відкидались як помилкові [4, с. 8].

Отже, в контексті історико-педагогічного знання представлені лише окремі аспекти поліпшення навчального і виховного процесів у найбільш важливий період – період її реформування.

Список використаних джерел

1. Агафоновна Н. Становлення національної системи освіти в Україні : 1917–1920 рр. : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. іст. наук : спец. 07.00.01 « Історія України» / Агафоновна Надія Василівна ; Одес. держ. ун-т ім. І.І. Мечникова. – Одеса, 1998. – 16 с.
2. Барило О.А. Ідеї вільного виховання в реформаторській педагогіці кінця ХІХ – першої третини ХХ століття : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Барило Олена Андріївна ; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2004. – 20 с.
3. Гупан Н.М. Історіографія розвитку історико-педагогічної науки в Україні. – К. : Вид-во Нац. пед. ун-та імені М.П. Драгоманова, 2000. – 222 с.
4. Гупан Н. Українська історіографія історії педагогіки / Н.М. Гупан – К. : АПН, 2002. – 224 с.
5. Курило Л. Проблеми вітчизняної університетської педагогічної освіти в ХІХ – на початку ХХ століття : дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Курило Людмила Федорівна. – Луганськ, 2007. – 218 с.
6. Максимюк С.П. Педагогіка : навч. посіб. / С.П. Максимюк. – К. : Кондор, 2005. – 670 с.
7. Петрова Т.М. Гуманізація навчально-виховного процесу у «реформаторській» педагогіці кінця ХІХ – початку ХХ століття : атореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Петрова Тетяна Михайлівна ; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Х., 2000. – 17 с.
8. Пинкевич А.О. Педагогіка. – Т. 1. Теорія виховання М. : Роботник просвещения, 1924. – 276 с.

On the basis of undertaken studies an author exposes the necessity of perfection of educational and educator processes among students, that it is caused first of all by those democratic transformations that take place in Ukraine on the modern stage.

The author summarizes and systematizes the results of the researches done by him, pays attention to necessity of approaching of school to the world standards. In the article references take place in scientific works of higher heaved up the range of problems of many leading home scientists-teachers.

On the basis of undertaken studies the author of the article specifies on ways and methods of realization of perfection of educational and educator processes at home school, pays attention to necessity of development of home school and bringing over for in accordance with world standards, and also revision and overvalue in the light of modern science of those conceptions and theories that was before opened as erroneous.

The author of the article underlines the necessity of making the mechanism of integration of achievements of world and pedagogical idea with traditions of national school, features of national mentality.

On the basis of undertaken studies the author draws the conclusion that this period is the most favorable in the history of Ukraine, as free development of a child became a basic principle of national school politics.

Key words: education, learning, student, teacher, school, process, pedagogy, research, conception, transformation, modernisation.

УДК 37.032 (045)

Сікалюк А.І.

Sikaliuk A.

ДИСКУСІЙНІ МЕТОДИ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ЕТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ

DISCUSSION METHODS IN THE PROCESS OF FORMING FUTURE MANAGERS' SOCIO-ETHICAL VALUES

У статті розкрито зміст дискусійних методів, які спрямовані на розвиток соціальної адаптації студентів в умовах управлінської діяльності, особистісної й професійної креативності, на закріплення соціально-етичної поведінки. Проаналізовано різні типи дискусії. Доведено, що метод дискусії є також ефективним засобом формування самостійності студентів, яка передбачає свідому мотивацію дій. Визначено роль дискусійних методів у процесі формування соціально-етичних цінностей. Доведено, що до участі в дискусіях студенти не дуже впевнено й не досить активно включалися в академічних групах в обговорення тих чи інших проблем, то після низки дискусій у позанавчальній діяльності вони стали активними учасниками різних проблем у групі, особливо соціально-етичних. Визначено, що в процесі дискусій студенти оволодівають знаннями й уміннями, необхідними для об'єктивного застосування соціально-етичних норм і професійних правил.

Ключові слова: дискусійні методи, соціально-етичні цінності, майбутній менеджер-економіст, процес формування соціально-етичних цінностей, типи дискусій, дискусійна методика, дискусійна ситуація.

Складна соціально-економічна та військова ситуація, падіння життєвого рівня населення в країні обумовлюють суперечливість позицій студентської молоді як щодо їхніх цінностей, так і їхньої поведінки. На тлі усіх цих негараздів молодь постала перед дилемою вибору ціннісних орієнтирів. Без сумніву, для успішної підготовки сучасного менеджера економіки учасники даного процесу повинні мати глибокі знання й уявлення про соціально-етичні цінності, які притаманні фахівцям певних конкретних професій. Саме мораль досить часто виступає єдиним регулятором при вирішенні адміністративних, управлінських ситуацій. Проте сьогодні система підготовки майбутніх менеджерів економічного профілю спрямована, в основному, на посилення змісту у фаховому плані. Але практичний досвід дає право говорити про те, що необхідно також приділяти належну увагу й іншій стороні підготовки студентів-управлінців економічної сфери, а саме формуванню у них особистісних якостей – соціально-етичних цінностей.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять: дисертаційні дослідження, присвячені питанню формування соціальних й етичних цінностей у процесі професійної підготовки особистості (Н. Борбич, О. Михайлов, Л. Савенкова, В. Черевко та ін.); наукові положення про етичні та соціальні цінності (В. Андрущенко, І. Бех, М. Борошевський, О. Левицький та ін.), а також теорії особистості в професійній діяльності (К. Абдульханова-Славська, М. Бердяєв, О. Бондаревська, А. Мудрик, В. Сухомлинський та ін.). Слід зазначити, що орієнтація на загальнолюдські етичні цінності хоч і привертала увагу науковців різних галузей, проте спеціальних досліджень з питань забезпечення орієнтації майбутніх менеджерів на соціально-етичні цінності в методичному аспекті розроблено ще недостатньо.

Мета статті – розкрити зміст дискусійних методів та визначити їхню роль у процесі формування соціально-етичних цінностей майбутніх управлінців економічного профілю.

Виходячи зі здійсненого аналізу наукових напрацювань щодо соціально-етичних цінностей [5; 9; 10], у період життєдіяльності студентів у ВНЗ можна визначити домінуючі чинники, які обумовлюють соціальну зрілість особистості в умовах позанавчальної соціально-виховної діяльності. Першим серед них слід назвати комплекс знань етики, норм і оцінок, яким володіє особистість, що, безперечно, є початком соціально значимої поведінки й позиції.

При цьому сукупність етичних якостей особистості, усвідомлення і відповідальність за прийняття рішень, поваги і толерантності у відносинах студентів детермінують свідомий вибір типу поведінки, обумовлюючи таким чином цілі діяльності, включаючи і міру активності у соціально-виховній діяльності. Таким чином, соціально-етичні норми стають частиною розвитку особистісної зрілості лише в процесі духовного переосмислення та засвоєного соціального досвіду у реальній поведінці. Із врахуванням цього соціально-етичні цінності і цілі, що визначаються ззовні, в процесі виховної роботи стають для студента регуляторами дій, оскільки визначають внутрішні цілі й обсяг особистісних ставлень до здійснених і майбутніх дій.

Спосіб життя реалізується через діяльність і поведінку особистості, де соціально-етичні вимоги і впливи соціуму сприймаються і засвоюються нею. А отже зі зовнішнього чинника він перетворюється у соціумі в особистісний механізм, за допомогою якого організовується, регулюється і корегується спосіб життя окремого індивіда. Саме в поведінці у концентрованому вигляді проявляється формуюче значення сукупності впливу певних організаційних форм і методик на соціальне й етичне становлення особистості під час її дій у позанавчальній виховній діяльності.

До активних методів формування соціально-етичних цінностей і адекватної поведінки відносимо саме *дискусійні методи*, які, на нашу думку, найбільш продуктивно спрацювали під час занять у Школі управління (3 – 4 курси) та у творчій групі «Соціально-етична поведінка – наше професійне кредо».

Дискусійні методи спрямовані на розвиток соціальної адаптації студентів в умовах управлінської діяльності, особистісної й професійної креативності, на закріплення соціально-етичної поведінки.

Слід зазначити, що змістове наповнення дискусії часто є відображенням реальної події чи випадку, а їх обговорення переходить у реальну модель соціального розвитку особистості, яка вибирає можливий оптимальний варіант соціально-етичної поведінки.

Зміст дискусії в основному залежить від теми заняття у творчій групі чи в іншій соціально-виховній структурі. Принципово важливим для розгляду конкретної проблеми у формі дискусії є положення про те, що суть будь-якої проблеми у неформальній обстановці можна розглядати завдяки застосуванню саме методу дискусій. Причому метод дискусії може бути частиною заняття, а може повністю заповнити все заняття. Але за будь-якого варіанту тема соціально-виховної дискусії повинна мати соціально-етичну спрямованість. За таких умов дискусія є одним із найбільш адекватних засобів засвоєння соціально-етичних цінностей саме тому, що вона поєднує у собі два види діяльності: пізнавальну діяльність і соціально-етичну поведінку.

Особливістю дискусії є її короткотривалий термін, але обов'язково з короткою інформацією і постановкою проблеми. Наприклад, дискусія на занятті у Школі управління на тему «Міфи управлінської кар'єри», на думку М. Опольської, передбачає з'ясування наявних стереотипів щодо професії менеджера (управлінця). Колективне обговорення афоризмів щодо кар'єри й поведінки управлінця («Керівник завжди правий», «Ніколи не знають, хто правий,

але завжди відомо, хто відповідає» тощо) допомагає виявити різні точки зору, зіставити різні позиції студентів і взаємозбагатитися [4]. У процесі проведення дискусії прагнемо вчити студентів аргументувати свою позицію, дотримуючись ввічливості й коректності. Головне, щоб кожен усвідомив й обміркував «чужу» позицію.

Дискусії в практиці є різного типу: наукова, організаційна, навчальна.

Мета *наукової дискусії* – це виявлення істинних знань та оволодіння новими знаннями. Наукова дискусія, як правило, будується на імпровізації. Її якість, переконливість залежать від рівня інтелекту студентів.

Організаційна дискусія потребує компетентності учасників і організаторів, домінування імпровізації, її метою є вирішення певної організаційної проблеми, джерелом правильного рішення є самі учасники.

Навчальна дискусія потребує вирішення задачі, яка вже відома у науці, залишилося знайти її вирішення у навчальному процесі. Успіх навчальної дискусії залежить від попередньої методичної підготовки педагога, його уміння прогнозувати результат і водночас наявність високого рівня імпровізації учасників дискусії.

Дискусія може бути запланованою, свідомо підготовленою педагогом або стихійно розгорнута на занятті [8, с. 347]. У нашому дослідженні ми використовуємо заплановану дискусію, щоб планомірно активізувати заняття зі студентами, що допомагає їм самостійно прийти до істини.

Як свідчить практика в роботі зі студентами, в процесі аналізу дискусійної проблеми учасники відразу переходять до аналізу соціально-етичного змісту суспільних явищ, що вивчаються. Це дозволяє педагогу (керівнику факультативу чи школи) актуалізувати ті знання, що були засвоєні студентами з різних джерел, які в тому чи іншому плані були раніше доступні. За результатами аналізу використання дискусійних методик у творчій групі і в Школі управління виявлено збільшення кількості студентів в Е групі за критерієм «повнота засвоєння знань» про зазначені складові соціально-етичних цінностей, зокрема високий рівень знань про справедливість з 36 осіб (15,32 %) до 54 осіб (22,97 %), тобто у півтора рази, а низький рівень зменшився з 109 осіб (46,38 %) до 63 осіб (26,8 %).

Без сумніву, дискусійний метод дає позитивні результати лише за умови наявного уміння оперативно надати студентам потрібну інформацію перед розгортанням дискусії (постановка проблеми, уточнити процес розгортання дискусії, обмін думками, інтерпретація педагогом чи експертом отриманої інформації від студентів, підведення підсумку), що робиться в межах від 5 до 8 хв. За таких умов дискусія дозволяє оперувати спільними знаннями студентів і спрямувати їх на поглиблення нових соціально-етичних знань. Хоча, звичайно, у ході дискусій необхідно досить коректно актуалізувати у студентів соціально-етичні знання, оскільки вони мають різний рівень раніше засвоєних знань.

Проте цілком погоджуємось з позицією вітчизняних учених, які стверджують, що метод дискусій дійсно актуалізує і розширює знання студентів про соціально-етичні цінності, але вони не оволодівають у достатній мірі вміннями проявляти різні соціально-етичні цінності. Це пояснюється певним часовим обмеженням дискусій, кількістю учасників (іноді всі присутні бажають взяти участь у дискусії), відсутністю у них навичок коротко аргументувати свої положення, що посилює відмежованість набутої теорії від реальної практики. Це особливо помітно серед студентів других курсів.

Досить часто педагоги абсолютизують форму дискусій «у якій народжується істина». Практична робота зі студентами дозволила виявити, що більше 85 % студентів вважають, що учасники в процесі дискусії повинні самостійно прийти до істини. Але ж відомо, що тема будь-якої дискусії не є випадковою. Вона обумовлена метою і формою заняття: дискусія може бути повноцінною формою або епізодом (фрагментом) в іншій формі роботи (на занятті, на

круглому столі, на захисті проекту тощо). Але в будь-якому випадку тема дискусії повинна мати соціально-етичну спрямованість, оскільки етичні норми служать керівництвом до дій як суспільства загалом, так і особистості зокрема.

Метод дискусії є також ефективним засобом формування самостійності студентів, яка передбачає свідому мотивацію дій і їх умотивованість. Мається на увазі: уміння студента самостійно здобувати знання й оволодівати певними уміннями і навичками; уміння застосовувати їх у практиці. Тобто, пізнавальна самостійність реалізується у практичній дії – у позиції дискусатора, його аргументації, вміння відстоювати певні соціально-етичні норми. Окрім того, під час дискусії соціально-етичні знання стають переконаннями студентів, оскільки, з їхньої точки зору, вони проходять випробування індивідуальною практикою [3].

Із метою поєднання теорії і реальної практики студентів четвертого курсу на заняттях у Школі управління педагог проводить дискусію як фрагмент одного заняття з метою закріплення одержаної теоретичної інформації. Для цього він створює дискусійну ситуацію, яка має допомогти вирішити етичну проблему: «Під час проходження практики ваш однокурсник (не дуже дисциплінований) не має жодного шансу мати хорошу оцінку за практичну діяльність. Проте при захисті результатів практики він демонструє якісно оформлені звітні матеріали і на всі запитання дає переконливі відповіді. Очевидно, він оперативно скористався інформацією і окремими матеріалами інших студентів або ж хтось його добре проконсультував. Така «оперативність» студента була відома викладачеві, оскільки йому самому доводилося стикатися зі схожою проблемою даного студента під час сесії: на заняттях відсутній, а відповідає пристойно, хоча часто ігнорував рекомендації викладача».

Яку оцінку педагог поставить за практику? Потрібно обґрунтувати власну позицію як щодо оцінки, так і щодо позиції педагога.

Закінчивши збір інформації через виступи студентів, педагог інтерпретує, класифікує й оцінює виступи. А потім робить висновки про обговорення, рівень дискусії, позиції всіх учасників і підводить групу до правильних висновків.

Педагог зумів переконати, що, виходячи із норм етики й моралі, універсальних загальнолюдських норм, етичних правил, особистісних зразків соціально-етичної його поведінки, він, безумовно, повинен поставити у запропонованій ситуації конкретному студенту оцінку «відмінно», в іншому випадку – це буде дискредитація не лише системи діагностики якості роботи педагога, але і його моралі. Хоча можна цього студента похвалити, відзначити його оперативність у підготовці документів, але звернути увагу, що заплановані завдання на період практики не були ним виконані, що і призвело до зниження загальної оцінки.

Як засвідчує дослідження, в процесі дискусій студенти оволодівають знаннями й уміннями, необхідними для об'єктивного застосування соціально-етичних норм і професійних правил. Так, до використання дискусійних методик на соціально-етичні проблеми 86 учасників (36,59 %) Е групи і 63 особи (28,25 %) К групи відповіли, що вони володіють достатніми знаннями і уміннями, щоб правильно визначити свою соціально-етичну позицію й обрати варіант поведінки у будь-якій ситуації. Після включення їх у дискусії різного плану ці показники збільшилися в середньому удвічі і становили в Е групі 186 осіб (79,14 %), а в К групі, де дана методика не використовувалась, результати майже не змінилися і становили 78 осіб (34,97 %).

Виявлено ще один факт, якщо до участі в дискусіях студенти не дуже впевнено й не досить активно включалися в академічних групах в обговорення тих чи інших проблем, то після низки дискусій у позанавчальній діяльності вони стали активними учасниками різних проблем у групі, особливо стосовно соціально-етичних.

Слід відзначити, що ефективність застосування дискусійної методики спрацьовує як засіб подолання установки на просте відтворення соціально-етичних знань у 2,2 рази. А отже,

дискусія допомагає формувати у студентів об'єктивно вмотивовані соціально-етичні норми поведінки і їх ставлення до інших людей.

Отже, під час формувального етапу експериментального дослідження було визначено важливу роль дискусійних методів та встановлено ефективність застосування дискусійної методики в процесі формування соціально-етичних цінностей у майбутніх менеджерів економічного профілю.

Список використаних джерел

1. Возняк Л.С. Психологічні особливості професійної підготовки майбутніх спеціалістів до управлінської діяльності : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.05 / Возняк Любомира Сидорівна. – Івано-Франківськ, 2000. – 195 с.
2. Вудкок М. Раскрепощенный менеджер : для руководителя – практика / М. Вудкок, Д. Френсис. – М. : МП «Дело», 1991. – 312 с.
3. Кошелева А.О. Становление социально-нравственной зрелости личности в условиях высшего профессионального образования : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Алла Олеговна Кошелева. – Орел, 2001. – 193 с.
4. Опольська М.В. Формування гуманістичної спрямованості майбутніх менеджерів-економістів у процесі професійної підготовки : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.07 / Марина Вікторівна Опольська. – Зопоріжжя, 2009. – 231 с.
5. Прокофьев А.В. Справедливость и ответственность : социально-этические проблемы в философии морали : монография / А.В. Прокофьев. – Тула : ТГПУ имени Л.Н. Толстого, 2006. – 277 с.
6. Пугачев В.П. Руководство персоналом : практикум / В.П. Пугачев. – М. : Аспект Пресс, 2006. – 316 с.
7. Фейгенберг И.М. Проблемные ситуации и развитие активности личности / И.М. Фейгенберг. – М. : Знание, 1982. – 48 с.
8. Хаматнуров Ф.Т. Теоретические основы развития этических знаний профессионально-педагогических работников : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Фердинанд Тайфукович Хаматнуров. – Екатеринбург, 1999. – 492 с.
9. Шахрай В.М. Формування соціальної компетентності особистості як умови її якісної взаємодії з суспільством / В.М. Шахрай // Вісник ЛНУ імені Т.Г. Шевченка. – 2012. – №7 (242). – Ч. II. – С. 53 – 59.
10. Шрейдер Ю.А. Ценности, которые мы выбираем. Смысл и предпосылки ценностного выбора / Ю.А. Шрейдер. – М. : Эдиториал УРСС, 1999. – 206 с.

The content of the discussion methods which are focused on the development of the students' social adaptation in the conditions of management activity, personal and professional creativity, on the reflection of the social and ethical behavior have been disclosed in the article. Various types of discussions have been analyzed. It has been proved that the method of the discussion is also the effective means of forming the students' independence which involves the conscious motivation of actions. The role of the discussion methods in the process of forming socio-ethical values has been defined. It is proved that before taking part in the discussions, the students of the academic groups have involved in the discussion of certain problems not very confident and not enough actively and after a number of discussions in extracurricular activities they have become active participants of various problems in the group, especially in relation to socio-ethical ones. It has been defined that during the discussions the students acquire knowledge and skills which are necessary for an objective application of socio-ethical norms and professional rules.

Key words: *discussion methods, socio-ethical values, future manager-economist, process of forming socio-ethical values, types of discussions, discussion methodology, discussion situation.*

УДК 376: 316. 624 – 0536

Тараненко І.В.

Taranenکو I.

РОЛЬ КОРЕКЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИХОВАННІ ПІДЛІТКІВ З ДЕВІАНТНОЮ ПОВЕДІНКОЮ

THE ROLE OF CORRECTIIONAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITY IN THE EDUCATION OF ADOLESCENTS WITH DEVIANT BEHAVIOR

Особливості виховання важких підлітків є однією з актуальних психолого-педагогічних проблем сучасності. У статті проаналізовано види та причини девіантної поведінки підлітків, простежено фізіологічні, психологічні та інші особливості підліткового віку, розглянуто значення сім'ї та школи як головних інституцій виховання, у формуванні особистості дитини. Визначено роль корекційно-педагогічної діяльності у вихованні підлітків з девіантною поведінкою, яка полягає у руйнуванні негативних мотивів, інтересів, потреб та навичок поведінки і формуванні соціально значимих рис і якостей особистості дитини. Виокремлено, що особливе корекційно-виховне значення мають засоби фізичної культури і спорту, які дають важким підліткам змогу задовольнити свої інтереси, реалізувати потреби, виявити здібності.

Ключові слова: важковиховуваність, девіантна поведінка, підлітковий вік, корекційно-педагогічна діяльність.

Створюючи необхідні умови для розвитку особистості в межах навчально-виховного процесу, педагоги нерідко взаємодіють з дітьми і підлітками, які мають відхилення в поведінці різної етіології. У науковій літературі цю категорію учнів, прийнято називати: важкими, неблагонадійними, важковиховуваними, педагогічно (соціально) занедбаними підлітками, підлітками з девіантною або асоціальною поведінкою.

Зауважимо, що у сучасних умовах спостерігається прогресуюча тенденція росту різноманітних відхилень у поведінці учнів, особливо підліткового віку, у наслідок чого перед суспільством, а в першу чергу, перед школою постала задача концентрації зусиль на попередження виникнення та корекції наслідків відхилень від соціальних норм поведінки підлітків та формування в учнів духовності та моральності.

Проблема девіантної поведінки як самостійна сфера наукового пізнання відобразилася в педагогічних і соціологічних працях як зарубіжних, так і вітчизняних дослідників.

Зокрема, психобіологічний (медичний) аспект девіантної поведінки дітей та підлітків досліджено у роботах В. Кащенко, А. Личко, В. Матвеева та інших учених, які виокремлюють для диференціації показників даного явища нервово-психічні патології, акцентуації характеру, різноманітні фізичні та психічні недоліки, кризові явища підліткового віку.

Психолого-педагогічний аспект девіантної поведінки отримав висвітлення в працях М. Алемаскіна, О. Гонеева, Л. Зюбіна, О. Кочетова, Ф. Райса, М. Раттера та ін.

Соціально-психологічний аспект даної проблеми знайшов обговорення в С. Белічевої, М. Галагузової, А. Капської, В. Оржеховської та ін.

Мета статті – проаналізувати різноманітні погляди вчених на причини виникнення девіантної поведінки підлітків та розкрити доцільність застосування корекційно-педагогічної діяльності.

У науковій літературі важковиховуваність розглядається як психолого-педагогічна категорія, яка визначає форми і причини труднощів які зазнає педагог при визначенні мети, виборі засобів виховання та перевиховання учнів.

Важковиховуваність зовнішньо проявляється конфліктністю дітей і підлітків з оточенням, грубістю, емоційною неврівноваженістю, правопорушеннями, що призводить до складнощів у виправленні поведінки, необхідності докладання додаткових зусиль і засобів з боку педагога, особливої уваги, індивідуального та особистісно-орієнтованого підходу для їх перевиховання в умовах сім'ї, школи, колективу. Важковиховуваність полягає у несприйнятті та протидії підлітка ціленаправленим педагогічним впливам.

Терміни «важковиховувані», «важкі», «учні з відхиленнями у поведінці», «учні з девіантною поведінкою» найчастіше вживаються як тотожні поняття, які характеризують учнів з негативним відношенням до педагогічного процесу та морально-правових норм встановлених у суспільстві.

У психолого-педагогічній літературі характеризуючи дії та вчинки дітей які не відповідають загальноприйнятим нормам і правилам поведінки використовують поняття «правопорушення», «протиправні дії», «девіантна поведінка».

Девіантна поведінка (від лат. *deviation* – відхилення) визначається як поведінка з відхиленням, тобто як окремі вчинки або система вчинків які суперечать загальноприйнятим у суспільстві правовим або моральним нормам [2, с. 170]. Типовими проявами девіантної поведінки є ситуативно обумовлені поведінкові реакції, такі як агресія, виклик, демонстрація, систематичні відхилення від навчальної та трудової діяльності, втеча з дому, шкідливі звички, рання наркотизація, асоціальні дії, спроби суїцида.

Соціально-педагогічні параметри поведінки з відхиленням, її структура і зміст у науковій літературі оцінюються та характеризуються неоднозначно.

Одні дослідники в девіантній поведінці вбачають відхилення від дійсних правових норм, їх порушення; інші розглядають відхилення в поведінці як невідповідність дій і вчинків дитини тим соціальним, моральним і етичним вимогам і нормам, які від неї вимагають [2, с. 171].

Зауважимо, що девіації (відхилення від норми) бувають як негативні, так і позитивні – різко індивідуалізована поведінка, характерна для оригінального творчого мислення, яке може оцінюватися суспільством як відхилення від норми, але при цьому бути суспільно-корисним. Наприклад, аскетизм, святість, геніальність, новаторство – сприймається як незвичне, чудне.

Девіації в поведінці мають внутрішній механізм, мету, мотив, які обумовлені психологічними, віковими, статевими особливостями особистості, соціальним досвідом, загальним розвитком.

Дослідники ХХ ст. (М. Алемаскін, Л. Зюбін, О. Кочетов, та ін.), вивчаючи проблеми девіантної поведінки першопричинами вважають стосунки з оточуючими: батьками, вчителями, однолітками. А на думку сучасних учених (В. Бондаренко, А. Капської, В. Оржеховської, Т. Федорченко та ін.) – це негативні соціально-економічні та політичні процеси, криміногенність суспільства, дисбаланс (неврівноваженість) соціальної та емоційної сфер життя і діяльності школярів.

У більшості випадків, як зазначають дослідники, чинником, який сприяє виникненню і розвитку девіантної поведінки, є поєднання причин різного характеру, що ускладнює вибір форм і методів виховної роботи, вимагає спільних зусиль різних фахівців.

Сучасні вчені М. Галагузова, Б. Д'яконов, О. Тищенко та ін. виокремлюють такі чинники, які впливають на причини виникнення девіантної поведінки: 1) *біологічні*: генетичні (розумово відсталі діти, дефекти мови, слуху, зору, фізичні, нервові зрушення); психофізіологічні (конфліктні ситуації, хімічні та радіаційні забруднення середовища); фізіологічні (дефекти мови, зовнішній непривабливий вигляд, який викликає негативізм серед тих, хто

оточує); 2) *психологічні* наявність у дитини психопатології чи акцентуації, які виражаються у нервово-психічних захворюваннях – психопатії, неврастенії, стан на грані норми; 3) *соціально-педагогічні*, які проявляються у дефектах шкільного, сімейного чи громадського виховання (навчальна дезадаптація, дисгармонія у сімейних стосунках, гіперопіка, асоціальність сім'ї, жорстоке або байдуже ставлення до дитини тощо); 4) *соціально-економічні*: класовий поділ суспільства, безробіття, інфляція, соціальне напруження, нестабільність; морально-етичні: низький моральний рівень вихованості суспільства, знищення цінностей, особливо духовних, утвердження прагматизму й практицизму, байдужість до чужого горя і страждань, а також байдуже ставлення до різних проявів девіантної поведінки [7]. Зазначимо, що дані чинники взаємопов'язані і мають функціональну залежність і діалектичний зв'язок.

Значною ознакою девіацій поведінки є протиріччя між загальноприйнятими нормами моралі і права та невмінням, небажанням підлітка виконувати їх. В основі причин девіантної поведінки лежать, з одного боку вчинки, які обумовлені причинами соціально-педагогічного характеру, більш помітні для оточуючих. Наприклад, складнощі у стосунках з дорослими й однолітками, небажання виконувати вимоги вчителів, що зумовлено низьким рівнем загальної культури сімейних взаємовідносин, помилками сімейного виховання, недоліками навчально-виховного процесу, байдужістю до інтересів, запитів і потреб дитини. З іншого боку, це можуть бути вчинки, в основі яких лежать психофізіологічні або психобіологічні причини. Зауважимо, що психобіологічні чинники взаємопов'язані з індивідуально-психологічними особливостями формування емоційно-вольової, мотиваційної сфер, характеру підлітка, на які, у свою чергу, впливають соціально-педагогічні чинники: сім'я, оточення [2, с. 183].

Підлітковий вік характеризується фахівцями як складний, критичний, перехідний, що має важливе значення в розвитку та становленні особистості людини. Американський учений Ф. Райс, асоціює підлітковий вік з мостом між дитинством і зрілістю, по якому повинен пройти кожен, перед тим як стати відповідальною та творчою дорослою людиною [5, с. 16].

У підлітковому віці спостерігається інтенсивний ріст, у результаті якого нерівномірно розвивається кістково-м'язова системи (м'язова маса відстає від темпів росту кісткової системи), у результаті чого виникає тимчасова дисгармонія в координації рухів: розхлябаність, незграбність. Спостерігається невідповідність у розвитку серцево-судинної системи, відбувається посилення дія залоз внутрішньої секреції, яка впливає на функціональний стан нервової системи. На базі цих змін відбувається погіршення не тільки фізичного самопочуття, але й психічного, все це призводить до певного психологічного дискомфорту, підвищеної дратівливості, образливості, запальності, стомленості, розладів сну, що, у свою чергу, впливає на відносини з дорослими, однолітками, на вчинки та поведінку підлітків. Найбільший вплив на життя підлітка, на його загальний стан і самопочуття впливає статеве дозрівання, яке, на думку І. Беха, спричиняє різні психофізіологічні та психічні відхилення, з якими пов'язані труднощі цього віку [1, с. 103].

Проаналізовані фізіологічні особливості підліткового віку тісно взаємопов'язані між собою та з розвитком психіки дитини. І як саме – рівномірно, спокійно та благонадійно, або болісно, бурхливо, з небажаними відхиленнями пройдуть ці зміни, залежить, звичайно, від підлітка, але, в першу чергу, – від батьків, учителів, вихователів. Характер взаємовідносин дорослих з підлітками, вимоги які вони ставлять, стосунки у сім'ї – все це зумовлює певну атмосферу, у якій підліток почуває себе впевнено та легко або навпаки [1; 2; 4].

Як правило, підлітки з девіантною поведінкою мають характерні риси особистості, соціально-психологічні особливості, які можуть стосуватися мотиваційної, інтелектуальної, емоційно-вольової та інших сфер особистості, саморегуляції. Типовими рисами підлітків є прагнення до новизни, оригінальності поведінки (у тому числі і з відхиленнями), бажання боротися, стверджуватися, змінювати систему поглядів, які прийняті у середовищі найближчого оточення, що, у свою чергу, стає підґрунтям для девіантної поведінки.

Підлітки, в поведінці яких спостерігаються девіації, часто можуть проявляти імпульсивність, агресивність, дратівливість, конфліктність, що створює значні труднощі в їх вихованні. Дослідники підкреслюють, що характерною особливістю таких підлітків є егоїзм, а основними мотивами поведінки у них стають власні бажання, капризи. Таким підліткам властиві: негативне відношення до школи, прагнення до неорганізованого дозвілля, інтерес до яскравих вражень вулиці, азарту, демонстративне порушення правил.

До основних інституцій виховання і соціалізації дитини традиційно відносять: сім'ю, школу, колектив однолітків, різновікові колективи, дитячі об'єднання, засоби масової інформації, тощо. Серед них вирішальну роль у визначенні спрямованості поведінки підлітків учені відводять сім'ї. Зокрема, М. Ратгер, у становленні особистості дитини головними завданнями сім'ї, як основної ланки в цьому процесі, вважає є забезпечення емоційних зв'язків та прихильностей; відчуття захищеності; позитивної моделі поведінки, спілкування, міжособистісних відносин та життєвого досвіду [6, с. 163-171]. Сім'я є фундаментом для закладання основ норм і правил моралі, світогляду, ціннісних орієнтацій, самоствердження та соціальної, творчої активності. На формування особливостей взаємовідносин підлітків з однолітками та дорослими впливають типи сімейних стосунків (авторитарні, демократичні та ліберальні), які визначають не тільки моральний мікроклімат сім'ї, але й характер їх відношення до виконання норм і вимог суспільства по вихованню дітей [1; 2; 3; 4; 8 та ін.].

Другим (після сім'ї) провідним інститутом соціалізації підлітків виступають загальноосвітні заклади, які є центральною ланкою усієї системи освіти, фундаментальною соціокультурною базою їх виховання та розвитку. Так, наприклад, школа відзеркалює характер, проблеми й протиріччя суспільства та займає значний час у житті підлітка й призначена вирішувати задачі виховного характеру. Проте останнім часом, спостерігається зниження соціальної ролі та референтної значимості школи в розвитку і формуванні особистості школярів. Про це свідчать статистичні дані, які інформують, що більше 40% учнів з девіантною поведінкою відносяться до навчання байдуже, 20% учнів – з небажанням, понад 15% підлітків – негативно [2, с. 207].

Поясненням тому, на нашу думку, є те, що в школі розділяють учнів залежно від їх навчальної успішності. Так, учні, які не встигають у навчанні для більшості вчителів є поганими, проблемними та важкими. Цій категорії учнів навішують певні ярлики, обмежується їх участь у важливих справах та заходах школи, не заохочуються досягнення в творчій, спортивній, мистецькій діяльності.

Зрозуміло, що за такої системи виховання школа нівечить дитячі душі робить дітей моральними каліками. У педагогічному сенсі доречно відмітити рекомендації, які дає М. Ратгер, а саме: нагороджувати дітей за незначний прогрес у навчальній діяльності, а не за вдосконалення у ній; активно заохочувати досягнення в творчості, спорті; дозволяти брати участь у важливих шкільних справах, наділивши їх певною мірою відповідальності; в першу чергу робити ставку на заохочення, а не на покарання, знаходити сильні сторони у дітей і хвалити їх за те, з чим вони справляються. Тобто, забезпечити учнів, які не встигають, позитивними емоціями від навчання в школі, що підвищить педагогічний вплив на особистість [6, с. 240].

Утім, слід звернути увагу на те, що у сучасних умовах достатньо гостро стоїть конфлікт між системами цінностей у школі та тими моральними цінностями, які підлітки засвоюють вдома і поза школою. Вирішення цього протиріччя можливе за допомогою розширення позакласних форм діяльності підлітків, включення їх до організації такої діяльності, а також залучення батьків до активної участі в справах школи, організації позанавчальної зайнятості дітей, створення умов у яких дорослі стануть для дітей партнерами в процесі навчання і виховання [6, с. 241-242]. При цьому, важливою умовою що, на нашу думку, володіє значним потенціалом позанавчальної зайнятості підлітків є фізична культура.

Спираючись на основи психологічної теорії діяльності, послідовники Л. Виготського – А. Леонт'єв, А. Петровський, Н. Талазіна розробили *діяльнісний підхід*, у межах якого головна роль у розвитку особистості на певному віковому етапі відводиться «провідній діяльності». Так, Д. Ельконін до провідної діяльності підлітків 10-15 років відносить інтимно-особистісне спілкування, а Д. Фельдштейн – активну суспільно-корисну діяльність (трудова, спортивна тощо). Виходячи з того, що розвиток дитини здійснюється в діяльності та спілкуванні, а підліток прагне до самоствердження себе, своєї позиції, як дорослий, серед дорослих, то необхідно забезпечити включення підлітків у таку педагогічно-доцільну діяльність, що створює можливості підлітку реалізувати та затвердити себе на рівні дорослих. Тому, при організації процесу корекції девіантної поведінки підлітків, потрібно враховувати важливість провідної діяльності на даному віковому етапі дитини.

Отже, категорія дітей і підлітків, у роботі і взаєминах, з якими, вчителю, вихователю, тренеру доводиться докладати додаткові зусилля, потребують спеціально організованої корекційно-педагогічної діяльності. За визначенням О. Гонеева, *корекційно-педагогічна діяльність* – це запланований і певним чином організований педагогічний процес, котрий реалізується з дітьми й підлітками, які мають незначні відхилення у розвитку й поведінці, та направлений не тільки на виправлення і реконструкцію індивідуальних якостей і недоліків поведінки неповнолітніх, але і на створення необхідних умов для їх особистісного розвитку, адекватної інтеграції в соціум [2, с. 10]. Корекційно-педагогічна діяльність складає частину соціально-педагогічного процесу, який спрямований на виявлення підлітків з девіантною поведінкою, діагностику причин, умов їх відхилень у поведінці, розробку загально-педагогічних, спеціальних заходів по попередженню і подоланню негативних тенденцій у розвитку і формуванні особистості підлітка.

Зауважимо, що соціально-педагогічний напрям корекційної роботи з дітьми й підлітками, яка представлена педагогами В. Сорока-Росинским, А. Макаренко, А. Шацьким, почав успішно розвивався ще у 30-і роки ХХ століття. Найважливішим чинником такої роботи виступає організоване середовище, яке виховує.

Оскільки діяльність є провідним засобом формування особистості, то методами корекції доцільно вважати такі способи організації та осмислення діяльності, які змінюють на краще риси особистості підлітка і сприяють виправленню та корекції важковиховуваності.

Корекційно-виховна діяльність направлена на зміну пізнавальних можливостей підлітка, його емоційно-вольової сфери, покращення індивідуальних особистісних якостей (відповідальності, зібраності, організованості, дисциплінованості), на розвиток її інтересів і схильностей, трудових, художньо-естетичних та інших здібностей [2, с. 25].

Корекційна спрямованість виховної діяльності з важкими підлітками, яка здійснюється соціально-педагогічними і психологічними засобами, полягає в руйнуванні негативних мотивів, інтересів, потреб, навичок поведінки і формуванні соціально значущих рис і якостей особистості дитини. Завдяки цій діяльності відбувається зміна стереотипів, що раніше склалися, їх переосмислення, переоцінка і корекція поведінки підлітка відповідно до прийнятих в соціальному суспільстві норм, ідеалів, цінностей.

Річ у тім, що, підліток проявляє інтерес до самого себе, задає собі питання «хто я?», у нього формуються власні погляди і судження, оцінка тих чи інших подій і фактів; намагається оцінити свої можливості і вчинки, порівнює себе з однолітками та їх вчинками. Тому, на формування особистості підлітка має вплив група однолітків, з якою він спілкується. Від спрямованості діяльності групи, стилю її спілкування залежить характер поведінки підлітка, розвиток його соціальних поглядів, особистих оцінок та інтересів.

Особливе, корекційно-виховне значення має фізкультурно-спортивна діяльність, яка дає дітям і підліткам змогу задовольнити свої інтереси, реалізувати потреби, виявити здібності,

оцінити самого себе та інших, спробувати встановити оптимальні взаємини з однолітками і дорослими. Нажаль, у школі недооцінюється значення фізичної культури і спорту, як механізму й умови забезпечення здоров'я учнів та сфери соціально-позитивної діяльності, особливо при роботі з важкими підлітками. Хоча наука вчених вважає, що фізична культура і спорт мають величезну силу дії на тіло, розум і духовний світ людини – світ емоцій, естетичних, етичних і світоглядних представлень, тобто сприяють цілісному розвитку особистості (В. Бальсевич, Л. Лубишева, В. Лях, Б. Шиян та ін.).

Отже, аналізуючи всі складні закономірності підліткового віку, негативні соціально-економічні та політичні процеси, стосунки з батьками, вчителями, однолітками, не дивно, що багато дітей стають важкими, з девіантною поведінкою, й потребують педагогічного впливу, який спрямований на корекцію негативних рис особистості, індивідуальних якостей, недоліків поведінки та створення необхідних умов для їх особистісного розвитку, адекватної інтеграції у соціум. Утім, варто зауважити, що запобігання відхилень у поведінці підлітка можливе за умови, якщо оточуючі будуть своєчасно та адекватно реагувати на ті чи інші його особливості. Серед багатьох чинників, що впливають на розвиток особистості, суспільства, фізична культура займає особливе місце. Проте, слід зазначити, що у належній мірі не використовується багатий різноманітний виховний потенціал фізичної культури і спорту.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Особистість у просторі духовного розвитку: навч. посіб. / І.Д. Бех – К. : Академ-видав, 2012. – 256 с. – (Серія «Альма-матер»).
2. Гонеев А.Д. Основы коррекционной педагогики : учеб.[пособие для студ. высш. учеб. заведений] / А.Д. Гонеев., Н.И. Лифинцева, Н.В. Ялпаева ; под ред.В.А. Сластенина. – 6-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2010. – 272 с.
3. Лозова В.І., Теоретичні основи виховання і навчання : [навч. посіб.] / В.І. Лозова, Г.В. Троцько. – Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – 2-е вид., випр. і доп. – Харків: «ОВС», 2002. – 400 с.
4. Мир детства : Подросток / под ред. А. Хрипковой. – 2-е изд., доп. – М. : Педагогика, 1989. – 288 с. : ил. – (Б-ка для родителей)
5. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. – СПб. : «Питер», 2000.– 656 с. : ил. – (Серия «Мастера психологии»).
6. Раттер М. Помощь трудным детям. Пер. с англ. Е. Алексеевой, С. Нуровой / Майкл Раттер. – М. : Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999. – 432 с. (Серия «Мир психологии»).
7. Социальная педагогика : Курс лекций / Под общ. ред. М.А. Галагузовой – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000.– 416 с.
8. Фіцула М.М. Педагогіка: навч посіб. [для студ. вищ. пед. закл. освіти] / М. М Фіцула. – К. : Видавничий центр «Академія», 2002. – 528 с.

The peculiarity of education of troubled adolescents is one of the actual psychological and pedagogical problems of our time. In the following article the types and causes of deviant behavior of adolescents are analyzed. Physiological, psychological and other peculiarities of adolescence, the value of the family and school as the main institutions of education in the developing of child's personality are considered. The role of correctional and pedagogical activities in the education of adolescents with deviant behavior. is defined. Their role is to destroy the negative motives, interests, needs and skills of behavior and developing of socially significant features and qualities of the child's personality. It is singled out that means of physical culture and sports that give troubled adolescents the chance to meet their interests, to fulfill the needs and to reveal the skills have special correctional and educational value.

Key words: bringing up, deviant behavior, adolescence, correctional and pedagogical activity.

УДК 37.012.1

Тарасенко Г.С.

Tarasenko G.

ГУМАНІТАРИЗАЦІЯ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНОГО АНАЛІЗУ

HUMANITARIZATION OF HIGHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL ANALYSIS

Стаття присвячена теоретичному обґрунтуванню суті і шляхів гуманітаризації вищої педагогічної освіти в Україні в контексті сучасних освітніх пріоритетів. Розкрито філософсько-педагогічні ідеї видатного методолога вітчизняної освіти С. Гончаренка.

Констатовано недоліки сучасної системи вищої педагогічної освіти, яка традиційно орієнтує педагогів на оволодіння гносеологічним аспектом пізнання суті навчально-виховного процесу й побіжно торкається аксіологічних аспектів педагогічної діяльності. Результатом такої фахової підготовки є значні перекоси у сфері ціннісного ставлення вчителя до дитини, а також деформація логіки виховного впливу педагогів на учнів. Зазначено, що сучасна школа гостро потребує вчителів з розвиненим гуманітарним мисленням і сформованою здатністю транслювати через знання загальнолюдські цінності.

Окреслено шляхи гуманітарного викладання дисциплін у педагогічних університетах: глибоке занурення викладача і студента у духовно-культурний контекст інформаційних блоків, системно організована оцінна (монологічна і діалогічна) діяльність, особистісно-творча інтерпретація отриманої навчальної інформації.

Ключові слова: гуманітаризація, С. Гончаренко, наукове знання, ціннісне ставлення, гуманітарне мислення вчителя, шляхи гуманітаризації вищої педагогічної освіти.

Гуманітаризація освітнього процесу є пріоритетним завданням розбудови системи фахової підготовки спеціалістів усіх рівнів. Освітня практика потребує якнайповнішої інтеграції розумової та духовно-емоційної діяльності особистості. У Державній національній програмі «Освіта. Україна XXI століття» зазначено: «Гуманітаризація освіти покликана формувати цілісну картину світу, духовність, культуру особистості і планетарне мислення» [4, с. 4].

Навіть побіжний дефінітивний аналіз свідчить про зв'язок поняття «гуманітаризація» з виявом людськості у фактах і явищах соціального буття. Гуманітарний (франц. *Humanitaire*; латин. *humanitas* – людяність, людська природа) – той, що належить до суспільних наук, які вивчають людину та її культуру. З нашого погляду, гуманітарний (підхід, предмет, знання тощо) – це той, що заснований, передусім, на любові до людини, а не лише на знаннях про неї. Тому гуманітарний підхід до освітніх процесів означає не «озброїти знаннями» про людину, а «запалити духовний вогонь» у знаннях про неї.

Історія наукового знання про людину свідчить про те, що певною мірою його розвиток відбувався і відбувається, на жаль, під знаком редукції інтелекта до раціо. У результаті за межі науки і наукового пізнання (як царства чистої розсудливості) було винесено сферу духовно-емоційних проявів. Однак поступово теоретично відтворювалась справжня картина наукового пошуку, а духовно-культурній складовій поверталось її законне місце. Сучасна логіка і методологія науки передбачає врахування і позанаукових чинників – історичних, психологічних, художніх. Окрім того, стало очевидним, що наука не вичерпується двома рівнями пізнання – теоретичним і емпіричним. Сьогодні припускається існування своєрідного – образного – рівня пізнання як перехідного й проміжного між ними.

Історія розвитку науки містить яскраві приклади універсализму пізнання світу, коли емоційно-естетичне і наукове пізнання зливались воедино в теоріях і підходах багатьох учених. Піфагор і Авіценна, Лукрецій Кар і Дж. Бруно, Леонардо да Вінчі, Й.В. Гете, Е. Резерфорд, А. Ейнштейн, Д. Менделєєв, В. Вернадський – їхні теорії мають не лише наукову, але й культурно-духовну цінність. Тут сфери науки, філософії і мистецтва синкретично злиті воедино. Видатні представники фундаментальних наук часто були наділені яскравим гуманітарним мисленням (Н. Бор, Н. Вінер, В. Глушков, П. Дірак, П. Капіца, Й. Кеплер, Л. Ландау, Д. Менделєєв, І. Павлов, М. Планк, А. Пуанкаре, Д. Томсон та ін.) і, піднявшись над сухою констатацією наукових фактів, значно «осердечили» знання, якому служили і віддали цьому служінню життя.

Сьогодні, за загальною суспільною оцінкою, інформаційно-пізнавальна парадигма сучасної освіти не виконує своєї конструктивної соціальної місії – не дає змогу адекватно формулювати і розв'язувати складні проблеми розвитку суспільства, збереження екології природи і людської духовності. Тому вона має поступитися соціально-культурній парадигмі, яка характеризується аксіологічною наповненістю, відкритістю, внутрішньою діалогічністю і тим відрізняється від традиційної. Соціально-культурна парадигма ґрунтується на гуманітаризації освітнього процесу й передбачає гармонію складових національно-культурного досвіду: науки, релігії, культури і мистецтва. Така освітня парадигма не суперечить фундаменталізації освітнього процесу, навпаки – інтегрується з нею, збагачуючи її цінностями.

Проблема гуманітаризації освітнього процесу, насамперед, стала предметом аналізу у царині філософії освіти і знайшла своє відображення у наукових працях В. Андрущенко, О. Барно, Т. Буяльської, О. Габовича, С. Гончаренка, В. Добриніна, М. Добрускіна, І. Зязюна, В. Кременя, Т. Кухтевича, Ю. Мальованого, В. Огнев'юка, І. Чистовської, Є. Шиянова та ін. Дослідники одноставно відзначають той факт, що гуманітарне і фундаментальне знання є впливовими чинниками як розумового, так і загальнокультурного розвитку особистості, адже об'єднуються у високому пориванні до гармонізації взаємовідносин людини з навколишнім світом. Звідси одвічний потяг до ренесансного злиття цих форм пізнання світу. Віра в можливість синтезу гуманітарного і фундаментального знання, в можливість усунення певної стіни між «двома культурами» звучить у дослідженнях вітчизняних та зарубіжних учених (С. Клепка, Р.Х. Пірса, Ч.П. Сноу, О. Хакслі). Зокрема, пропонується навіть новий принцип пізнання – холізм. Згідно цієї філософської теорії, кожний об'єкт слід вивчати з погляду його цілісності, що є результатом не простої сукупності частин, а особливого духовного чинника – цілісності. Принцип культурологічного холізму передбачає обов'язкову опору не лише на раціональне осягнення дійсності, але й на інтуїтивно-ірраціональне заглиблення у свою культуру [5, с. 12].

Утім, найбільший внесок у розробку даної проблеми належить вітчизняному науковцю *Семену Устимовичу Гончаренку*. Творче життя знаного українського педагога-гуманіста, академіка НАПНУ – приклад безкорисливого й натхненного служіння науці. С. Гончаренко – знакова постать в українській педагогіці, безсумнівний фаховий авторитет, підкріплений вагомими результатами філософсько-педагогічної праці, які пройшли випробування життям. Зроблене ним на терені педагогічної науки вражає масштабністю і висотою людського духу. Автор проекту Концепції гуманітаризації загальної середньої освіти (1994), численних статей з означеного філософсько-педагогічного напрямку, С. Гончаренко став визначним методологом освіти – чи не найбільшим в історії вітчизняної педагогіки.

Фізик, водночас послідовний гуманітарій за масштабом педагогічних ідей та глибиною осмислення педагогічної інноватики, він точно вгадував правильний шлях «олюднення» сучасної освіти. Притаманні С. Гончаренку енциклопедична освіченість, наукова принциповість і чесність, надзвичайна працездатність та вимогливість до себе й колег, відкритість до педагогічних інновацій є ознаками розвиненого гуманітарного мислення. В. Андрущенко дав справедливо високу оцінку місцю і ролі С. Гончаренка в розвитку української педагогічної

науки: «До честі і в світлу пам'ять наших учителів, зазначу, вони забезпечили нам філософську освіту, що виходила за межі маніпулятивних політичних та ідеологічних міфологем» [1, с. 9]. До лідерів першої величини в царині педагогіки він відносить Василя Сухомлинського, Івана Зязюна і Семена Гончаренка.

С. Гончаренко тривалий час досліджував проблему гуманітаризації освітнього процесу, висловлюючи яскраві, дійсно непересічні думки у численних статтях і виступах перед освітянами. У цьому ракурсі великий інтерес викликає стаття С. Гончаренка «І все-таки гуманітаризація» [3], у якій обґрунтована суттєва різниця між гуманітаризацією і гуманізацією освіти, чітко визначено зміст основних положень процесу гуманітаризації, жодне з яких не є змістом гуманізації. Обґрунтована вченим різниця має важливе значення для педагогічної практики, оскільки дає змогу осмислено реалізовувати засадничі положення гуманітаризації без жорсткого прив'язування до процесу гуманізації, адже останній розв'язує власні завдання.

Утім, висунуті ученим філософсько-педагогічні ідеї потребують подальшого вивчення, глибокого аналізу і практичного впровадження у систему української освіти.

Метою нашої статті є теоретичне обґрунтування суті і шляхів гуманітаризації вищої педагогічної освіти в контексті сучасних освітніх пріоритетів.

Якщо сучасні вчені часто розглядають гуманізацію та гуманітаризацію як процеси, які є тотожними, доповнюють один одного і вивчаються у взаємозв'язку, то ми дотримуємося наукових позицій С. Гончаренка, який наполегливо розрізняє гуманізацію та гуманітаризацію як два незалежних методологічних принципи, що знаходяться у взаємодії, але мають свої цілі й завдання [3, с.3]. Якщо гуманізація освітніх процесів, насамперед, торкається стосункової сфери, то гуманітаризація освіти визначає масштаб мислення і осмислення кінцевого результату освіти в культурологічних вимірах.

Наприклад, І. Чистовська вважає, що гуманізація передбачає визнання самоцінності людини як особистості, забезпечення її прав, волі, можливостей самореалізації, а гуманітаризація освіти слугує формуванню гуманістичних міжособистісних відносин, у тому числі між науково-педагогічним працівником і студентом у навчальному процесі, а також зумовлює розширення переліку гуманітарних дисциплін [6, с. 192].

У контексті наукової полеміки зауважимо, що гуманітаризація аж ніяк не звужується до формального у кількісних вимірах підвищення питомої ваги соціально-економічних та інших гуманітарних навчальних дисциплін. Гуманітаризація повинна торкатися абсолютно всіх галузей наукового знання, яке стало предметом вивчення учнями і студентами, передбачаючи удосконалення змісту й методики викладання відповідних дисциплін з метою формування ціннісного ставлення молодих поколінь до природи і соціуму. Усі навчальні дисципліни у загальноосвітній школі чи у вищому навчальному закладі повинні мати і якнайповніше реалізовувати гуманітарний вимір. Таким чином гуманітарна спрямованість вивчення наукових істин допоможе сформувати критичність мислення, привнесе у викладання наук колізії історії, логіку традицій відповідної предметної галузі, її соціальну й економічну основу, проте найголовніше – уможливить трансляцію етичних та естетичних максим.

Наполягаючи на гуманітаризації освітнього процесу, не можна не дбати про непорушний авторитет фундаментальних наук. Слід пам'ятати, що статус науки у нашому суспільстві надзвичайно занижений – його тримає невелика частка не прагматично мислячих людей. Представники фундаментальних наук б'ють на сполох, констатуючи нечуваний занепад донедавна розвиненої науково-освітянської системи. Вважають, що людство байдуже спостерігає ренесанс ворожих науці систем мислення та громадської поведінки. Констатують низьку якість підручників і примітивізм методик викладання основ наук. Застерігають від хибної гуманітаризації освіти (яка вбиває фундаментальні науки чисельністю) і врешті призведе до остаточної депопуляції науки [2, с. 60-61].

Утім, істинна гуманітаризація ніколи не зазіхає на високий авторитет наукового знання, а лише підносить його на більш високий ціннісний щабель. Ось, для прикладу, як

сформулював своє бачення гуманітаризації освіти американський фізик-теоретик, лауреат Нобелівської премії Ісидор Рабі на нараді Комітету з освітньої політики при Американській асоціації розвитку науки: «Я переконаний у тому, що ми не досить обачні, коли вибираємо способи формування уявлень учнів про фізичну науку, які б дали можливість учням її зрозуміти, відчути й оцінити. Ми показуємо дуже мало цінного в науці з того, що лежить поза її практичним застосуванням. Іншими словами, ми викладаємо нашу науку не гуманітарним способом. Учні дістають уявлення про фізику як про набір фокусів, які вони можуть із задоволенням демонструвати. Тепер наука – це зовсім інше. Це прагнення всього людства навчитися жити й любити світ, в якому воно живе. Бути його частиною – означає зрозуміти його, зрозуміти себе як його частину, відчувати, що могутність людського пізнання виходить далеко за рамки того, що можна уявити, що безмежне розширення людського пізнання стосується не лише матеріальної сторони світу» [8, с. 34].

На думку А. Ейнштейна, не можна перевантажувати вивчення основ наук лише для учня чи студента кількістю фактів і залізної логіки. Він закликав до того, щоб де тільки можливо, навчання перетворювалось на переживання [7]. Тобто, крім виконання стандартів навчання, повинно бути ще й виконання «стандартів людинотворення».

Трансформуючи геніальні думки, можна із впевненістю говорити про шкідливість «уроку-пустоціту», «лекції-пустоціту», які презентують учням (студентам) «рафіноване» знання, очищене від емоцій, переживань і ставлень. Адже немає в таких знаннях місця людині з багатством її почувань і соціальних зв'язків.

Натомість наші сучасники – талановиті педагоги-практики – невпинно шукають шляхи «олюднення» тих наукових знань, які дають учням. Це Шалва Амонашвілі (Грузія), який майстерно вибудовує практичну філософію стосункової сфери на будь-якому уроці і перетворює їх на сферу гуманістичної емпатії, на справжні уроки людяності. Микола Палтишев (Україна, Одещина) викладає фізику й астрономію на ноосферному рівні, даючи на своїх уроках-виставах отримати досвід гуманітарного осмислення наукових знань. Ірена Ступініне (Литва) виражає на уроках «особисте відчуття фізики» – метафоризоване, живе, пульсуюче в образах і мистецьких аналогіях наукове знання. Вікторія Бак (Україна, Донеччина) викладає учням «осердечену» біологію. Надія Вітковська (Україна, Вінниччина) майстерно, філігранно точно, одухотворено працює зі словом, яке стає для учнів не лише матеріалом для «розчленування» на букви, звуки, склади, але й вчить їх вслухатися в «словесний космос», відчувати «мускулатуру» кожного слова, запам'ятовувати їх образи через кольорові, просторові, тактильні асоціації.

Ось так закони фізики, хімії, біології, філології починають пояснювати учням не лише світ, який навколо них, але й світ, який усередині них. Але за цим стоїть талант учителя, який формується ще на ранніх етапах професійної підготовки.

Зауважимо, що сформувати у майбутнього вчителя гуманітарне мислення не легко. Гуманітаризація освітнього процесу не може бути реалізована, наприклад, лише за рахунок виокремлення блоку соціально-гуманітарних дисциплін у ВНЗ. У викладанні дисциплін кожного блоку потрібний мотивований пошук педагогом морально-ціннісних (соціальних і особистих) проблем, їх осмислення та формулювання в контексті проблемного поля дисципліни. Опанування кожного напряму наукового знання повинно бути запліднене цінностями і духом творчості.

Якщо проаналізувати стан педагогічної освіти, звертаємо увагу на традиційний підхід до формування у майбутнього педагога «предметно орієнтованої» системи знань, умінь і навиків, які часто є, по суті, не системою, а конгломератом роздроблених, локальних, слабо пов'язаних між собою відомостей про людину, природу, суспільство («клаптева ковдра»), які потім у практиці освітньої роботи так само слабо реалізуються вчителем з метою формування в учнів системних знань і цілісної картини світу.

Тому гуманітаризація педагогічної освіти повинна передбачити створення умов для самореалізації, самовизначення майбутнього педагога в просторі сучасної культури на тлі розкриття творчого потенціалу особистості кожного студента, формування у нього не вузько-профільного, а глобального (ноосферного) мислення, становлення морально-ціннісних орієнтацій і педагогічно затребуваних етичних якостей з подальшою їх актуалізацією в професійній і суспільній діяльності. Це зовсім не означає механічне розширення переліку гуманітарних дисциплін, а націлює натомість на поглиблення інтеграції змісту навчальних дисциплін для вироблення у педагогів інтегрального типу пізнання і зумовлює поворот учительського мислення до цілісної людини і до цілісного людського буття на Землі.

Отже, важливою ознакою гуманітаризації педагогічної освіти є її інтегративність як формування цілісного (холістичного) уявлення про навколишній світ та місце людини у ньому. Не менш важливими проявами гуманітаризації є її екзистенціальність та аксіологічний характер, що зумовлює спрямування освіти на пріоритетність творчого життєствердження особистості на базі загальнолюдських цінностей.

Гуманітаризація вищої освіти настійливо вимагає переорієнтації з предметно-змістового принципу навчання основам наук на вивчення цілісної картини світу, на трансляцію не «чистих», а «олюднених» знань з опорою на базові цінності людства [3]. Це обумовлює пріоритетний розвиток загальнокультурної компоненти змісту, форм і методів вузівського навчання, що, у свою чергу, допомагає долати утилітарно-прагматичний, навіть технократичний підхід до фахової освіти майбутнього вчителя.

Шлях до успішної гуманітаризації педагогічної освіти пролягає через невинну трансляцію цінностей у процес вузівської підготовки вчителя. Ціннісні основи гуманітаризації вищої педагогічної освіти варто тлумачити як зразки педагогічної культури, які неодноразово суспільно схвалені й традиційно передаються з покоління в покоління, які виразно функціонують у культурному житті людства, в міжпоколінній взаємодії, врешті в педагогічних теоріях, системах, технологіях.

Ціннісна свідомість студента повинна стати об'єктом вдумливої корекції в процесі вивчення основ наук і педагогічних дисциплін. Великого значення тут набуває свідоме визначення студентом власних домінуючих орієнтацій на зв'язок з навколишнім середовищем, адже кожна людина врешті-решт орієнтується чи на буденно-споживацький, чи на естетичний, чи на ідеально-творчий характер взаємовідносин зі світом, або ж на еkleктичний їх варіант. Переважання утилітарно-споживацьких орієнтацій є сигналом загального неблагополуччя в сфері ціннісної свідомості, яка за таких умов не може продукувати морально здорові установки діяльності.

Ставлення до дитини і дитинства є фундаментальним і всеохоплюючим виміром фахової спроможності педагога. Специфіка таких ціннісних орієнтацій полягає в їх універсальності: вони охоплюють особливості дитячого світу не лише з погляду практично-пізнавальної, але й моральної, духовно-естетичної цінності. Саме такі орієнтації на взаємодію з дитиною утворюють повноцінний аксіологічний потенціал у структурі професійної культури вчителя.

Отже, ціннісне ставлення є могутнім підґрунтям аксіологічного потенціалу особистості. Цінність виконує роль регулятора педагогічної діяльності, формує структуру особистості вчителя. Вона виступає певним суспільним еталоном, критерієм виміру педагогічних дій. Ціннісному мисленню вчителя притаманні риси філософської рефлексії, що перетворює його на смислово квінтесенцію «вищого» знання про дитину та дитинство як унікальний етап розвитку людини, а також про свій людський та професійний обов'язок перед ними. Без розуміння дитини як цінності будь-яка діяльність по відношенню до неї, вияв будь-якої технологічної активності набувають буденно-утилітарного характеру. Педагогічна інструментовка виховного впливу за таких обставин неминуче примітивізується.

Зазначимо, що на шляху до гуманітаризації педагогічної освіти необхідно якнайповніше реалізувати світоглядний потенціал усіх навчальних дисциплін. Не повинно бути жодного заняття (лекційного, практичного чи лабораторного) без трансляції пріоритетних педагогічних цінностей. Гуманітаризація змісту, методів і форм вищої педагогічної освіти поліпшити стан викладання як фундаментальних, так і гуманітарних дисциплін. Адже не секрет, що навіть гуманітарну дисципліну можна викладати на примітивно-ремісницькому рівні без необхідного заглиблення у смисл суспільно-історичних колізій, у світ художніх образів тощо. У будь-якому знанні, яке пропонується майбутньому вчителю, належить окреслити акумульований у ньому ціннісний досвід людства. Гуманітарне викладання вузівських дисциплін передбачає: по-перше, глибоке занурення викладача і студента в духовно-культурний контекст інформаційних блоків, по-друге, системно організовану оцінну діяльність (монологічну і діалогічну), насамкінець, особистісно-творчу інтерпретацію отриманої навчальної інформації.

Отже, успіх здійснюваних в Україні реформ можливий за умови інтелектуального, духовно-культурного розвитку народу, підвищення його професійно-творчого потенціалу через реформування системи освіти на основі пріоритетів загальнолюдських і національних цінностей, з виходом на новий рівень гуманітарної культури суспільства.

Список використаних джерел

1. Андрущенко Віктор. «Філософське самовбивство» останніх радянських гуманітаріїв / Віктор Андрущенко // Філософія освіти. – 2012. – № 1–2 (11). – С. 7-15
2. Габович О. Гуманітаризація науки чи її криза? / О. Габович // Вісник Національної академії наук України. – 2001. – № 7. – С. 54-61.
3. Гончаренко С.У. І все таки – гуманітаризація // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 1. – С. 3-7.
4. Державна національна програма «Освіта». Україна ХХІ століття. – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.
5. Тарасенко Г.С. Аксиологічний підхід до інтеграції мистецьких дисциплін у контексті гуманітаризації вищої освіти / Г.С. Тарасенко, Б.І. Нестерович // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2005. – № 21. – С. 12-15.
6. Чистовська І.П. Гуманізація та гуманітаризація навчально-виховного процесу у вищих технічних навчальних закладах / І.П. Чистовська // Вісник національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»: Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2008. – №1. – С. 191-195.
7. Эйнштейн Альберт. Как изменить мир к лучшему / Альберт Эйнштейн. – М. : Эксмо, 2013. – 252 с.
8. Rabi I.I. Science: The Center of Culture. The World Publishing Company. New York and Cleveland, 1970. – 150 p.

The article is devoted to the theoretical substantiation of essence and ways of humanitarization of higher education in Ukraine in the context of modern educational priorities. The philosophical and pedagogical ideas by outstanding national education methodologist S. Goncharenko are revealed.

The article ascertains the shortcomings of modern higher pedagogical education, which traditionally focuses on teachers' epistemological aspect of mastering the knowledge of the educational process essence and briefly touches axiological aspects of educational activities. The results of this professional training are significant distortions in the value teachers' attitudes to child and deformations in logic of the teachers influence on students. It is noted that the modern school teachers need humanitarian developed thinking and the formed ability to broadcast human values through knowledge.

The ways of conducting of humanitarian disciplines in pedagogical universities are outlined. There are deep diving of the teacher and student in the spiritual and cultural context information blocks, systematically organized evaluation (monologue and dialogue) activities, personal and creative interpretation of educational information.

Keywords: humanitarization, S. Goncharenko, scientific knowledge, valuable relations, humanitarian pedagogical intellect, ways of humanitarization of higher education.

УДК 378.147:008

Тур О.М.

Тур О.

ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ДОКУМЕНТОЗНАВСТВА ТА ІНФОРМАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

PERSONALITY-ORIENTED APPROACH IN THE PROCESS OF FORMING OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS IN DOCUMENT SCIENCE AND INFORMATIVE ACTIVITY

У статті розглянуто поняття особистісно-орієнтованого підходу як методологічної основи формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності. Наголошено, що застосування підходу в освіті дає змогу вирішити важливі завдання (розвинути індивідуальні здібності кожного студента до продуктивного спілкування; виявити індивідуальний комунікативний досвід особистості; допомогти студентові через спілкування пізнати себе; змінити комунікативні установки відповідно до сучасних вимог; сприяти самовизначенню та самореалізації кожного студента як суб'єкта комунікативної діяльності; сформуванню у студента комунікативну культуру, правильно визначати напрямки поведінки та ін.). Визначені головні позиції підходу (спрямованість освіти на формування особистості студента, на його комунікативний розвиток, на становлення студента як суб'єкта навчання), а також його завдання (розвиток здібностей до спілкування, рефлексія, саморозвиток, розвиток інтелекту) і функції (гуманітарна, культурологічна, соціалізація). Основна увага приділена умовам реалізації комунікативного підходу (професійно-педагогічним – емпатія, організація комунікативної діяльності, постановка зрозумілих і посильних завдань; психологічним – рефлексія, вільний вибір форми комунікативної діяльності; методичним – педагогічна допомога, усунення перешкод у суб'єкт-суб'єктних стосунках, діалогічні форми педагогічної взаємодії, розвиток і саморозвиток студента, власні моделі комунікативної поведінки, діагностика та ін.) і принципам (продуктивності навчання, ситуативності навчання, суб'єктності, індивідуальності, творчості, успіху, довіри, підтримки, принцип самоактуалізації, демократизму, цілісності, самоусвідомлення, значущості іншої людини, етико-гуманістичний принцип та ін.).

Ключові слова: особистісно-орієнтований підхід, особистість, суб'єкт, самореалізація, рефлексія, емпатія, вища школа.

Кардинальні зміни, що відбуваються у соціально-економічному, політичному та культурному житті нашої держави зумовлюють необхідність радикальної перебудови вищої освіти, мета якої – забезпечити високу якість професійної підготовки майбутніх фахівців. Особливої актуальності сьогодні набувають проблеми формування комунікативної компетентності – ключової професійної характеристики особистості, яка передбачає: уміння формувати мету і завдання професійного спілкування, організувати обговорення, керувати спілкуванням, послуговуватися етикетними засобами для досягнення комунікативної мети, проводити бесіду, дискусію, діалог, дебати, перемовини, користуватися різними тактиками для реалізації вибраної стратегії, аналізувати конфлікти, кризові ситуації і вирішувати їх та ін. Основним акцентом Закону України про вищу освіту є його спрямованість на особистість. Спрямовуючи

увагу на особистість, котра прагне до гармонійного розкриття та ствердження свого природного, творчого потенціалу, особистісно-орієнтований підхід головною метою формування комунікативної компетентності проголошує набуття майбутніми фахівцями, у тому числі з документознавства та інформаційної діяльності, високих моральних і комунікативних якостей.

Аналіз останніх наукових досліджень свідчить про те, що інтерес до особистісно-орієнтованого підходу в освітньому процесі невинно зростає. Так, І. Дударенко, О. Ігнатович, В. Рибалка, С. Шандрук, Н. Чеплева розглядають особистісний підхід як психолого-педагогічний принцип у підготовці майбутніх спеціалістів. Визначенню психолого-педагогічних вимог до реалізації особистісного підходу у навчанні приділяли увагу Ю. Бабанський, В. Давидов, О. Пехота, Л. Проколієнко та ін. Розроблення форм особистісно-орієнтованого підходу належать В. Андрееву, О. Барабанщикову, І. Зимній. Забезпеченню умов особистісно-орієнтованого навчання та виховання присвятили свої праці В. Рибалка, В. Суриков, І. Якиманська та ін. Проте, аналіз сучасних психолого-педагогічних досліджень дозволив засвідчити, що вони не висвітлюють особливості та закономірності реалізації особистісно-орієнтованого підходу до процесу формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності.

Саме тому метою нашої статті є розкриття сутності та специфіки особистісно-орієнтованого підходу, умов та шляхів його реалізації в процесі формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності.

Особистісно-орієнтований підхід визначаємо як методологічну орієнтацію в педагогічній діяльності, що базується на гуманістичному світогляді і дозволяє через опертя на систему взаємопов'язаних понять, ідей гуманістичної педагогіки, гуманних способів педагогічних дій забезпечувати й підтримувати процеси самопізнання, самоактуалізації й самореалізації особистості студента, розвиток його індивідуальності. Суть особистісно-орієнтованого підходу в освіті полягає у формуванні суб'єкт-суб'єктних стосунків у педагогічному процесі на основі використання суб'єктного досвіду кожного студента й поваги до його особистості. Саме цей підхід зосереджує увагу на необхідності створення комфортних, безконфліктних і безпечних умов для розвитку та саморозвитку особистості, реалізації її природних потенціалів. Особистісно-орієнтований підхід, вважає І. Бех, спрямовує навчально-виховний процес на «... утвердження людини як найвищої цінності, навколо якої ґрунтуються всі інші суспільні пріоритети» [2, с. 43]. Таким чином, центром уваги особистісно-орієнтованого навчання стає неповторна, цілісна особистість, яка прагне максимально реалізувати свої можливості (самоактуалізація), відкрита для сприйняття нового досвіду, здатна усвідомлено відповідально робити вибір у різних складних життєвих ситуаціях [3, с. 293]. Застосування особистісно-орієнтованого підходу в освіті допомагає людині вибудувати власну особистість, визначити власну особистісну позицію в житті: обрати значущі для себе цінності, оволодіти певною системою знань, виявити коло наукових і життєвих проблем, що цікавлять, засвоїти способи їх вирішення, відкрити рефлексивний світ власного «Я» і навчитися керувати ним.

Особистісно-орієнтований підхід у контексті формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності ґрунтується на трьох основних позиціях. Перша позиція передбачає спрямування навчального процесу в професійній освіті майбутнього фахівця на розвиток його особистості. Під час залучення студентів до комунікативної діяльності, розв'язання ними комунікативних завдань, викладач спрямовує свої зусилля на формування особистісних характеристик та якостей студента (його сприймання, пам'яті, мислення, мови, уяви, почуттів, вольових якостей, здібностей, аналітично-критичного ставлення до життя та ін.). Змістом другої позиції є визнання необхідності максимального сприяння комунікативному розвитку майбутнього спеціаліста – умінням продуктивного спілкування в різних ситуаціях, умовах, соціальному оточенні тощо. Третю позицію спрямовано на ствердження суб'єктної ролі студента в процесі навчання. Студент виступає як суб'єкт освітнього процесу, як активний його учасник.

Особистісно-орієнтований підхід до формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності виконує низку функцій, з-поміж яких виокремлюємо: 1) гуманітарну, що полягає у визнанні самоцінності людини і забезпечення її фізичного і морального здоров'я. Механізмами реалізації гуманітарної функції є розуміння, спілкування і співпраця; 2) культуротворчу, спрямовану на збереження, відтворення, розвиток і передавання комунікативної культури через комунікативну діяльність (спілкування). Механізмами реалізації цієї функції є культурна ідентифікація як встановлення духовного взаємозв'язку між людиною і його народом, прийняття його цінностей, моралі, етикету, норм поведінки як своїх і побудова власного життя з їх урахуванням; 3) соціалізації, котра передбачає можливість засвоєння і відтворення індивідом соціального досвіду, необхідного і достатнього для входження людини до цього соціуму. Механізмами реалізації цієї функції є рефлексія, збереження індивідуальності, творчість як особистісна позиція в будь-якій діяльності, у тому числі й комунікативній, і засіб самовизначення.

Застосування особистісно-орієнтованого підходу в процесі формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності дає змогу вирішити важливі завдання, зокрема: розвинути індивідуальні здібності кожного студента до продуктивного спілкування; максимально виявити, ініціювати, використати індивідуальний комунікативний досвід особистості; допомогти студентові через спілкування з іншими пізнати себе; змінити комунікативні установки відповідно до сучасних вимог, сприяти самовизначенню та самореалізації кожного студента як суб'єкта комунікативної діяльності; сформувати у студента комунікативну культуру, яка дає можливість якісно будувати своє повсякденне життя, правильно визначати його напрямки та ін.

Реалізація особистісного підходу до формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності можлива завдяки дотриманню професійно-педагогічних, психологічних та методичних умов.

До професійно-педагогічних умов відносимо: 1) емпатію як визначальну якість викладача, що зумовлює формування комунікативної компетентності студентів. У словнику термінології з педагогічної майстерності емпатію визначено як «...співпереживання, розуміння будь-якого почуття – гніву, печалі, радості, яке переживає інша людина, і відповідний вияв свого розуміння цих почуттів» [1, с. 15]. Уміння викладача співчувати студентам, бути доброзичливим, бачити в кожному неповторну індивідуальність сприяє розвитку гуманістичних почуттів, створенню у процесі комунікативної діяльності ситуацій особистісного вибору, довіри, успіху, творчості; 2) організацію викладачем комунікативної діяльності майбутніх фахівців у багатоваріантних гнучких формах, які відповідають гендерним особливостям, специфіці соціального середовища; 3) постановка перед студентами зрозумілих і посильних завдань у чіткій і доброзичливій формі.

Психологічними умовами визначаємо: 1) розвиток у майбутнього фахівця рефлексії – пізнання самого себе як суб'єкта комунікативної діяльності; уміння осмислювати й оцінювати свою комунікативну поведінку, прогнозувати її наслідки, аналізувати власні думки і переживання; міркування про себе як про учасника спілкування (ініціатора чи того, кому адресована ініціатива); усвідомлення того, як його сприймають і оцінюють партнери по спілкуванню (викладачі, майбутні колеги, батьки, друзі та ін.); 2) можливість вільного вибору студентами форми комунікативної діяльності й способів досягнення мети, усвідомлення відповідальності за власний вибір.

Методичні умови передбачають необхідність: 1) будувати процес формування комунікативної компетентності на принципах самоцінності особистості, глибокої поваги до кожного студента; 2) гармонізувати бажання й цілі майбутніх фахівців із їхніми можливостями й вимогами середовища; 3) розглядати процес формування комунікативної компетентності як процес педагогічної допомоги студентові в його становленні як фахівця. Як зауважує Н. Письменна: «Роль учителя, і ширше – всієї педагогіки – не формувати особистість, а допомогти їй у процесі формування» [4, с. 251]; 4) своєчасно виявляти й усувати причини,

які можуть зашкодити досягненню поставленої мети, а якщо ці причини не вдалося вчасно виявити і усунути, змінювати тактику залежно від нових умов і обставин, що склалися; 5) будувати процес формування комунікативної компетентності на суб'єкт-суб'єктних стосунках його учасників, що передбачає рівноправну співпрацю і взаєморозуміння викладача і студента, а також продуктивне спілкування самих студентів під час вирішення професійних задач; 6) культивувати діалогічні форми педагогічної взаємодії викладачів і студентів, обмін думками, дискусії, обґрунтування позицій; 7) забезпечувати розвиток і саморозвиток студента як суб'єкта комунікативної діяльності. Із цією метою: постійно стимулювати внутрішні резерви розвитку особистості, організовувати ситуації спілкування, у яких найкраще розкриваються комунікативні вміння і навички студентів, залучати студентів до вирішення посильних і водночас кожного разу все складніших комунікативних завдань, максимально підтримувати активність студентів; 8) визнавати за студентом право на самовизначення та самореалізацію в особистісно-орієнтованій чи соціально-орієнтованій комунікативній діяльності через оволодіння ним різними способами вербальної та невербальної поведінки; 9) спонукати студентів до вироблення власних моделей комунікативної поведінки і діяльності, пошуку методів їх реалізації, взаємодії з людьми в різних видах діяльності (трудої, пізнавальній, естетичній тощо); 10) забезпечувати кожній особистості можливість індивідуально сприймати комунікативну ситуацію, творчо до неї підходити, широко реалізовувати суб'єктний досвід в інтерпретації й оцінці фактів, явищ на основі особистісно значущих цінностей і внутрішніх установок; 11) діагностувати і виявляти реальний рівень сформованості таких важливих для майбутнього фахівця комунікативних характеристик, як: володіння грамотною, фаховою логічно вибудованою мовою; уміння вести ділові переговори, за допомогою відповідних методів вербального спілкування, готувати публічні виступи, застосовувати певні форми ведення дискусії, проводити обговорення проблем загальнонаукового та професійно-орієнтованого характеру, аналізувати конфлікти, кризові ситуації і вирішувати їх та ін. Критеріями сформованості комунікативної компетентності вважати не тільки рівень досягнутих студентами у процесі теоретико-практичної підготовки комунікативних знань, умінь і навичок, але й сформованість у них певного рівня інтелекту.

Характерною особливістю особистісно-орієнтованого підходу до формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності є орієнтація навчальної діяльності не на засвоєння готових знань, а на самостійний пошук і засвоєння необхідної інформації в процесі активної мисленнєвої діяльності, а також вироблення власних шляхів і способів практичного використання засвоєної інформації. Класичні принципи навчання (науковості, доступності, наочності та ін.) визначають загальні цільові установки навчання. Однак вони не дозволяють повно описувати й регламентувати особистісно-орієнтований освітній процес. Тому виникає необхідність у принципах, які визначають специфіку освітньої діяльності студента в особистісно-орієнтованому навчанні. У зв'язку з цим, серед головних принципів О. Хуторський виокремлює наступні: принцип особистісного цілепокладання; принцип вибору індивідуальної освітньої траєкторії; принцип метапредметних основ освітнього процесу; принцип продуктивності навчання; принцип первинності освітньої продукції; принцип ситуативності навчання; принцип освітньої рефлексії [5].

Вищезазначені принципи пропонуємо доповнити іншими принципами, дотримання яких, на наше переконання, забезпечить особистісно-орієнтований характер процесу формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності. Це, зокрема, такі: 1) *етико-гуманістичний принцип*, що полягає у визнанні цінності студента як особистості, наданні йому можливостей вільного розвитку; 2) *принцип значущості іншої людини*. Наявність знань, умінь, досвіду в будь-якій сфері діяльності, у тому числі й комунікативній, є результатом взаємодії з іншими людьми. Це основа для розуміння значущості для нас інших людей, їх досвідченості, обізнаності, світо-

глядних позицій, комунікативної діяльності тощо. Не можна сформувати високий рівень комунікативної компетентності студента без усвідомлення ним самоцінності, значущості інших людей; 3) *принцип самоусвідомлення*. Усвідомлення майбутнім спеціалістом себе як суб'єкта комунікативної діяльності, як рівноправного партнера по спілкуванню можливе за умови порівняння стилю свого спілкування зі стилем спілкування інших людей. Потреба такого порівняння виникає саме із значущості іншої людини. Якщо рівень сформованості комунікативної компетентності людини дозволяє їй бути цікавим співрозмовником, легко і результативно вирішувати життєві ситуації, досягати успіхів у професійній діяльності тощо, то виникає бажання порівнювати себе з такою людиною, наслідувати їй; 4) *принцип суб'єктності*, основою якого є розуміння особистості майбутнього фахівця основним суб'єктом навчання і розвитку. Принцип суб'єктності зумовлює необхідність допомоги студентові у процесі формування його комунікативної компетентності стати справжнім суб'єктом життєдіяльності, сприяти формуванню і збагаченню його суб'єктного досвіду; 5) *принцип цілісності* розуміють як цілісний погляд на людину, на взаємозв'язок природного і соціального в ній; 6) *принцип індивідуальності* передбачає формування комунікативної компетентності на основі розуміння й урахування індивідуальних особливостей особистості студента; 7) *принцип демократизму*, який орієнтує особистість на можливість вибору різних варіантів комунікативної поведінки. Кожна людина постійно здійснює вибір під час розв'язання суперечностей між певними соціальними вимогами, етикетними нормами, правилами спілкування і своїм особистісним бажанням, досвідом, ставленням до цих норм і правил. Свобода вибору є рушійною силою самореалізації і самоактуалізації особистості; 8) *принцип самоактуалізації* спрямовує студента на реалізацію своїх потенційних можливостей у процесі постійного вибору й прийняття відповідальності за цей вибір. Кожна людина має потребу в актуалізації (відтворенні знань, уявлень, чуттєвого досвіду) своїх комунікативних здібностей, тому важливо постійно підтримувати та всіляко розвивати природні й соціально набуті комунікативні характеристики студента; 9) *принцип творчості та успіху*. Досягнення успіху в комунікативному виді діяльності формує у студентів позитивний «образ-Я», психологічну готовність до майбутньої професійно-комунікативної діяльності після закінчення ВНЗ, позитивну мотивацію до засвоєння знань і вмінь, які мають пряме відношення для успішного розв'язання комунікативних задач, викликає активний інтерес до всього, що пов'язано з процесом спілкування, стимулює процеси самовдосконалення, самоосвіти, зміцнює самооцінку; 10) *принцип довіри, підтримки та особистісного впливу викладача*, під яким розуміють оптимізацію взаємин в системі «студент–викладач». Віра у творчі можливості студентів, довіра до них, підтримка їхніх прагнень до самореалізації та самоствердження повинні усунути надлишкову вимогливість і надмірний контроль з боку викладача, адже не зовнішній вплив, а внутрішня мотивація детермінує успіх формування особистості, у тому числі формування її комунікативної компетентності.

Отже, особистісно-орієнтований підхід до формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності ґрунтується на позиціях спрямованості навчального процесу на розвиток особистості студента, максимального сприяння його комунікативного розвитку, ствердження суб'єктної ролі студента в процесі навчання і виконує функцію соціалізації, гуманітарну та культуротворчу. Реалізація особистісного підходу можлива завдяки дотриманню професійно-педагогічних, психологічних та методичних умов, а також використанню принципів, зокрема: етико-гуманістичного, самоусвідомлення, суб'єктності, демократизму та ін.

У контексті вивчення комунікативної компетентності майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності в подальших дослідженнях необхідно детально проаналізувати шляхи реалізації гуманістичного, синергетичного, праксеологічного, системного та інших методологічних підходів.

Список використаних джерел

1. Базилевич Н.Г. Словник термінології з педагогічної майстерності / Н.Г. Базилевич, В.І. Бобрицька, С.О. Гладкий Т.Г. Дмитренко та ін. – Полтава : «Полтава», 1995. – 64 с.
2. Бех І.Д. Особистісно-зорієнтоване виховання / І.Д. Бех. – К., 1998. – 203 с.
3. Основи педагогіки вищої школи: навч. посібник. / [Товажнянський Л. Л., Романовський О. Г., Бондаренко В. В., Пономарьов О. С., Черваньова З. О.]. – Харків : НТУ «ХПІ», 2005. – 600 с.
4. Письменна Н. Особистісно-орієнтований підхід у контексті гуманізації навчально-виховного процесу / Н. Письменна // Проблеми підготовки сучасного вчителя, 2013. – № 8. – С. 250-254.
5. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения : пособие для учителя / А.В. Хуторской. – М. : Владос-Пресс, 2005. – 383 с.

In the article the concept of the personality-oriented approach as methodological founding of forming of communicative competence of future specialists is considered on scientific discipline of documentation and informative activity. It is marked that application of approach in education gives an opportunity to decide important tasks (to develop individual flairs of every student to productive communication; to educe individual communicative experience of personality; to help a student through communication to get to know itself; to change communicative options in accordance with modern requirements; to assist self-determination and self-realization of every student as a subject of communicative activity; to form a communicative culture for a student, correctly to determine directions of behavior and other). The principal items of approach (orientation of education on forming of personality of student, on his communicative development, on becoming of student as subject of educating), and also its tasks (developing flairs to communication, reflection, development of intellect) and functions (humanitarian, culturological, socializations). Basic attention is spared to the terms of realization of communicative approach (professionally-pedagogical – understanding, experiencing, organization of communicative activity, raising of clear and feasible tasks; psychological – reflection, free choice of form of communicative activity; methodical – pedagogical help, removal of obstacles in relations, dialogic forms of pedagogical cooperation, development of student, own models of communicative behavior, diagnostics and other) and principles (to the productivity of educating, to the situation of educating, subject, individuality, work, success, trust, support, principle of actualization, democracy, integrity, realization, meaningfulness of other man, ethic principle t and other).

Keywords: *the personality-oriented approach, personality, subject, self-realization, reflection, sympathy, higher school.*

УДК 37.013-053.2(477)

Ченіль М.М.

Cheril M.

ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ КОНЦЕПЦІЇ ГРИГОРІЯ ВАЩЕНКА

PATRIOTIC EDUCATION IN THE PEDAGOGICAL INHERITANCE OF GRYHORIIY VASHCHENKO

У статті розкрито зміст українського виховного ідеалу, поняття «патріотизм», його різновидності (стихийний та свідомий), цінності та напрями патріотичного виховання української молоді в педагогічній спадщині Григорія Ващенко. Ідеал національного виховання ґрунтується на двох головних цілях: служіння Богові та Україні. В педагогічному значенні виховний ідеал – людина, котра служить Богові і Батьківщині. В ідеалі віддзеркалюється сутність українського патріотизму. Найвищою формою патріотизму є жертвна любов до Батьківщини. Стихийний патріотизм – це неусвідомлена любов до рідної природи, своїх земляків, рідних звичаїв, традицій,

рідної мови. Свідомий патріот своєї землі, нації є передумовою сили й могутності Української держави. Звернуто увагу на формування патріотичної свідомості, патріотичних цінностей, моральності, духовності, виховання характеру, гідності, правдивості, чесності, вірності.

Ключові слова: український виховний ідеал, патріотизм, стихійний та свідомий патріотизм, патріотичне виховання, благо Батьківщини, Григорій Ващенко.

В епоху кардинальних змін, що відбуваються у суспільстві, відродження всіх сфер життя українського суспільства, складні процеси розбудови Української держави концентрують увагу науковців на змісті освіти і виховання. Реалізація державності залежить від дієвої державницької позиції кожного громадянина. Тому найголовнішим завданням суспільства завжди було, є і буде виховання поколінь гуманістів і патріотів, для яких найвищий ідеал – єдність особистих та національно-державних інтересів.

Патріотичне виховання підрастаючого покоління завжди перебувало в полі зору української освіти, адже дитинство і юність – благодатна пора для прищеплення священного почуття любові до Батьківщини. Проблема патріотичного виховання дітей та молоді в українській педагогічній думці знайшла належне висвітлення. Особливо гостро вона стояла на початку ХХ ст., у період національно-патріотичного та духовного відродження України. Звернення до ґрунтовного, науково-об'єктивного вивчення вітчизняного педагогічного досвіду свідчить про прагнення сучасних дослідників знайти у минулому витоки провідних ідей сучасності і потребу переглянути й переоцінити освітні концепції, які раніше з якихось причин не розглядалися або відкидалися як помилкові. У педагогічній спадщині С. Русової, І. Огієнка, Я. Чепіги, К. Ушинського, М. Галушинського, Г. Ващенка та ін. обґрунтовано зміст і шляхи формування патріотичних почуттів та національної свідомості. Педагогічна спадщина Г. Ващенка є актуальною саме зараз, коли в українському суспільстві продовжує зростати соціальне напруження, не припиняються конфлікти, що наскрізно пронизують усі сфери життя.

Пошуки форм та методів патріотичного виховання дітей і молоді були й залишаються об'єктом пильної уваги вітчизняних та зарубіжних науковців і практиків. Важливим кроком у цьому напрямі є, безперечно, наукові розвідки, що вивчають зміст, форми і методи патріотичного виховання дітей та молоді (В. Довбня, А. Марушкевич, Ю. Руденко, З. Сергійчук, С. Стефанюк, М. Чепіль та ін.). Науково-педагогічна діяльність Г. Ващенка знайшла відображення у працях А. Алексюка, А. Бойко, О. Вишневського, О. Гентош, Н. Дічек, О. Ковалюк, П. Кононенко, В. Майборода, А. Погрібного, М. Стельмаховича, О. Сухомлинської. Християнський виховний ідеал у педагогічній спадщині Г. Ващенка висвітлено у статті автора [7]. Життєвий і творчий шлях педагога схарактеризовано у підручнику «Персоналії в історії національної педагогіки.. 22 видатних українських педагоги» [5] і посібнику «Історія української школи і педагогіки» [6]. Творчій спадщині Г. Ващенка присвячено дисертаційні дослідження Г. Бугайцевої, О. Гука та ін.

Г. Ващенко, спираючись на дослідження українських і зарубіжних учених (Дж. Дьюї, П. Лесгафта, М. Монтессорі, Г. Сковорода, К. Ушинський та ін.), обґрунтував шляхи націоналізації та демократизації освіти, зміст і напрями формування творчої особистості, суб'єкт-суб'єктні відносини у навчанні, методи навчання тощо. Уважне ознайомлення з останніми публікаціями вітчизняних науковців з означеної тематики засвідчує, що вони акцентують увагу на значенні наукової та педагогічної діяльності Г. Ващенка, проблемах освіти й організації навчання. Питання патріотичного виховання дітей та молоді не було в них пріоритетним, окремо дослідниками не розглядалося.

Мета статті – розкрити зміст українського виховного ідеалу, поняття «патріотизм», його різновидності (стихійний та свідомий), цінності й напрями патріотичного виховання української молоді у педагогічній спадщині Григорія Ващенка.

Питання національного виховання української молоді, формування національної свідомості, українського виховного ідеалу, національної гідності, виховання патріотів своєї Батьківщини знайшли широке висвітлення у педагогічній теорії і практиці Григорія Ващенка. Аналіз багатогранної педагогічної творчості ідеолога патріотизму, за влучним висловом Н. Дічек [1], свідчить про те, що у працях «Виховання любові до батьківщини», «Виховний ідеал»,

«Хвороби в галузі національної пам'яті», «Мораль християнська і комуністична», «Проект системи освіти в національній Україні», «Виховання чесноти і принциповості», «Роля релігії в житті людства і релігійне виховання молоді», «Виховання пошани до батьків і старших», «Виховання статевої чистоти і стриманості», «Мораль християнська і комуністична» та багатьох інших відображено проблеми патріотичного виховання, які були й залишаються одними із ключових проблем педагогіки, що стоять перед суспільством.

На думку Г. Ващенко, основою освітньої системи мають стати чотири компоненти виховання – морально-релігійне та естетичне, національно-патріотичне, інтелектуальне, фізичне. Їхню єдність педагог порівнював із єдністю психіки людини, виділяючи напрями гармонійного виховання людини, завдяки яким можна максимально ефективно зреалізувати освітню мету: розумове виховання, морально-релігійне, патріотичне, естетичне, фізичне, виховання волі й характеру, мовної культури.

Велику увагу педагог приділяв гармонійному вихованню української молоді, формуванню національного світогляду як узагальненої системи поглядів на світ і своє місце у ньому, розумінню смислу життя як служіння Богові й Батьківщині. Наслідуючи українські національно-культурні традиції, він закликає виховувати в юнацтва патріотичну свідомість, патріотичні цінності, моральність, духовність, закликає молодь до власної людської гідності, на основі чого виробляються правдивість, чесність, вірність.

Зосереджуючи увагу на пошуках виховного ідеалу, Г. Ващенко наголошував на необхідності виховання особистості з почуттям національної гідності, патріотизму, громадянської пошани і злагоди. «Треба виховувати молодь так, щоб вона могла захищати права свого народу і здатна була віддати в боротьбі за нього своє життя. Але, виховуючи в молоді патріотизм, здорову національну гордість, свідомість своєї національної гідності, у жодному разі не можна виховувати в неї безглузду національну пиху й презирство до інших народів лише на тій підставі, що вони не українці». Оскільки, відчувши, що таке несправедливість, український народ «і сам мусить бути справедливим. Але цього мало. Український народ ще з початку своєї історії протягом віків, борючись за своє існування, разом з тим своїми грудьми захищав європейські народи, що несуть на собі ярмо неволі і намагаються скинути його з себе. В цьому велике історичне покликання українського народу. Йдучи за ним український народ має спричинитися до побудови політичного й суспільного життя не на засадах егоїзму, насильства й експлуатації, а на засадах справедливості і гуманності. Служба Батьківщині наказу підкорити свої інтереси потребам українського народу» [3, с. 177].

За Г. Ващенко, ідеал національного виховання ґрунтується на двох головних цілях: служіння Богові та своїй нації. Бог – абсолютна Правда, Любов, Справедливість, Краса. В педагогічному значенні виховний ідеал – людина, котра служить Богові й Батьківщині. У національному виховному ідеалі віддзеркалюється сутність українського патріотизму, який полягає в усвідомленні молоддю значення служіння Батьківщині як особистого обов'язку перед нею, необхідності підпорядковувати свої інтереси потребам українського народу та у духовному зв'язку з Богом і народом. Г. Ващенко був переконаний, що виховний ідеал того чи іншого народу залежить від державного устрою, світогляду, релігії й моралі, від рівня розвитку культури, його національних властивостей. Тільки своя самостійна держава забезпечує добробут і високий культурний розвиток нації, – зазначав педагог у праці «Виховання волі і характеру», а тому запропонована ним система національного виховання носила людино- і державотворчий характер [4, с. 261].

Дуже важливо в українській молоді виховувати любов до рідного краю, до землі, де дитина народилася. Педагог переконує, що «любити свою Батьківщину це означає любити свій народ, рідну природу, шанувати кращі народні традиції, берегти честь Батьківщини, самовіддано працювати для її добра, бути готовим боронити її від ворогів, і, коли цього потребують обставини, бути навіть готовим покласти за неї своє життя» [4, с. 264].

Ураховуючи сьогоденні реалії, на нашу думку, доцільно детально зупинитися на розумінні і трактуванні Г. Ващенком поняття «благо Батьківщини», яке кожна молода людина мусить чітко уявляти собі. Благо Батьківщини – це:

1. Державна незалежність, можливість для українського народу вільно творити своє політичне, соціальне, господарське і релігійне життя.
2. Об'єднання всіх українців незалежно від їх територіального походження, церковної приналежності, соціального стану і таке інше – в одну спільноту, що пройнята єдиними творчими прагненнями і високим патріотизмом.
3. Справедливий державний устрій, який би підтримував лад у суспільстві, в той же час забезпечував особисті права і волю кожного громадянина й сприяв розвиткові й прояву його здібностей, спрямованих в бік громадянської добра.
4. Справедливий соціальний устрій, при якому зникала б і неможлива була б боротьба між окремими групами суспільства.
5. Високий рівень народнього господарства й справедлива організація його, що забезпечувала б матеріальний добробут всіх громадян, була позбавлена елементів експлуатації.
6. Розквіт духової культури українського народу науки, мистецтва, освіти. Піднесення і на такий рівень, щоб Україна стала передовою країною в світі.
7. Високий рівень здоров'я українського народу, зведення до мінімуму всяких посеред нього хворіб і виродження» [3, с. 174 – 175].

Г. Ващенко виділяє стихійний (несвідомий) та свідомий патріотизм. Стихійний патріотизм – «це є неусвідомлена любов до рідної природи, своїх земляків, рідних звичаїв, традицій, рідної мови. В основі його лежать у першу чергу навички. Людина, живучи довго серед певного оточення, так зживається з ним, що воно стає ніби частиною її» [2, с. 67]. Великий вплив на психічні властивості людини, на її темперамент, світогляд, емоції людини має природа, найближче оточення, суспільство, серед якого людина живе.

Стихійна любов до рідного краю стає «грунтом свідомої любові до Батьківщини, справжнього патріотизму». Першою рисою такої любові є усвідомлення приналежності до певної нації та відокремленості її від інших націй. Свідомий патріот знає властивості свого народу, позитивні і негативні риси, рідну природу, історію, літературу, не обмежується пасивною любов'ю до свого краю й народу, його сучасного і минулого, до його мови і культури. Для патріота дорога честь своєї Батьківщини, і він захищає її словом, ділом, повсякчас прагне піднести її честь. Справжній патріот любить свою Батьківщину загалом і не відвертається від неї тому, що її народ «має деякі негативні риси, або тому, що в минулому він робив ті чи інші помилки», мусить знати його покликання і прагнути спрямовувати всі сили на його здійснення [2, с. 69].

Найвищою формою патріотизму, за Г. Ващенком, є жертвна любов до Батьківщини, яка «виявляється в тому, що людина для блага Батьківщини терпить муки і навіть іде на смерть» [2, с. 69]. Свідомий патріот своєї землі, нації є передумовою сили й могутності Української держави. Людина як соціальна істота приходить у світ і проживає у суспільстві, яке має свої особливості, звичаї, свій спосіб життя, свій національний характер, свою, творену віками національну культуру. Таке суспільство ділить спільну історичну долю і бажає жити незалежним життям, яке називається нацією, інтереси, всебічний розвиток якої можуть бути захищені тільки у власній державі. Народ, позбавлений національного обличчя, не може розкрити своїх творчих сил [3, с. 99]. Виховання свідомого патріотизму є завданням кожного виховника.

Педагог стверджував, що любити свій народ можна лише за наявності високої національної свідомості. «Треба уявляти собі український народ як єдину спільноту, що об'єднує в собі покоління минулі, сучасні й майбутні, й відчувати свою єдність з цією спільнотою» [3, с. 176]. Виховати таку свідомість і відповідне до неї почуття нелегко. Продовж віків поляки і «москалі» таку свідомість викорінювали. Як зазначає Г. Ващенко, «московська політика була значно хитріша, ніж польська, й тому національна свідомість населення Галичини вища, ніж свідомість населення Наддніпрянщини» [3, с. 176]. До того ж, галичани і наддніпрянці впродовж віків жили під різними політичними режимами, господарськими і культурними

впливами. Звідси і різниця у мові, побуті, психології. «А це, безперечно, заважає українцям з різних областей щиро й глибоко відчувати себе як єдиний нарід. Цілком зрозуміло, наскільки шкідливе таке роз'єднання. Не переборюючи цього, не зможемо збудувати України» [3, с. 176].

Однозначною є позиція Г. Ващенка щодо розв'язання проблем патріотичного виховання дітей – представників різних національностей. «... треба пам'ятати, що на теренах України живуть і інші народи. З ними доведеться співпрацювати, а це можливе лише за умов справедливого ставлення до них, при якому захищаються права українського народу, але разом з тим не порушується законних прав інших народів» [3, с. 177].

У цьому контексті важливою є свобода. Національне рабство, затримуючи культурний розвиток народу, водночас робить його життя тяжким, сумним, позбавленим радості. Навіть тварина у неволі, мучиться і часто хворіє, хоч би вона й мала досить їжі й чистого повітря, тим більше нудьгує в рабстві людина. Отже, неволя не тільки затримує культурний розвиток народу, але і робить його життя тяжким і сумним. Тому стає цілком зрозумілим, чому поневолені народи з такою впертістю борються за свою свободу, жертвуючи для неї навіть своїм життям. Для кращих представників цих народів ліпше не жити, ніж жити у рабстві. З іншого боку, «в кожній гуманній людині мусить викликати обурення й огиду всякий імперіалізм, намагання підкорити інші народи або тримати їх в рабстві» [2, с. 75].

Виховуючи у молоді патріотизм, здорову національну гордість, свідомість своєї національної гідності, як зазначає Г. Ващенко, у жодному разі не можна виховувати в неї безглуздої національної пихи й презирства до інших народів лише на тій підставі, що вони не українці [3, с. 177]. З тими народами, які живуть на теренах України, доведеться співпрацювати, а це можливо лише при умові справедливого ставлення до них, не порушуючи їх законних прав. Яскравим прикладом цього є твердження педагога: «Виховувати у молоді любов до свого народу, треба разом з тим виховувати справедливе відношення до інших народів» [3, с. 176].

У вихованні патріотів важливе місце займає виховання волі, зокрема таких рис як принциповість і мужність. Педагог закликає вчитися мужності на історичних прикладах, яких в історії України є дуже багато. Справжня мужність «полягає не в тім, що людина, не думаючи, ризикує своїм, а іноді й чужим життям, а в тім, що вона в небезпеці не губить голови, володіє собою, обмірковує ситуацію, вибирає найкращі методи для досягнення мети і жертвує життям лише тоді, коли немає іншого виходу або коли буває загрожена її честь та гідність» [4, с. 327]. Із мужністю дуже тісно пов'язана чесність.

Важливими рисами виховання характеру в українській молоді є чесність, дисциплінованість, працелюбність, наполегливість, здоровий оптимізм, пошана до батьків, стриманість у статевих насолодах, усвідомлення того, що особистість робить в умовах суспільного життя: громадських установах, спорті тощо. Інтереси суспільства мусять бути основним мотивом любові до праці і працездатності. Усі ці риси органічно пов'язані між собою. Відсутність тієї чи іншої риси волі й характеру української молоді призведе до так званої «незавершеності» виховання. Найбільшою ганьбою для українців є і була зрада вірі й Україні. Будуючи систему виховання молоді, треба ретельно проаналізувати властивості мови, побуту і психології, характерні для українців. Позитивні риси характеру слід культивувати, а негативні – переборювати.

Цінним із сучасних позицій у педагогічній спадщині Г. Ващенка є твердження, що основи патріотичного виховання закладаються у сім'ї, а школа спільно з сім'єю, церквою і громадою здійснює навчання і виховання дітей. Школу він уважав головним чинником поступу нації й держави, сформулював вимоги до її організації та функціонування: школа повинна відповідати особливостям народу, а виховання у ній має бути національним, відповідати потребам нації, держави і суспільства. Основним завданням школи педагог уважав формування гідного члена нації, виховання громадянина-патріота України й активного, працьовитого, свідомого своїх прав і обов'язків члена суспільства. Творення культурних цінностей під керівництвом і допомогою вчителів має складати основний зміст життя дитини в школі.

У сучасних умовах виховання в українській школі орієнтується на історичні потреби нації, головна серед яких на сучасному етапі – державотворення. Залучати молоде покоління до творчої участі у рідній культурі, а через неї також до культури загальнолюдської – залишається

основоположною метою сучасного українського виховання. Головним для нас є ідеал України, який об'єднує українців, які, можливо, стоять на різних позиціях щодо досягнення мети. Ідеал України спонукає до боротьби за свободу і державну, економічну, культурну, духовну незалежність української нації. Українська ідея гартує волю і шліфує світогляд борців за свободу, має забезпечити людині шлях власного саморозвитку. Українська ідея втілює у собі прагнення до державності, соборності, патріотизм і готовність до самопожертви у випадку потреби захисту Батьківщини, почуття національної самопошани й гідності, історична пам'ять, пошана до державних та національних символів, любов до рідної культури, мови, національних свят, традицій, орієнтація власних зусиль на розбудову Української держави, прагнення побудувати справедливий державний устрій, протидія антиукраїнській ідеології, спрямованість до розвитку духовного життя.

Отже, патріотичне виховання української молоді є леймотивом педагогічної спадщини Г. Ващенка. Воно ґрунтується на цінностях, що зросли на історичному ґрунті кожної конкретної нації, і об'єднуються поняттям «національна ідея» (державна незалежність, соборність, патріотизм і готовність до самопожертви у випадку потреби захисту Батьківщини, пошана до рідної мови, національних і державних символів). Патріотичне виховання орієнтується на історичні потреби нації, головна серед яких – державотворення. Творча спадщина Г. Ващенка становить значний інтерес і має велике практичне значення як для сучасників, так і для майбутніх дослідників, педагогів, вихователів і батьків. Це означає, що суспільству сьогодні належить серйозно підійти до формування в учнів патріотизму, національних і духовно-моральних якостей особистості, творчо використовуючи спадщину видатного педагога.

Подальших наукових пошуків потребує педагогічний доробок Г. Ващенка щодо діяльності молодіжних організацій, їх ролі у формуванні національної свідомості української молоді. Його ідеї є актуальними сьогодні, коли українська освіта перебуває в пошуку змісту освіти, нових форм і технологій навчання та виховання.

Список використаних джерел

1. Дічек Н. Ідеолог патріотизму – Григорій Ващенко : До 125-річчя від дня народження / Н. Дічек // Педагогічна газета. – 2003. – № 3 (березень). – С. 8.
2. Ващенко Г. Вибрані педагогічні твори / Г. Ващенко. – Дрогобич : Відродження, 1997. – 214 с.
3. Ващенко Г. Виховний ідеал: підручник для педагогів, виховників, молоді і батьків : Т. 1 / Г. Ващенко. – Полтава : Полтавський вісник, 1994. – 191 с.
4. Ващенко Г. Виховання волі і характеру : підручник для педагогів / Г. Ващенко. – К. : Школяр, 1999. – 385 с.
5. Григорій Григорович Ващенко (1878-1967) // Персоналії в історії національної педагогіки.. 22 видатних українських педагоги: підручник / А.М. Бойко, В.Д. Барді та ін. – К. : Професіонал, 2004. – С. 426-459.
6. Любар О.О.Г. Ващенко про національне виховання української молоді / О.О. Любар, М.Г. Стельмахович, Д.Т. Федоренко // Історія української школи і педагогіки : навч. посібник. – К. : Знання, 2003. – С. 324-333.
7. Чепіль М.М. Християнський виховний ідеал у педагогічній спадщині Григорія Ващенка / М.М. Чепіль // Сучасне українське виховання : матеріали наук.-практ. конф. – Львів : Основа, 1997. – С. 87-92.

The article deals with the content of Ukrainian educational ideal, the notion of «patriotism,» its varieties (spontaneous and conscious), the values and directions of patriotic education of Ukrainian youth in the pedagogical inheritance of Gryhoriy Vashchenko. The ideal of national education is based on two main objectives: to serve God and Ukraine. In the pedagogical sense of educational ideal is a person who serves God and the Motherland. The essence of Ukrainian patriotism. The highest form of patriotism is sacrificial love to the Motherland. Spontaneous patriotism – is unconscious love to native nature, his countrymen, traditions and native language. A conscious patriot of the land is a prerequisite for the strength and power of the Ukrainian state. Attention is paid to the formation of patriotic consciousness, patriotic values, morality, spirituality, education of character, dignity, fairness, honesty, faithfulness.

Keywords: the Ukrainian educational ideal, patriotism, spontaneous and conscious patriotism, patriotic education, the benefit of the Motherland, G. Vashchenko.



РОЗДІЛ 2

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ



УДК 37.013.74:81'246.3(4)

Pershukova O.

NOTES FROM EUROPEAN EXPERIENCE ON MULTILINGUAL TALKING BOOKS FOR YOUNG SCHOOL CHILDREN LEARNING CREATIVITY

Стаття присвячена одній із актуальних проблем багатомовної освіти вивченню досвіду міжнародного Коменіус – проекту «МиViT» зі створення електронного посібника для навчання школярів п'яти мов (англійської, німецької, іспанської, турецької, російської).

Ключові слова: багатомовна освіта, електронний посібник, європейський досвід.

According to European Commission data 700 million people live in European Union. They belong to different ethnic, cultural and language groups. Besides the 23 official languages of the Union, more than 200 other languages are used for everyday communication including regional languages and languages of national minorities [4]. This means that many children live in families and environments where more than one language is used. Children from monolingual families communicate in kindergartens with their peers speaking other languages and are accustomed to other languages and cultures. Multilingualism in European countries has turned from an exception to a norm in the classroom, which must be taken into consideration by educators as a factor in educational process and one part of the aims of education [2].

In order to solve this complicated problem two main concepts *plurilingualism* and *multilingualism* have been introduced by Council of Europe. In the terminology of the Council of Europe *plurilingualism* refers to the individual use of more than one language, and is related to the psycholinguistic aspect, while *multilingualism* is a coexistence of several languages in a given region or country, and a sociolinguistic dimension of the phenomenon. In the document entitled 'From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development Language Education Policies in Europe' a variety of strategies have been recommended by the Council of Europe to promote both plurilingualism and multilingualism at individual, national, and supranational levels [6]. At the school level a *whole language policy* is promoted, which is based on the assumption that every teacher is a language teacher. Cooperation is needed not only between mother tongue teachers and teachers of other languages, but also between language teachers and teachers of all other subjects. According to the Recommendations of the Council of Europe, young Europeans have to be given opportunities to learn two modern European languages beside their own and understand the value of European language diversity [2].

In this modern European multilingual context, educators have to consider multilingualism as a resource and a means of mutual understanding, tolerance and promotion of respect. At the same time multilingualism is a rather difficult problem. In some European classrooms, children with different ethnic backgrounds and mother tongues are unknown to the teachers. Therefore those languages are not used in the educational process, and a very rich language potential is ignored. 'European school systems rather pursue linguistic homogeneity than language diversity through plurilingual education' says Professor Daniela Elsner of Frankfurt on Main University [3]. Schools need to react adequately to language and cultural changes in European society. One of the ways of doing so is plurilingual education, a complex and multifunctional pedagogical phenomenon, which means using several

languages in the school educational process, learning them as a subject as well as using them as a means of learning.

At the same time linguistic diversity goes hand in hand with the rapid development of new information technology, and many surveys stress great number of children at primary level using computers at home on a daily basis. The new generation of pupils – the so-called ‘Google Generation’ is constantly connected with friends at any time from any location in any country in our world via telephone or computer. Most students are motivated to read multimodal texts from a computer screen more than texts on paper; they feel far more comfortable working on a keyboard than writing in a notebook [3]. As a consequence, European educators need to rethink the concept of literacy from a traditional perspective to a multi-literacy one. Furthermore, methods and materials that support pupils in their multilingual and multi-literacy development need to be developed.

The aim of the article is to inform readers about European experience with the creation of *Multilingual Virtual Talking Books* for young readers, which give them opportunities to learn some languages autonomously and simultaneously as well as develop other competencies.

The problems of textbook production are widely discussed in the works of Ukrainian and Russian researchers: A. Arutiunov (А. Арутюнов), B. Vespalko (В. Беспалько), I. Vum (І. Бім), M. Viatyutnev (М. Вятютнев), F. Dudnikov (А. Дудніков), D. Zuev (Д. Зуєв), V. Kraevskiy (В. Краєвський), I. Lerner (І. Лернер), V. Plachotnyuk (В. Плахотник), V. Red'ko (В. Редько), N. Samujlov (Н. Самуйлов), M. Skatkin (М. Скаткін), M. Shach (М. Шах). Their writings are however mostly dedicated to monolingual textbooks creation. The Professor Christine Helot of Strasbourg University mentions developments in the production of bilingual and trilingual books for little children in France [7, 42-65]. However, in general the problem of producing multilingual textbooks and manuals is not widely investigated in Europe nor in the wider world. In this context the practice in an international group of investigators is interesting for Ukrainian researchers and the authors of text books.

The project named *Multilingual Virtual Talking Books* (MuViT) aims to implement the concept of *pedagogy of multiliteracies*. This concept was developed by an international group of scientists which consisted of ten academics from the USA and Australia and called ‘New London Group’ in 1996. They produced a theoretical overview of the connections between the changing social environment facing schoolchildren and teachers and a new approach to literacy pedagogy that they call ‘multiliteracies’ [9]. The authors of the approach argue that the multiplicity of communications channels and increasing cultural and linguistic diversity in the world today call for a much broader view of literacy than that portrayed by traditional language-based approaches. The authors maintain that the use of multiliteracies approaches to pedagogy will enable schoolchildren to achieve the twin goals of literacy learning: creating access to the evolving language of work, power, and community, and fostering the critical engagement necessary for them to design their social futures and achieve success [3]. The members of the New London Group underlined that education in the 21st century must consider and develop the intercultural, multilingual and technological experience which schoolchildren already have [9].

Before the start of the MuViT project, 8 researchers in the field of first, second and foreign language acquisition, teachers and teacher educators, IT-specialists from Germany, Spain, Turkey, Latvia and Russia searched for a simple-to-use tool which could enhance multilingual learning through the use of new media. The questions to be answered were: How could different languages enter classrooms all over the world and motivate children to learn their own and other languages, including minority languages, school languages and foreign languages, without requesting teachers to be able to speak all these different languages? How could, at the same time, children’s technological understanding and media literacy be developed? [3; 8]

The work of the project under the leadership of professor D. Elsner began from the analyses of the textbook market in different European countries. They came to the following conclusions: 1) the products available for multilingual learning are basically paper books in two languages; 2) sometimes accompanied by CD which are often restricted to two languages (English/Spanish); 3) do not come

with appropriate methodological guidelines for their integration into the language classroom; and 4) are aimed at the development of traditional functional literacy, namely reading [8].

Multiliteracy, in the view of MuViT members, implies the development of functional, visual, and multimodal literacy, plurilingual awareness, critical thinking and digital competencies through the active use of media. Against this background MuViT members and their partners are working on the development, promotion and exploitation of multilingual virtual talking books. These are computer-based storybooks in five different languages (English, German, Russian, Spanish, Turkish developed for children at primary level) integrating different activities for the development of language and cross-linguistic awareness, alongside a concept for an authoring tool enabling children from 8 to 10 years to produce and share their own multilingual storybooks within the MuViT web-community. Children can choose the language or languages in which they want to access the books, and switching languages while reading is possible at any time. Motivation is an integral part of children's learning, and MuViT wants to motivate children to read and listen to texts in different languages, to explore and compare different languages with their own in order to raise language awareness and plurilingual sensitivity, to develop tolerance and understanding for other languages and cultures. Children are given opportunities to use computers for meaningful purposes and even design their own multilingual books on the computer. Being multiliterate is being able not only to read textual messages, but also to be competent in interpreting symbols and images, and in using multimedia and other technological tools, such as the internet, all of which allow us to construct meaning, learn and interact with others. Being multiliterate also embraces understanding multiculturalism and showing respect for diversity, which reflects in effective interaction [3; 8].

Six stories were written by a team of authors of the MuViT group in five languages published as *Easy Reader Books* and digitalized. Three of them are in modern European languages learned at the elementary level (English, German, Spanish) and two other languages (Russian and Turkish) which are the main migrant languages in Germany. The stories are: a story about a boy who wants to become a magician and accidentally changes his sister into a cat (*Magic Maddox*); a traditional tale about a turnip that doesn't come up out of the ground until a little mouse comes to help (*The enormous turnip*); a story about a boy who doesn't like school and wishes to work on different jobs, but soon changes his mind (*Rubin and the magic stone*); a story about the playground (*At the playground*); the story about Mr. Miller who is afraid of anything but his own wild-looking dog (*Mister Miller*); a story about a product that children like all over the world (*Ice Cream*). There are translations in English, Spanish, German, Turkish and Russian made by professionals and printed in Latin and Cyrillic script. Each story is available in five (+ Cyrillic) languages. The learner can listen to the text and read it on the screen. The function of colour marking on the screen is very helpful for understanding, and promotes pronunciation. Illustrations to the texts are culturally adopted in advance. All of the digitalized stories are combined with special pre- and post storytelling tasks. In the pre-reading phase, key vocabulary is introduced on the first screen. Pupils first get information on the story and are introduced to the key vocabulary necessary to ensure text comprehension. For the post reading phase the software includes different tasks concerning three aspects: text comprehension activities, intralinguistic activities, cross-linguistic comparisons. The post-reading tasks ask the learner to listen to and read the story he/she has read in one or more languages. Different other tasks are focused on checking understanding. All of the tasks have been developed, agreed upon and translated by all partners.

The MuViT Authoring tool is an instrument with which pupils together with their teachers can upload their own narratives in different languages, add pictures and recordings and thus create their own multilingual virtual storybooks for other children all over the world. This tool can be accessed in conjunction with the MuViT web community.

The second part of the project deals with teachers and teacher trainers, since development of plurilingual awareness and multiple literacies (function, media, multi-modal, visual etc.) starts with the development of such competencies of the teachers. All of the MuViT tools are supplied with a teacher handbook, an Easy Readers short teachers' guide offering ways for language learning with

readers. The guide comprises different tasks for the pre-, during- and post-reading phases. Another teachers' guide was prepared to accompany the MuVit player (CD) helping teachers to integrate the player and the authoring tool successfully into the teaching process, because it is only if teachers themselves know how to operate the MuVit products appropriately, that they will offer such tools to their pupils. Workshops for teachers and teacher trainees are provided.

The third part of the project is dedicated to researching the effectiveness of MuVit. Researchers involved in the MuVit project want to find out to what extent the products can contribute to a change of attitudes towards pupils' and teachers' own plurilingualism and aspects of multilingualism in European society.

The concept of the multilingual virtual book (*Easy Readers*) in combination with the supplement (*Authoring Tool*) and communication in the web community MuViT, provides students with stimulation in different activities in learning languages, thus developing cross linguistic awareness. It is an instrument for the development of creativity because it gives opportunities to write stories in several languages, make collections and share in the the MuVit web community. The authors consider this manual as a means of forming different competencies:

multilingual functional competence in reading, listening, pronunciation and writing in some languages;

multimodal competence, promoting integrated application of illustrations, texts, sound and colour marking on the screen;

visual competence which is formed through perception and interpretation of illustrations to the texts;

media competence as an ability to submit one's own text to a public;

digital competence which means specific knowledge and skills of using computers;

critical thinking development while checking and making analysis of some facts and ideas, using possibilities of mutual discussion;

multilingual awareness as a competence to receive information about different languages, and sensitiveness in learning, using and teaching them [5].

The modern European context is multilingual, culturally and socially divergent and dictates the need to find new solutions in reforming school education. Ukrainian researcher V. Red'ko points to the necessity of re-orienting educational aims and content as well as technologies and means of their implementation. The situation needs revision of established views on the content of school textbooks in order to identify the students' potential and creativity [1, 209].

In our view the question how well such multilingual virtual books can be used in Ukrainian elementary school and schools other countries remains unanswered. When the project is finished copies of the virtual books will be distributed in the partner countries, but we feel regret because Ukrainian children won't receive them and Ukrainian is not learned among the other languages. But this manual is a powerful means of motivation to learn languages, positive attitudes to different people's cultural peculiarities, creating tolerance and empathy, the recognition of cultural equality and equivalence, and the awareness of the existence of common human values. Multilingual virtual books must be considered as a source of teaching children to learn independently and willingly, to create their own stories and share them with friends, and to communicate safely. We would add that the MuViT project contributes to the development of modern multilingual education theory and practice, and opens prospects for various investigations in different areas of knowledge.

Literature

1. Редько Валерій. Засоби формування комунікативної компетентності у змісті шкільних підручників з іноземних мов. Теорія і практика: монографія [Текст] / Валерій Редько. – К. : Генеза, 2012. – 224 с.
2. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment. Council of Europe, 2001. – 274 p.

3. Elsner, Daniela. Developing Multiliteracies, Plurilingual Awareness and Critical Thinking in the primary Language Classroom with Multilingual Virtual Talking books [Internet resource] / Daniela Elsner // Encuentro, 20. – 2011. – Pp. 22–38. – URL: <http://www.encuentrojournal.org/textos/Elsner.pdf>
4. European Commission, 2008 [Internet resource]. – URL: http://ec.europa.eu/languages/languages-of-europe/index_en.htm
5. Garcia, Ofelia. Multilingual Language Awareness and Teacher Education [Text] / Ofelia Garcia / [eds J. Cenoz and N.H. Hornberger] // Encyclopedia of Language and Education 2nd Edition, Volume 6: Knowledge about Language. – Springer Science +Business Media LLC, 2008. – P. 385–400.
6. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for Development of Language Education Policies in Europe Main Version. [Text] / Jean – Claude Beacco. – Council of Europe. Language Policy Division. – 2007. – 119 p.
7. Language policy for the Multilingual Classroom [Text] // Pedagogy of the Possible / [edited by Ch. Hélot and M.Ó Laoire]. – Multilingual Matters, 2011. – 209 p.
8. MuVit – Multilingual Virtual Talking Books. Progress Report. Public Part [Internet resource] / Comenius: Goethe Universität Frankfurt am Main, 2008. – 28 p. – URL: http://eacea.ec.europa.eu/lp/projects/public_parts/documents/comenius/com_mp_510277_muivit.pdf
9. The New London Group. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures [Internet resource] // Harvard Educational Review. – Volume 66. – № 1, Spring 1996. – URL: http://wwwstatic.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures.htm

The article deals with one of the actual problems of multilingual education – review of the international Comenius - project «MuViT» experience on producing electronic manual for school children learning five languages (English, German, Spanish, Turkish, Russian).

Key words: multilingual education, electronic manual, European experience.

УДК: 378.011.3 – 057.175 : 37.015.31 : 3

Бачинська М.В.

Bachynska M.

ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДНИХ ОРІЄНТИРІВ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДАХ Н.Й. ВОЛОШИНОЇ

FORMATION OF IDEOLOGICAL ORIENTATIONS OF SCHOOL YOUTH IN TEACHER ATTITUDES OF N.VOLOSHYNA

Стаття присвячена проблемі формування світоглядних орієнтирів особистості. У ній наголошується на важливості виховання патріотичних цінностей та національної самосвідомості у світоглядній позиції молоді. Вона розкриває специфіку науково-педагогічних поглядів відомої вченої, методиста та педагога Н.Й. Волошиної щодо значимості та необхідності формування світоглядно-патріотичних орієнтирів учнівської молоді в умовах сучасного державотворення та державозбереження України. У статті аналізуються основні погляди Ніли Йосипівни Волошиної щодо шляхів виховання національно-патріотичних почуттів та формування світоглядних орієнтирів учнівської молоді засобами мистецтва, зокрема словом художньої літератури. У праці висвітлено педагогічні погляди Ніли Волошиної щодо національно-патріотичного виховного зна-

чення навчальної книги, зокрема підручників з української літератури у загальноосвітніх школах. Висвітлюються науково-методичні прийоми вченої у специфіці складання програм з української літератури для загальноосвітніх шкіл. Акцентується увага на важливості складання програм з української літератури та добору таких творів художнього мистецтва, які виховуватимуть національну свідомість та патріотичні почуття майбутніх громадян української держави саме на загальнодержавному рівні. У науковій праці висвітлено основні педагогічні та методичні заходи і засоби, дібрані та рекомендовані педагогом для ефективного формування в молоді почуттів любові до Батьківщини та її національного надбання. Крім того, подано специфіку організації навчально-виховного процесу в національно-патріотичному дусі та подано основні методичні поради Ніли Волошиної щодо форм, методів і прийомів позакласного формування у світоглядній позиції учнівської молоді національно-патріотичних цінностей.

Ключові слова: Н.І. Волошина, навчальна книга, національне виховання, національна свідомість, орієнтири особистості, патріотичні почуття, самосвідомість, світоглядні цінності, учнівська молодь, формування особистості, художнє слово.

Цілком очевидно, що проблематика формування світоглядних орієнтирів особистості є актуальною й, безперечно, доцільною. Підкреслимо, що до різних аспектів цієї проблеми зверталися такі античні мислителі як Аристотель, Сократ, відомі просвітителі-педагоги минулого, такі як А. Дістервег, Ж.-Ж. Руссо. Значну увагу проблемі системи цінностей та світоглядним орієнтирам приділяли як вітчизняні мислителі (Іларіон, Володимир Мономах), так і відомі українські просвітники та педагоги Г. Сковорода, І. Огієнко, Г. Ващенко та ін. Теоретичні та методологічні основи зазначеної проблеми знайшли відображення у працях А.І. Леонтьєвої, В.О. Сухомлинського та Ш.О. Амонашвілі. Різносторонні аспекти цієї проблеми висвітлюються в наукових працях Л. Виготського, Г. Костюка, О. Леонтьєва, В. Андрущенко, В. Кременя, В. Огнев'юка, Л. Хоружої, В. Семиченко, І. Бега, Р. Арцишевського та ін.

Наголосимо, що, крім соціальних, економічних, політичних, моральних, релігійних, естетичних, гносеологічних, онтологічних цінностей у свідомості особистості, до системи світоглядних ціннісних орієнтирів важливо віднести і національно-патріотичні. Незважаючи на важливість вирішення даного питання у сучасний проблематичний період державотворення України та реформування національної освітньої системи всіх рівнів, потреби практики, наявність певних теоретико-методичних напрацювань, сама проблематика формування та становлення національного світогляду або національно-патріотичних світоглядних орієнтирів в сучасній молоді є і залишатиметься надалі значимою, необхідною та такою, що потребує вирішення. Це зумовлюється тим, що ступінь наявності національно-патріотичних світоглядних орієнтирів визначатиме поведінку молоді генерції у всіх сферах її життя, у відношенні до Батьківщини, її культури, мови, традицій, усвідомленість молодим поколінням відповідальності за її долю.

Зауважимо, що національно-патріотичні та моральні ціннісні орієнтири в світогляді молоді особистості, як стверджують вітчизняні педагоги, необхідно формувати безпосередньо під час навчально-виховної діяльності. Такої точки зору дотримувалася й доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, заслужений діяч науки і техніки – Волошина Ніла Йосипівна (1940-2010 рр.). Аналізуючи її науково-педагогічні нароби, помічається, що вони наповнені цінними для сьогодення матеріалами щодо висвітлення змісту, принципів і напрямів формування національно-патріотичних ціннісних орієнтирів в світоглядній позиції учнівської молоді перш за все на загальнодержавному рівні. Зауважимо, що вчена майстерно поєднувала академічну теорію й шкільну практику, чітко, легко й елегантно розв'язувала складні проблеми методики викладання, а також забезпечувала високий громадський обов'язок – виховувала молодь в руслі як багатовимірною естетичною, так і національно-патріотичною духу, вкладаючи в них невичерпні морально-духовні, патріотично-спрямовані світоглядні орієнтири у широкому суспільстві, що в умовах сьогодення є надзвичайно своєчасним явищем.

Мета статті: висвітлити ключові шляхи формування національно-патріотичних світоглядних орієнтирів учнівської молоді, запроваджених Н.Й. Волошиною у її педагогічній діяльності.

Підкреслимо, Ніла Йосипівна відмічала, що досить часто серед українців можна знайти здивування, чому так мало національно свідомих громадян України серед молоді. Вона була переконана, що причин цьому багато, і їх треба шукати в історії нашого народу. Адже так склалася вже доля нашої України, що протягом віків вона була гноблена, принижена, зневажена. Називали нас, відмічала вчена, то «хлопами», то «хохлами», а ті, хто смів захищати свою націю, свій народ, таврувалися як «буржуазні націоналісти» й винищувалися духовно і фізично. Малоросія входила в Російську імперію, УРСР – у радянську... Імперії заступали одна одну, але залишалося стійке ставлення до українського народу як такого, що не має своєї мови, так, якесь наріччя, а якщо це мова, то вона давно вже не перспективна... Вчена констатувала, що ця настанова століттями спотворювала ментальність українців. Тому нові покоління втрачали здатність діяти, мислити, сприймати й відчувати світ як справжні патріоти, свідомі представники свого любимого краю, країни, України. Радянський режим, за її судженнями, винищував свідомих представників українського народу, сіяв розбрат між різними частинами народу, намагався звести нанівець національну самосвідомість українців [5, с. 5]. А заборона української мови царатом, закриття шкіл з українською мовою навчання в УРСР – це було свідомим зниженням культурного рівня української нації, і, як наслідок, – знищення національно-патріотичних ціннісних орієнтирів учнівської й студентської молоді. Ганебне зречення всього, що мало національні ознаки, вело до патріотичної руйнації особистості, до національного самознищення. Антинаціональний режим убик українців поступово насаджував комплекс «національної меншовартості». Імперські умови, в яких перебувала Україна впродовж багатьох століть, привели до браку в українській ментальності національно-патріотичних рис характеру. А такі риси, за переконаннями вченої, необхідно неодмінно відтворювати, формувати, виховувати, та поглиблювати у свідомості українців, особливо в молодих нащадків української держави [5, с. 6].

Акцентуємо увагу на тому, що у своїй праці «Незабутні зустрічі. До 80-річчя Інституту педагогіки НПН України» Ніла Волошина згадувала, як на Всеукраїнській конференції з естетичного виховання учнів загальноосвітньої школи виступала з доповіддю про те, що вона робила в школі № 1 Вишневого Київської області з російською мовою навчання аби привити учням любов до української мови, і щоб вони не відмовилися її вивчати: «Тоді в Законі про школу було записано, що можна відмовитись від вивчення української мови, якщо учень чи батьки не бажають її вивчати. Ми разом з учителями В.В. Можарівською, В.В. Постоловським проводили літературні вечори, цікаві зустрічі з письменниками, композиторами, художниками і диво: жоден учень у нас, навіть росіянин, не пропускав уроків української, а через два роки, впродовж яких ці школярі не атестувалися, всі вивчали мову нашого народу» [2, с. 2]. Зауважимо, що саме такі практично-педагогічні методи, на погляд Ніли Волошиної, досить дієві у формуванні високопатріотичних почуттів любові та поваги до національної мови та рідного народу у свідомості своїх вихованців.

Підкреслимо, складаючи програми з української літератури для учнів загальноосвітніх шкіл, методист Н.Й. Волошина із своїми колегами надсилала листи таким відомим українським письменникам, як П. Загребельний, Д. Павличко, Б. Олійник, Ю. Мушкетик, О. Коломієць, О. Ющенко та ін., щоб вони писали свої думки відносно того, які твори вважали доступними для вивчення в школі. Важливо також зазначити, що Ніла Волошина із своїм методичним колегіумом дбала, аби всі дібрані до програми твори апробувалися не в окремих, а в усіх регіонах України [2, с. 3]. Зауважимо, що в умовах сьогодення такий підхід вченої є надзвичайно актуальний й доцільний.

Наголосимо, у своїй роботі «Підручникотворення на порозі третього тисячоліття», вчена зазначає, що, крім того, що навчальна книжка має виховувати молодь, яка орієнтується у

сучасному суспільстві, інформаційному просторі, ринкових відносинах, на передньому плані має стояти й виховання національно свідомої, духовно багатой особистості, яка знає свою мову, історію, культуру, літературу. І знає без перекохань, без ганебного впливу ідеологічних догм [1, с. 2].

Аналізуючи підручники з української літератури для учнів загальноосвітніх шкіл, автором і співавтором яких була Н.Й. Волошина, відзначається, що вони наповнені творами перш за все тих письменників і поетів, чий життєвий і творчий шлях презентує їх істинними синами і доньками української держави, носіями національно-патріотичних ціннісних орієнтирів своєї рідної землі. Також на передніх сторінках кожного з підручників Ніла Йосипівна не забувала включати національну символіку української держави, нагадуючи цим молодому поколінню хто ми є, ким є на народ, носіями імені якої нації є ми самі.

Підкреслимо, що саму художню літературу вчена вважала одним із тих видів мистецтва, що по праву можна найменуєвати засобом найпопулярнішим і найдоступнішим усім. «За своєю природною суттю і суспільним значенням література в школах – предмет яскраво національний», – вважала Ніла Волошина [6, с. 339]. Тому вивчення літератури в школі проводиться не лише за освітньою, але й за виховною метою. Адже засобами мистецтва, була переконала Ніла Волошина, виховується любов до Батьківщини, повага до її мови, історії, звичаїв і традицій [6, с. 6]. Виховну силу художнього слова вчена прирівнювала до краплини води, що раз по раз підточує кам'яну твердиню. Саме воно спрямоване на те, щоб пробуджувати національну самосвідомість народу, особливо тих, хто прийде після нас.

Зазначимо, навчально-методичний посібник «Ми є. Були. І будемо Ми!», редактором якого була Ніла Волошина, можна вважати одним із перших листівок у методичній науці щодо формування патріотичних почуттів, національної свідомості та самосвідомості особистості засобами художньої літератури. У ньому проаналізовано генезу проблеми виховання молодого покоління у національно-патріотичному русі та надано методичні рекомендації вченої щодо формування громадських світоглядних орієнтирів особистості засобами художньої літератури. Життєвий і творчий шлях Івана Багряного Ніла Волошина вважала ефективним прикладом такого формування. Вона рахувала його людиною-носієм високої національної самосвідомості, відданим патріотом України, що перед цілим світом ствердив свою віру в непоборність і вічність свого народу. Нещадним до всіх поневолювачів і катів. Ворогом усякої брехні, підступництва, облуди. Ворогом рабської психології і покори. Ворогом продажних і нищих, юд і фарисеїв, зрадників, перевертів і донощиків. І водночас возвеличником відважних і сильних, чесних і незрадливих, бентежних і гордих людей – носіїв української і вселюдської правди. [5, с. 147]. Ніла Волошина відмічала, що Іван Багряний піклувався про те, щоб організація української молоді виховувала учнівську молодь в демократичному дусі, вишколювала національно свідомих, політично й всебічно розвинених, високоморальних та активних громадян. Він завжди оптимістично вірив у те, що на Україні настануть кращі часи: «Колись же будуть люди людьми!» На обрії запалить хтось маяк...».

Наголосимо, стаття Івана Багряного з книги «Публіцистика» «Молодь Великої України і наші завдання», вважала Ніла Волошина, має велике практичне значення для виховання патріотизму та національної свідомості. Адже вона була написана для того, аби допомогти сучасній молоді позбутися почуття меншовартості й неповноцінності і повірити і себе, у свою силу, свою українську державу [1, с. 5].

Глибоко патріотичними почуттями, вважала Ніла Волошина, був наповнений віршований роман поета «Скелька», який разом із твором «Аве Марія» був сконфіскований і заборонений цензурою, бо присвята, якою починалася книжка, налякала партійних керівників і редакторів. А присвята була «вічним бунтарям та протестантам, всім, хто родився рабом і не хоче бути ним...» [5, с. 151].

Зазначимо, що як педагог та методист, Н.Й. Волошина рекомендувала давати на розгляд учням загальноосвітніх шкіл під час уроків української літератури проїняту національно-патріотичним змістом сатиричну комедію Івана Багряного «Генерал», яка легко вражає читача своєю стрункістю композиції, довершеністю художньої форми, яскравими образами. І для

зацікавлення цим твором необхідно читати його уривки за особами. П'єса, вважала методист, має «повноцінне» значення у формуванні національної самосвідомості учнів, їхньої віри в свою націю, її незламність і незнищенність [5, с. 157].

Ніла Волошина вважала, що ідеєю виховання любові до свого народу, рідної землі, до України просякнутий також пригодницький роман Івана Багряного «Тигролови». Тому, даючи методичні рекомендації щодо аналізу твору учителями й учнями загальноосвітні шкіл на уроках української літератури, одним із основних проблемних питань роману вважала таке: «Ми – українці, всюди українці». І була переконана, що на основі вивчення родинних народних традицій і звичаїв поведінки сім'ї Сірків, ставленні їх до завязаного українського борця за національну правду Григорія Многогрішного в учнівській молоді можна продуктивно формувати почуття патріотизму та національної гідності [5, с. 161-162].

Н. Волошина констатувала, що пробуджує національну свідомість та патріотичні почуття й роман Івана Багряного «Сад Гетсиманський». Вражає у творі гордість головного героя Андрія, який пройшовши через усі приниження, торттури, страхи, не зламався, а й надалі відчував себе сином української нації, своєї України, а не сталінської «родіни» [5, с. 164, 167].

Досліджуючи творчі нароби Івана Багряного, Ніла Волошина відмічала, що носіями національно-патріотичних ідей в країні письменник вважав не касту, не клас, а саме український народ. Його завітною мрією було об'єднання населення України в єдину українську спільноту. З чужинського краю, з океану, писала Ніла Волошина, Багрянний пророкував, що вірить у ті часи, коли змагання нашої великої нації закінчаться тріумфом, коли наш народ дійде до мети, змиє бруд каторг і порох доріг і вільно й щасливо розправить плечі в своїй власній хаті, де на покуті зорітиме велика власне-українська Правда. Саме через це, вважала Ніла Волошина, письменник заповідав, що треба виховувати людей сміливих і гордих, незалежних у своїх думках і устремліннях, а не «духовних плебеїв», які за гріш продають національну ідею, партію чи друзів, тобто треба виховувати новий тип людини, політика, організатора. І ці настанови Івана Багряного актуальні і для сьогодення [5, с. 157].

Зазначено, що на завершення роботи над творчістю письменника-патріота України Івана Багряного, Ніла Волошина рекомендувала педагогам опрацювати із старшокласниками памфлет письменника «Чому я не хочу повертатись в СРСР?». У ньому автор пояснював, що Вітчизна Україна сниться йому щоночі, але вертатися він на ту «родіну» не хоче до тих пір, поки кривава більшовицька система не буде знищена, і до тих пір, поки «нам, українському народові, не буде повернене право на свободу і незалежність в ім'я християнської правди і моралі». Тому вчена-методист «повертала» письменника-патріота на Україну його творами, його вірою в незалежність і України і її народ, незнищенну могутню націю, що «сама кує й буде кувати свою долю» аби на його прикладі формувати й національно-патріотичну свідомість у молодого покоління нашої держави.

Підкреслимо, що вагому шану для виховання патріотичних почуттів особистості Ніла Волошина надавала й Великому патріотові, Великому Кобзареві Т.Г. Шевченко. Адже його могутнє слово, була переконана вчена, промовляє до нас через віки, нагадуючи нам, що ми Українці, що ми є народом, а не «племенем». Народом, який у 1991 році остаточно проголосував за незалежність своєї держави, країни, України [5, с. 202]. Творчість Кобзаря була і є тією могутньою спадщиною, яка міцно утверджує національну свідомість та розкриває дух патріотизму у людей, що належать як до великих, так і малих націй. Досліджуючи творчість письменника, Ніла Волошина відмічала, що листування поета та його художні твори засвідчують те, що Шевченка неабияк турбували суспільно-політичні події тогочасного життя і далекого минулого. Його турбувала вітчизняна історія – історія його народу. Тому поет, пройнятий любов'ю та болем за свій пригноблений народ, писав у своїй поезії, що йому все рівно, чи буде він надалі жити на Україні, чи ні, чи згадає чи забуде хтось його на чужині, але поету було боляче думати про те, що якісь злії люди можуть пристати, скривдити і згубити його любиму країну Україну.

Особливістю творчості Шевченка, вважала Ніла Волошина, є те, що його національно-патріотична ідея творів, і самі твори вже давно набули інтернаціонального значення. І покликані на те, щоб не лише формувати національно-патріотичні почуття не лише в нащадків українського народу, але й інших народах та націях [5, с. 215].

Зауважимо, Ніла Волошина глибоко переймалась творчістю Великого Кобзаря, рекомендувала його творчим словом формувати світоглядно-патріотичні орієнтири в учнівській молоді. Вчена вважала, що національно-патріотичні ідеї Т.Г. Шевченка надзвичайно дієво впливають на формування ціннісних орієнтирів в світоглядній позиції майбутніх громадян сучасної української держави.

Підсумовуючи, зазначимо, що формування національної свідомості та гідності Ніла Волошина висвітлювала як пріоритетні орієнтири у процесі формування світоглядних цінностей. Вона акцентувала увагу на важливості наповнення виховання національним змістом, створенні умов для навчання і спілкування національною мовою, вивчення традицій, звичаїв, обрядів свого народу, вивчення національної художньої літератури [4, с. 158]. Педагог підкреслювала, що у системі національного виховання необхідно дбати, щоб молоде покоління пізнавало багатство мови і культури українського народу, щоб позбулося почуття меншовартості, ганебної сором'язливості через те, що говоримо рідною мовою, їмо національні страви, зберігаємо елементи своєї етнічності у побуті. І виховуючи учнівську молодь усім тим, що носить дух та духовність національного характеру, особливо мистецтвом, словом художньої літератури, педагогічні постаті зможуть здійснювати ефективний вплив на формування національно-патріотичної ціннісних орієнтирів у свідомості молодих вихованців.

Список використаних джерел

1. Волошина Н.Й. Іван Багряний / Н.Й. Волошина // Українська література в загальноосвітній школі. – 2007. – № 3. – С. 2-5.
2. Волошина Н.Й. Незабутні зустрічі. До 80-річчя Інституту педагогіки НПН України / Н.Й. Волошина // Історія в середніх і вищих навчальних закладах України. – 2006. – № 9-10. – С. 2-3.
3. Волошина Н.Й. Підручникотворення на порозі третього тисячоліття / Н.Й. Волошина // Українська література в загальноосвітній школі. – 2006. – № 3. – С. 2.
4. Кучинська І.О. Ідеї патріотичного виховання у педагогічних поглядах Ніли Волошиної. Збірник наукових праць / І.О. Кучинська // Педагогічна освіта («Теорія і практика»). – 2014. – Випуск 1 (16), – С. 156-160.
5. Ми є. Були. І будем Ми! Виховання національної самосвідомості учнів засобами художньої літератури: навч.-метод. посібник / за ред. Н.Й. Волошиної. – К. : Ленвіт, 2003. – 216 с.
6. Наукові основи методики літератури: навч.-метод. посібник / Н.Й. Волошина, О.М. Бандура, О.А. Гальонка та ін.; ред. Н.Й. Волошина. – К. : Ленвіт, 2002. – С. 6, 339.

The article deals with the problem of formation of ideological orientations of the individual. It stresses the importance of education and patriotic values and national identity in the ideological position of youth. It reveals the specific scientific and educational views known academic, practitioner and teacher N. Voloshyna on the importance and the need to develop guidelines ideological and patriotic young students in today's state-building and the state reservation of Ukraine. This article analyzes the basic views of Nily Josephovna Voloshyna on ways of education of national patriotism and ideological orientations, formation of school youth through art, including short fiction. The paper highlights the pedagogical views, Nily Voloshyna on national-patriotic educational value of textbooks, particularly textbooks on Ukrainian literature in secondary schools. Highlights scientific techniques of academic programming in the specifics of Ukrainian literature for secondary schools. Attention is focused on the importance of programming with Ukrainian literature and selection of works of art, which cradle the national consciousness and patriotism future citizens of the Ukrainian state is on the national level. The scientific work covers basic teaching and learning activities and tools tailored and recommended for effective teacher formation in young feelings of love for the motherland and its national heritage. In addition, given the specificity of the educational process at the national and patriotic spirit are the main methodological advice of Nily Voloshyna on the forms, methods and techniques of extracurricular formation of the ideological position of school youth of national-patriotic values.

Key words: N. Voloshyna, educational book, national education, national consciousness, orientation identity, patriotism, identity, ideological values, young students, identity formation, declamation.

УДК 372.881.1(410)

Гриненко Д.В.

Hrynenko D.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ШКІЛЬНОЇ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ СПОЛУЧЕНОГО КОРОЛІВСТВА ВЕЛИКОБРИТАНІЇ ТА ПІВНІЧНОЇ ІРЛАНДІЇ

THE PECULIARITIES OF THE DEVELOPMENT OF THE MODERN FOREIGN LANGUAGES EDUCATION IN THE UNITED KINGDOM OF GREAT BRITAIN AND NORTHERN IRELAND

У статті розглядаються основні тенденції розвитку шкільної іношомовної освіти у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північній Ірландії, а також визначаються чинники, що зумовили ті чи інші зміни в іношомовній освітній політиці цієї країни, а саме впровадження оновлених освітніх програм, стандартів, вимог до роботи вчителя, застосування інтегрованого підходу до навчання, тощо. Доведений їх позитивний вплив на сприяння підвищенню рівня компетентності випускників британських шкіл та презентовані статистичні дані, що чітко демонструють позитивні тенденції у розвиткові процесу формування іношомовних комунікативних навичок школярів на різних етапах вивчення іноземних мов. Зважаючи на те, що розвиток британської іношомовної освіти не можна вважати однорідним та лінійним через поділ цієї країни на окремі частини (Англія, Шотландія, Уельс та Північна Ірландія), кожній з яких притаманні прийняття власних освітніх документів, автор статті висвітлює особливості розвитку іношомовної освіти кожної частини окремо, а також демонструє деякі спільні та відмінні риси, притаманні навчанню іноземних мов у кожній з них.

Окрім того, у статті визначаються цілі, що ставить перед собою британська іношомовна освіта, а також деякі інновації, що були у ній введені. Особливо яскраво ці зміни позначилися на впровадженні інтегрованого підходу до навчання, що забезпечує не лише удосконалення комунікативних навичок, а й допомагає водночас здобути практичні знання з інших предметів. Інноваційним стало й оцінювання навчальних досягнень учнів. Автор статті наводить сучасну схему такого оцінювання, що активно застосовується педагогами в процесі навчання учнів у школі та забезпечує точність оцінки результатів їх навчальної діяльності.

Ключові слова: *учень, школа, Великобританія, іношомовна освіта, освітні програми, інтегрований підхід, оцінка навчальних досягнень учнів, комунікативна компетентність, цілі навчання, результати навчання*

Постановка проблеми. На сьогоднішній день постійні зміни в політичній, економічній та соціальній сферах життя суспільства зумовлюють нагальну необхідність удосконалення шкільної освіти, основною метою якої постає максимальна орієнтація на потреби індивідуума. В умовах сучасної глобалізації особливо актуальним є питання високого рівня ефективності процесу вивчення іноземних мов у середніх загальноосвітніх закладах, робота над яким проводиться урядами провідних країн світу, зокрема і Сполученого Королівства Великої Британії та Північній Ірландії. Характерними особливостями змін, що вже довели доцільність свого впровадження у британських школах, виявилися створення оновлених освітніх програм, вироблення нових вимог до знань учнів на кожному етапі їх навчання, «введення сучасної іноземної мови до стандарту початкової освіти, забезпечення інтегрованого підходу до навчання» [1, с. 63], застосування передових інформаційно-комунікативних технологій на уроці іноземної мови, підвищення якості роботи вчителів, а також уможливлення зростання рівня ефективності оцінювання навчальних досягнень учнів [2, с. 25].

Вивчення ж позитивного досвіду досліджуваної країни у цій сфері є особливо актуальним і зможе стати у нагоді для багатьох держав, у тому числі й для України.

Аналіз останніх досліджень. Питанню розвитку базової освіти у країнах ЄС і, зокрема, Великобританії присвячені роботи таких вітчизняних та зарубіжних науковців як С. Андреев, Н. Балацька, В. Бейзеров, С. Вербицька, Т. Вудвард, Л. Волинець, М. Гаврилюк, К. Гаращук, Г. Єгоров, Н. Лавриченко, О. Локшина, Б. Мельниченко, О. Першукова, І. Постоленко, Дж. Річардс, К. Стеффенс, Н. Шеверун. Проблема удосконалення шкільної іншомовної освіти Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії, а також основні тенденції її розвитку висвітлені в працях І. Борисенко, М. Еванс, Л. Заболоцької, О. Козар, Н. Нікольської, О. Першукової, Д. Раяна, К. Рінджа, Т. Тінслі, Л. Фішер, І. Чистякової. Питання покращення ефективності роботи вчителя на уроці іноземної мови стало предметом наукового інтересу О. Бевза, К. Річардза. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій у процесі вивчення іноземних мов як однієї з найважливіших передумов ефективності навчання досліджували Р. Карнейро, В. Клайд, П. Лефрере, І. Малицька.

Однак вищезгадані дослідження не достатньо вичерпують питання удосконалення та розвитку іншомовної освіти у Великобританії, а тому воно потребує особливої уваги з боку сучасної педагогічної науки.

Мета статті полягає у виокремленні основних особливостей розвитку шкільної іншомовної освіти Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії, визначенні позитивного та негативного впливу, що справили ті чи інші зміни, задля можливого застосування зарубіжного досвіду у середніх загальноосвітніх закладах України.

Основна частина. Шкільна освіта Великобританії у ХХІ столітті – це, перш за все, освіта, націлена на формування випускника, компетентного у будь-якій сфері життя. З метою підтримки належного рівня навчання, а також забезпечення можливості його максимального вдосконалення уряд цієї країни впровадив низку оновлених освітніх програм. Зокрема, вони стосувалися сфери навчання іноземних мов, котрі вважалися однією з найменш перспективних галузей науки з огляду на можливість застосування учнями рідної англійської мови як універсальної у будь-якому куточку світу. Однак, незважаючи на досить високий рівень життя у цій країні (Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії займає 6 місце у світі та 3 місце в Європі за рівнем розвитку економіки [7, с. 2]), необхідність подальшого економічного зростання як одного з ключових пріоритетів роботи уряду на початку ХХІ століття стає причиною усвідомлення недостатності вільного володіння випускником школи лише однією мовою. До основних факторів, котрі зумовили популяризацію предмету «Іноземна мова», слід віднести очевидність необхідності застосування двох або більше мов у процесі міжнародної комунікації, зростання кількості мультилінгвального населення, а також носіїв таких мов як арабська, іспанська, мови урду та гінді у всьому світі. Крім того, сучасні тенденції демонструють, що все більше важливих інтернет-ресурсів представляють свою інформацію не англійською, а іспанською, німецькою чи японською мовами [8, с. 11-12]. Цей чинник значно вплинув на необхідність вивчення іноземної мови в школі з огляду на потребу у використанні британцями Інтернету як невід'ємної частини ділового та повсякденного життя (близько 73% усього населення Великобританії хоча би раз на день користуються всесвітньою мережею [7, с. 2]). Важливою залишається й величезна популярність онлайн-торгівлі у цій країні, а також створення різноманітних соціальних мереж. Так дослідження продемонстрували, що 82% інтернет-користувачів регулярно купують ті чи інші товари онлайн [7, с. 2], а більш, ніж третина британського населення активно спілкується в Інтернеті за допомогою блогів чи соцмереж [7, с. 3]. З цих причин іншомовна освіта у Великобританії починає бути націленою на формування освіченого громадянина з толерантним ставленням до представників інших культур, «мобільного, завдяки опануванню іншомовним мовленням, готового до вільного пересування в межах ЄС та спілкування зі співрозмовниками, для яких виучувана мова є як рідною, так і іноземною, професійно конкурентоспроможного, ..., щоб витримувати

професійне суперництво з іншими спеціалістами в межах ЄС» [3, с. 102]. Високий рівень знань не лише дасть змогу вчитися та працювати в інших державах [5, с. 1], а й стати конкурентоздатним на ринку праці рідної країни.

При цьому іншомовна освіта Великобританії ставить перед собою такі цілі: навчити дітей розуміти усну та письмову мову, представлену в автентичних джерелах, грамотно відповідати на поставлені запитання; сформувати навички вільно, спонтанно та впевнено спілкуватися іноземною мовою, підбираючи при цьому лексичні одиниці, а саме слова, вирази та кліше, що найбільшою мірою відповідають стилю та жанру говоріння; навчити школярів створювати письмові тексти будь-якого об'єму, що можуть бути націлені на різноманітні типи аудиторії, правильно застосовуючи при цьому вивчені граматичні структури; розвинути уміння дитини правильно оцінити письмовий текст, написаний іноземною мовою [5, с. 1]; сформувати певні види компетентності, а саме лінгвістичну, дискурсивну, соціолінгвістичну та прагматичну компетентності [8, с. 142].

Аналіз тенденцій розвитку іншомовної освіти Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії продемонстрував, що окрім формування оновлених цілей навчання, основоположним фактором, котрий значною мірою вплинув на ефективність навчання іноземних мов, стало введення цього предмету до програми початкової школи. Такі зміни зумовили зростання рівня сформованості іншомовної компетентності школярів. Піонером у цій сфері виявилася Шотландія, котра заявляла про таку необхідність ще у 1990 році, у той час як в Англії та Уельсі на цю проблему була зосереджена особлива увага лише у 2002 році, коли навчання іноземних мов у початковій школі стало ключовим компонентом Національної мовної стратегії [9, с. 37]. До 2007 року кількість початкових шкіл, що пропонували вивчати іноземну мову у відсотковому співвідношенні зростає з 20-25% до 56%. До 2010 року вже 92% середніх загальноосвітніх закладів визначали іноземну мову як обов'язковий предмет. У вересні 2014 року цей предмет починає входити до програми початкової освіти 100% шкіл [10, с. 37].

Єдиною частиною Великобританії, котра не підтримала подібних змін, виявилася Північна Ірландія. Розвиток іншомовної освіти на цій території полягав лише у розробці онлайн-ресурсів, призначених для вчителів французької, німецької, ірландської та іспанської мов.

Окрім того, слід відзначити важливий внесок упровадження інтегрованого підходу до навчання у розвиток британської іншомовної освіти. Доцільність подібних змін стала очевидною з огляду на переваги, які помітили як вчителі, так і учні під час його застосування у процесі вивчення тієї чи іншої іноземної мови. Було виявлено, що інтегрований підхід до навчання дає змогу не лише умотивувати школярів вивчати мову та застосовувати набуті навички на практиці, а й забезпечує наявність міжпредметних зв'язків у процесі вивчення. Прикладом ефективного застосування інтегрованого підходу стало заняття з французької мови тривалістю 45 хвилин в одній з британських шкіл [4, с. 218]. Так, на уроці школярам пропонують ознайомитися з основними відомостями про Антарктику. З метою максимальної мотивації учнів матеріал представляється у п'яти основних секціях: нові лексичні одиниці, що стосуються теми «Антарктика», географічні відомості про цей континент, зображення, створені на його території, а також відповідні вправи на перевірку знань мови. Домашнім завданням, яке учні повинні були підготувати на наступне заняття, стала проектна робота на тему, що вивчалася на уроці. Подібний план заняття може застосовуватися не лише на уроці французької, а й на занятті з будь-якої іншої іноземної мови. Таким чином, інтегрований підхід зумовлює зростання рівня самостійності кожного учня, у той же час надаючи вчителю змогу його постійного професійного розвитку, співпраці зі спеціалістами з інших галузей знань, розробки навчального плану, здатного задовольнити потреби учнів. Позитивні зрушення у галузі іншомовної освіти Великобританії стали очевидними й з огляду на зростання кількості учнів, котрі виявляють бажання вивчати іноземні мови [4, с. 218].

Так, сучасні дослідження британських науковців продемонстрували деякі особливості у виборі школярами тих чи інших мов. Найбільш популярною іноземною мовою виявилася

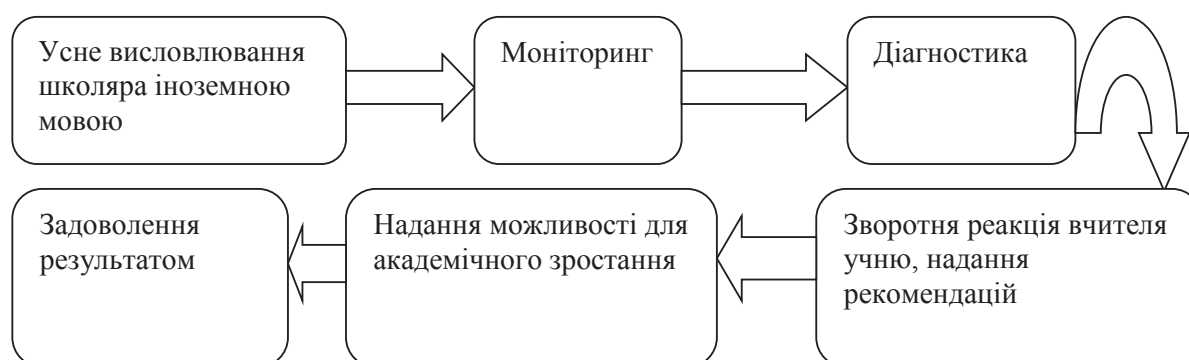
французька, оскільки $\frac{3}{4}$ британських шкіл пропонують саме цю мову для вивчення [9, с. 8]. Останнім часом усе популярнішою стає й іспанська мова (її вивчають у близько 37% державних та 48% приватних шкіл). Негативні тенденції спостерігаються у навчанні німецької мови; тут постає очевидним значний спад у процентному співвідношенні її вивчення [9, с. 8]. Арабська, італійська, японська, китайська та російська мови були названі такими, що найрідше вивчаються у британських школах і, як правило, входять до шкільної програми як факультативи [9, с. 8]. Крім того, згідно з статистичними даними дівчата більш сумлінно ставляться до вивчення мов, а також набагато частіше обирають для вивчення рідкісні мови, наприклад, мову урду, у той час, як хлопці вважають за необхідне вивчати китайську мову. Польська мова виявилася однаково популярною як серед хлопців, так і серед дівчат [9, с. 24].

Окрім необхідності максимально мотивувати учнів вивчати предмет «Іноземна мова», у процесі навчання іноземних мов особлива увага також зосереджується на функції британського вчителя. Згідно із сучасними стандартами від учителя вимагається створення такого навчального середовища, що стимулюватиме школяра до вивчення іноземної мови та базуватиметься на взаємоповазі у колективі. Він має ставити цілі, що відповідатимуть умінням та індивідуальним особливостям дітей, сприяти їх навчальним досягненням, усвідомлювати початковий рівень знань учнів та будувати навчальні плани згідно з цими даними, стимулювати дітей до відповідального ставлення до роботи та навчання, мати власний високий рівень знань та професіоналізму тощо [9, с. 10-11].

Кожен учитель повинен правильно оцінювати навчальні досягнення своїх учнів. Для цього рекомендується на кожному занятті презентувати дітям цілі уроку, а також стандарти, за якими оцінюється їх робота. Незамінною залишається так звана «стратегія світлофора», згідно з якою учень отримує можливість самостійно оцінити власні досягнення, використовуючи при цьому загальновідомі кольори світлофора: зелений – для високого рівня знань, жовтий – для середнього і червоний, відповідно, для навчальних досягнень низького рівня. Важливим аспектом у вивченні мови є й відсутність «підходу піднятої руки». Якщо раніше учень повинен був піднести руку, аби відповісти на запитання вчителя, виконати ту чи іншу вправу тощо, то сучасні педагоги наполягають на неефективності такого оцінювання і віддають перевагу називанню імені учня, котрий має виконати ту чи іншу навчальну діяльність без попереднього попередження [6, с. 11]. Такий спосіб уможливорює активну роботу всіх учнів у класі, а також стимулює школяра до вивчення усього необхідного матеріалу, а не презентації лише окремої її частини.

З метою підвищення рівня точності оцінювання, учителів також зобов'язують застосовувати не лише підсумковий, а й проміжний контроль. При цьому останній оцінюється як важливий засіб моніторингу навчання, що дає змогу виявити можливі негативи, котрі перешкоджають ефективному вивченню. У більшості випадків такий контроль здійснюється за стандартною схемою. Ми подаємо таку схему на прикладі навчання навичок усного говоріння (див. схему 1).

Схема 1



Така схема не є універсальною, однак вона дасть змогу значно вдосконалити процес оцінки навчальних досягнень учнів.

Отже, у XXI столітті іншомовна освіта Великої Британії та Північної Ірландії зазнала значних позитивних змін. Основними чинниками, котрі спричинили такий стрімкий розвиток, виявилися неможливість економічного зростання країни без спілкування з носіями інших мов, особливо арабської, китайської та японської, у різних сферах суспільного життя, а також популяризація різноманітних інтернет-ресурсів. Незважаючи на значні позитивні тенденції розвитку сфери іншомовної освіти у середніх загальноосвітніх закладах Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії (упровадження інтегрованого підходу до навчання, створення оновлених програм та стандартів, введення іноземної мови до курикулуму, призначеного для початкової школи тощо), усе ж залишається необхідність подальшого удосконалення навчального процесу. В першу чергу, залишається необхідність збільшення академічного часу, відведеного для вивчення іноземної мови, проблема непропорційності показників навчальних досягнень хлопчиків та дівчаток, а також підвищення рівня кваліфікації вчителів.

Список використаних джерел

1. Борисенко І. Етапи розвитку курикулуму початкової освіти в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії (Англія, Уельс) / І. Борисенко // Педагогічна компаративістика – 2013: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст : матеріали науково-практичного семінару. – Київ. – 2013. – С. 61-63
2. Волинець Л.Л. Світоглядний потенціал шкільної гуманітарної освіти в країнах ЄС та США : Монографія / Л.Л. Волинець, Н.М. Лавриченко, О.І. Локшина, Б.Ф. Мельниченко, О.О. Першукова, Н.В. Шеверун. Ін-т педагогіки НАПН України. – К., 2011. – 482 с.
3. Першукова О.О. Модернізація навчання іноземних мов у європейському освітньому просторі / О.О. Першукова // Порівняльно-педагогічні студії. – 2009. – №1. – С. 93-103
4. Folder Clare. Living Languages: An Integrated Approach to Teaching Foreign Languages in Secondary Schools / Clare Folder. – London: Routledge, 2013. – 304 p.
5. Languages programmes of study: key stage 2. National curriculum in England. – London, Department of Education, September 2013. – 3 p.
6. Looney Janet. What Works in Innovation in Education. England: Implementing Formative Assessment in a High Stakes Environment / Janet Looney, William Dylan. – OECD, 2014. – 15 p.
7. Spethman Martin. Globalization Partners International White Paper 2014. / Martin Spethman, Singh Nitish. – London: Globalization Partners International, 2014. – 14 p.
8. Swarbrick, Ann. Teaching Modern Foreign Languages in Secondary Schools: A Reader / Ann Swarbrick. – London: Routledge, 2013. – 336 p.
9. Teachers' Standards. Guidance for school leaders, school staff and governing bodies. – London, Department of Education, July 2011 (introduction updated June 2013). – 15 p.
10. Tinsley Teresa. Language Trends 2013/2014. The state of language learning in primary and secondary schools in England / T. Tinsley. – Berkshire: CfBT Education Trust, 2014. – 128 p.

In the article, the main tendencies of the development of the foreign languages education in the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland are considered; moreover, the factors that predetermined that or another changes in the foreign languages policy of this state are determined. They included the implementation of the updated educational programs, standards, the requirements to the teachers' work, the integrated approach to teaching, etc. Besides, their positive influence on the promotion of the increase of the competence level of the British graduates was proved; the statistical data which demonstrate the positive tendencies in the development of the process of the formation of the foreign languages communicative skills of schoolchildren at different stages of learning foreign languages was represented. Taking into consideration

the fact that the development of the British foreign languages education can not be considered simultaneous and linear because of the division of this country in different parts (England, Scotland, Wales, and Northern Ireland), each of them is peculiar for the adoption of their own legislative documents, the author of the article defines the peculiarities of the development of the foreign languages education separately and demonstrates certain similarities and differences that are peculiar for teaching foreign languages in each of them.

Besides, in the article, the aims that are set by the British foreign languages education as well as the innovations which were implemented are determined. These changes had a considerable impact on the integrated teaching approaches which assures not only the communicative skills improvement but also promotes obtaining practical knowledge by pupils in other subjects. The assessment of the pupils' academic achievements became innovative, as well. The author of the article provides a modern scheme of such assessment which is actively used by the pedagogues in the process of teaching pupils at schools and promotes the accurateness of their academic results.

Key words: pupils, school, Great Britain, foreign languages education, educational programs, integrated approach, pupils' academic achievements assessment, communicative competence, academic aims, outcomes of teaching.

УДК 373.5.016:811.161.2'373.45

Гудима Н.В.

Nudyma N.

ЛЕКСИКОГРАФІЧНА РОБОТА НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ З ВИВЧЕННЯ ЗАПОЗИЧЕНОЇ ЛЕКСИКИ

LEXICOGRAPHICAL WORK AT THE UKRAINIAN LESSONS AIMED AT LOANWORDS LEARNING

Невід'ємною ознакою високої мовної культури є володіння лексичним багатством рідної мови. Вивчення лексики в освітньо-пізнавальному плані забезпечує засвоєння учнями наукових відомостей з лексикології, передбачених шкільною програмою. Учні знайомляться зі словом як лексичною одиницею, зі значенням слова, з лексичними шарами української мови з погляду походження і продуктивності вживання запозичених слів.

У статті проаналізовано лексикографічну роботу на уроках української мови з вивчення запозиченої лексики; встановлено, що запозичені лексеми ґрунтуються на позамовному, лексико-граматичному, семантичному, діяхронічному принципах. Кожний із цих принципів забезпечує багатогранну роботу над словом як на уроках української мови, так і на уроках з інших предметів.

З'ясовано, що розвиткові практичних навичок під час вивчення запозиченої лексики в загально-освітній школі сприяють різні типи вправ із залученням відповідних словників. Запропоновано систему лексикографічних вправ для вивчення запозиченої лексики на уроках української мови.

Ключові слова: лексикологія, лексикографія, словник, урок української мови, запозичена лексика, вправа, слово, методика, вивчення.

Вивчення лексикології у шкільному процесі української мови посідає одне з провідних місць. Як навчальний предмет українська мова реалізує дві важливі соціально-буттєві функції розвитку школяра: функцію пізнання і налагодження комунікації з суспільством та функцію інтелектуального, духовно-морального, емоційного формування особистості. Оскільки обидві функції реалізуються засобом слова, то лексика відіграє першорядну роль у комунікативно спрямованому навчанні.

Вивчаючи лексику, школярі знайомляться з системою лексичних понять, перед ними розкриваються внутрішньооб'єктивні зв'язки, що створює передумови для вивчення різних розділів шкільного курсу на лексичній основі для цілеспрямованого збагачення словникового запасу учнів.

Шкільний курс лексики базується на відповідних лінгвістичних засадах, під якими варто розуміти той комплекс вихідних позицій мовознавства, що становлять теорію і практику вивчення лексики в школі. Такою вихідною точкою для методики вивчення лексики є вчення про функціональну реальність, що являє собою центральну функціонально-структурну одиницю мови.

Метою нашої статті є аналіз принципів вивчення запозиченої лексики у загальноосвітній школі та опис роботи зі словниками на уроках української мови із запозиченої лексики.

Методика викладання запозиченої лексики в школі вивчалася багатьма дослідниками, серед яких О.М. Беляєв, О.В. Кучерук, В.І. Масальський, В.Я. Мельничайко, І.С. Олійник, М.І. Пентилюк, Г.О. Передрій, С.Х. Чавдаров та ін.

Оскільки лексика тієї чи тієї мови не є звичайною сумою слів, а певною системою співвідносних і взаємопов'язаних фактів, то лексикологія є наукою не про окремі слова, а про лексичну систему мови загалом. У лексикології слова вивчають з погляду їх смислового значення, місця в загальній системі лексики, походження, вживаності, сфери застосування в процесі спілкування, експресивно-стилістичного характеру.

Теми з лексикології, відібрані для вивчення в школі й представлені в програмах і підручниках, в основному відповідають сучасному рівневі розвитку лексикології як науки. Зокрема, таке лексичне поняття, як запозичені слова, допомагає учням усвідомити, що лексика української мови виникла не одразу – вона формувалася впродовж тривалого історичного періоду і є продуктом багатьох епох [3, с. 65].

Порядок повідомлення інформації про лексичні явища, які вивчають у загальноосвітній школі, такий: 1) визначення поняття, його сутності; 2) мета використання лексичного явища в мовленні; 3) способи відображення цього явища у словниках; 4) використання його в різних стилях мовлення [3, с.76]. Наприклад, вивчаючи запозичені слова, учні разом з учителем з'ясовують визначення запозиченого слова, його походження. Учитель акцентує увагу на тому, що запозичені слова – важлива ознака кожної високорозвиненої мови; досконале володіння мовою, її засобами значною мірою залежить від знання запозичених слів, уміння користуватися ними у власному мовленні. Учні дізнаються, що запозичені елементи фіксуються словниками, в яких слова супроводжуються спеціальними стилістичними помітками та тлумаченням. Наприклад: *батут* (фр. batoude, від іт. battuta – букв. удар) – гімнастичний снаряд для стрибків у вигляді натягнутої горизонтально капронової або металевої сітки, що пружинить [9, с. 85]; *брейк* (англ. break – ламатися) – молодіжний естрадно-спортивний танець, що виконується в стрімкому темпі і включає елементи пантоміми та акробатики, а також музика цього танцю [9, с. 103]; *кіднепінг* (англ. kidnapping, від kid – дитина + пар – викрадати) – викрадання людей, переважно дітей, із метою отримання викупу [9, с. 296].

Учні дізнаються також, що запозичені слова нерівноцінні за вживанням у тому чи тому стилі мовлення. Так, у слові *коктейль*, окрім відомого значення – «напій, що становить суміш коньяку, лікеру та вин, іноді з цукром, прянощами тощо» [9, с. 533], – в аналізованій період з'явилося нове, більш загальне – «будь-яка суміш чого-небудь». Напр.: *Я би ні за що не пила коктейль з таким дизайном пляшки* [І. Карпа]; *Один коктейль називається «Малютко» і допомагає бути енергійним цілу ніч* [Л. Дереш]. Іншомовне слово *грант* здавна відоме в українській мові як екзотизм, що позначає спадковий титул аристократа в Іспанії, а також особу, яка має цей титул. Сьогодні ця лексична одиниця має нове переносне значення – «той, хто відомий, видатний, досяг значних результатів, успіхів у певній галузі чи справі, у виробництві чого-небудь».

Напр.: *Газета їхня працювала від якогось фонду демократичного розвитку, редактор – підар-проніра – вибив із америкосів солідний **грант** і вони запустили в світ свою незалежну газету* [С. Жадан]. У сучасній українській прозі слово *абордаж* широко вживається також з інноваційною семантикою – «захоплення людської свідомості». Напр.: *Пряма першою пішла на **абордаж** людського сприйняття. Пряма розбиває хаос першопростору на співплощини, на «тут» і «там»* [Л. Дереш]. У сучасних лексикографічних працях подано лише пряме значення цього слова: «старовинний спосіб морського бою – зчеплення суден для рукопашного бою».

Запозичені слова по-різному використовуються в мовленні. Це залежить від смислових та стилістичних відтінків слів. Запозичені слова, які обмежені у вживанні, використовуються у розмовному або художньому стилі. Наприклад, у художньому стилі запозичені елементи вживаються заради експресивно-стилістичної функції, у розмовному здебільшого запозичені слова виконують номінативну функцію. Зокрема, такі іншомовні слова, які не зафіксовані словниками запозичених слів, як *бас-гітарист* (музикант, який грає на гітарі низького регістру), *віце-міс* (дівчина, яку обирають голосуванням на конкурсі краси; перша після переможниці), *арт-директор* (керівник артистичного шоу, концерту). Порівн.: *Можливо, якби Терезка спрямувала цей таємничий намір на щось людське, – на конкретного молодого чоловіка, що самотів за нею в сусідній аудиторії, або на відомого **бас-гітариста**...* (Л. Дереш); *...що в Полтаві він два роки жив із україночку, що трохи була від нього старша, але ж була **віце-міс** Полтава...* (І. Карпа); *Гога обіцяв познайомити **компаньйона** з майбутнім **арт-директором*** (С. Жадан); *«Викликати тобі таксі?», – питаюсь я і йду до **кельнера**. **Кельнер**, молодий італієць, підморгує мені обома очима, викликає по телефону таксівку й весело соває мені презерватив* (С. Жадан). Слово *кельнер* (офіціант у ресторані) поширене у німецькомовному середовищі та є дублетом до власне українських мовних одиниць. Усі названі запозичені лексеми виконують номінативну функцію.

Вивчення запозиченої лексики, як відомо, ґрунтується на таких принципах: позамовному; лексико-граматичному; семантичному; діяхронічному. Кожний із цих принципів забезпечує багатогранну роботу над словом як на уроках української мови, так і на уроках з інших предметів [3, с. 75]. Розглянемо їх.

Позамовний, або екстралінгвістичний принцип вивчення лексики вимагає зіставлення слів з тими реаліями, які вони називають. На цьому принципі ґрунтується визначення поняття про запозичення, відповідні види наочності тощо. Наприклад, малюнки в підручниках з надписами чи без них з успіхом використовуються вчителем для з'ясування суті запозиченої лексики. Аналізуючи малюнки без надписів, учні йдуть до слова через його предметне зображення, а при аналізі малюнків з надписами – від слова до предмета чи явища зображеного на малюнку. Щоб пояснити учням слово *боулінг*, учитель повинен зобразити на малюнку зал з доріжкою для гри в кеглі і людину, яка кидає шар у кеглі. На другому малюнку слід зобразити результат кидання шару людиною, тобто кеглі, які впали та які залишилися стояти. Таким чином, під час аналізу зазначених малюнків учень краще зрозуміє значення слова *боулінг*. Напр.: *Тут така велика зала при муніципалітеті, стільці виносяться і виносяться, так що, маючи бажання, можна влаштувати, що завгодно, наприклад турнір із **боулінгу**, стіни міцні, стеля десь далеко вгорі, хоча на висоті метрів чотирьох справа наліво над залом нависає вузький місток* [С. Жадан].

Лексико-граматичний принцип ґрунтується на зіставленні лексичного і граматичного значень запозичених слів і допомагає в роботі над іншомовним словом з абстрактним значенням. Наприклад, розрізнення омонімів *бал* (танцювальний вечір) *...вона кружляла у розкішній сукні, наче королева **балу**, прекрасно усвідомлюючи, який тут створює гламур* [Л. Дереш] і *бал* (цифрова відмітка про успіх учня); *туш* (чорна фарба) або *туш* (музичне привітання) відбувається не тільки за лексичними значеннями, але й за їхніми граматичними

ознаками: ...*просто торкався долонями її обличчя, розмазуючи помаду й туш...* [С. Жадан]; ...*помада...потемніла, туш розтеклась...* [С. Жадан]. Цей принцип сприяє здійсненню взаємозв'язку лексики і граматики.

Семантичний принцип використовується при вивченні, зокрема, лексичного значення запозичених слів, синонімів, міжмовних антонімів, омонімів. Відомо, що слово, вступаючи в різні семантичні зв'язки з іншими словами утворює лексичну парадигму. Щоб з'ясувати значення того чи того члена цієї парадигми, воно зіставляється з іншими словами. Таке зіставлення відбувається на основі семантичного принципу. Його реалізація вимагає спостережень над лексичним значенням запозичених слів. Наприклад, щоб зрозуміти значення слова академічний варто навести учням два приклади, в яких це слово вживається з різними значеннями: академічна заборгованість та академічний театр; театральна драма та життєва драма.

Взаємозв'язок слова з історією народу виражається в з'ясуванні його етимології. Розкриття цього взаємозв'язку досягається за рахунок діахронічного принципу, який допомагає формувати в учнів правильне розуміння розвитку словника і мови загалом як явищ, зумовлених історією розвитку суспільства. Історичні зміни в житті народу викликають певні зміни в словниковому складі мови. Діахронічний принцип зумовлює вивчення застарілих слів і неологізмів, лексичних понять, пов'язаних з походженням і розвитком словникового складу мови. Наприклад, для успішного вивчення застарілих слів необхідно зіставити історію речі та історію слова [3, с. 87]. Принцип реалізується в підручнику у формі малюнка, на якому зображена вітрина музею старих речей із назвами. Вчитель разом з учнями розглядає зображені на малюнку речі і ставить учням такі запитання: Чи є серед намальованих предметів такі, якими ми зараз користуємося? Де ми з ними можемо зустрітись? Учні разом з учителем роблять висновок про те, що зображені на малюнку предмети вийшли із ужитку, а отже, і їхні назви є застарілими: дантист, лосини, патефон тощо.

На нашу думку, найпродуктивнішим принципом вивчення запозиченої лексики є лексико-граматичний принцип, який дозволяє розглянути шари запозиченої лексики як внутрішньомовний та зовнішньомовний чинники розвитку та збагачення словникового складу української мови. Лексико-граматичний принцип є зв'язком навчання з життям, свідомого навчання, творчої активності. Наприклад, учитель на уроці розповідає про слова, які запозичені з інших мов, пояснює те, як вони потрапили в українську мову, повідомляє про час їхнього проникнення в нашу мову, про історію цих запозичень, їхні характерні ознаки і засвоєння українською мовою. Неабияке значення при вивченні запозиченої лексики в загальноосвітній школі мають словники іншомовних слів, у яких не тільки міститься вказівка на джерело запозичення, але й лексичне значення цього слова, його стилістичне вживання, що значно полегшує сприйняття іншомовностей учнями. Найбільш популярними є Новий словник іншомовних слів: близько 40 000 сл. і словосполучень (укладачі Л.І. Шевченко, О.І. Ніка, О.І. Хом'як, А.А. Дем'янюк, 2008); Словник іншомовних слів (ред.-упоряд. О.С. Мельничук, 1985); Словник іншомовних слів (уклад. С.М. Морозов, Л.М. Шкарапута, 2000); Словник іншомовних слів: 23 000 слів та термінологічних словосполучень (уклад. Л.О. Пустовіт та ін., 2000); Сучасний словник іншомовних слів (уклад. Л.І. Нечволод, 2007); Сучасний словник іншомовних слів: Близько 20 тис. слів і словосполучень (гол. ред. В.І. Шинкарук, 2002).

Розвиткові практичних навичок під час вивчення запозиченої лексики в загальноосвітній школі сприяють різні типи вправ із залученням відповідних словників.

Наприклад, можна запропонувати учням розподілити слова на групи залежно від їхнього походження (слова написані на дошці); пояснити, за якими ознаками те чи те слово можна віднести до відповідної групи: *агент, бекон, гетеро, диплом, какао, коледж, ліцей, мандарин, сендвіч, салют, сенсація, секрет, стюардеса, цинізм, юрист.*

Під час виконання цього завдання вчитель знайомить учнів з етимологічним словником, зі словником іноземних слів, з тлумачним словником. Слід також звернути увагу учнів на те, що стислі відомості про походження іншомовних слів в українській мові подаються в тлумачних словниках; у словниках іншомовних слів зазначається джерело та розкривається лексичне значення цього слова в мові, яка передає, а більш ґрунтовні відомості про походження слова подаються в етимологічних словниках: у них, окрім мови-джерела та мови-посередника, зазначається час запозичення, смислові та граматичні зміни, які відбувалися на ґрунті української мови.

Навчальний процес, особливо вивчення запозиченої лексики, без словників уявити важко. Словник стає не лише довідником, не тільки шляхом збагачення словникового складу учнів, а й виконує виховну функцію. Через любов до мови виростає повага й до її носія, виховуються почуття патріотизму та інтернаціоналізму.

Робота зі словниками на уроках з вивчення запозиченої лексики базується на психолого-педагогічних засадах пізнання: від незнання до знань, від мало знайомого до більш відомого. «Серед книжного багатства особливе місце посідають словники як вияв духовних цінностей народу, відображення його мовної культури і національної долі в певну епоху. Дійсно, отримання повноцінної освіти сьогодні практично неможливе без звернення до цього інтелектуального наставника і порадника, своєрідного путівника в океані лексичних скарбів мови, рятувального маяка лінгвістичної інформації в безбережному словесному морі, незмінного довідника у праці практика і науковця» [3, с. 145].

Проте варто зазначити, що в шкільному курсі української мови взагалі й під час вивчення запозиченої лексики зокрема робота зі словниками майже не здійснюється. На це є низка причин: обмежена кількість годин на вивчення теми, відсутність доступу учнів і учителів до словників іншомовних слів. Дається взнаки і недостатній рівень сформованих умінь користуватися словниковою продукцією. Окрім того, в учнів та викладачів здебільшого виникають труднощі у визначенні лексикографічних видань.

При організації словникової роботи вчитель постійно орієнтується на рівень розвитку мови учнів. З одного боку, вчитель є свідком незвичайно тонкої словникової інтуїції дитини, з іншої – спостерігає ускладнення дітей в галузі слововживання та словосприйняття, ускладнення, яке виявляється в словникових недоліках, наявності або відсутності яких є показником рівня розвитку мови. Для розвитку зазначених умінь та навичок учитель може запропонувати учням виявити та виписати зі словників слова, запозичені з певної мови разом із словниковою статей. Робота такого типу не тільки формуватиме навички лексикографічної роботи, але й поповнюватиме лексичний запас учнів, їхні вміння систематизувати, аналізувати тощо.

Далі вправи варто ускладнювати. Так, наприклад, можна запропонувати учням прослухати уривки з творів сучасної української літератури, мова якої характеризується перенасиченням іншомовних елементів:

*Вони будуть маскуватись за **брендами** й музичними термінами, вони пустять посеред себе **рекламні ролики** й досвідчених **промоутерів**, вони заповнять ефір старанно й уміло, як мама в дитинстві заповнює **сендвічами** кошик для виїзду на природу (С. Жадан); Серед усього тамтешнього розмаїття **кабріолетів** ми на орендованому «субару форестері» почувалися просто вуйками на фірі (І. Карпа); Юрік скаржитись, що матиме проблеми з рублями, це ж по курсу треба рахувати, невідомо, що там із **баксом**, із **баксом** все нормально (С. Жадан), Це від Каті такий шматок листа. Мене дуже-дуже тішать її **меседжі** (І. Карпа); Відтак Майнес розповідає нам, як його тато, будучи колись припанкованим студентом **інженерного факультету**, а не **біг-босом** паперової компанії, смажив на кімнатному обігрівачі **сардельки** (І. Карпа).*

Діти на слух сприймають текст, виписують з нього іншомовні елементи, за словниками різних типів з'ясовують їхнє походження і рівень адаптації у сучасній українській мові, якщо можливо, підбирають відповідники з сучасної української мови.

Завдання такого типу розвиває у дітей увагу, слухову пам'ять, примушує застосовувати знання з іноземної мови, здійснювати лексикологічний аналіз, працювати із словниками.

Щоб перевести запозичену лексику в активний словник учня, вчитель повинен пропонувати учням відповідні вправи із використанням словників. Наприклад, учитель може дати учням завдання виписати зі словника запозиченої лексики лексеми, які мають абсолютні синоніми в сучасній українській мові та які абсолютно рівноправні з ними у вживанні. Можна також запропонувати школярам заповнити таблицю прикладами зі словника іншомовних слів:

Сфери життя суспільства	Запозичена лексика
Галузь техніки	<i>Копірайт, принтер, ноутбук, сканер, тюнер...</i>
Економіка	<i>Менеджмент, офшор, маркетинг, депозит...</i>
Суспільно-політична лексика	<i>Імпічмент, мер, спікер, електорат...</i>
Спортивна лексика	<i>Боулінг, ушу, шейпінг, каланетік...</i>
Галузь культури	<i>Імідж, гала-концерт, хіт-парад, тайм-шоу...</i>
Галузь побуту	<i>Кондиціонер, мікрохвильова піч, тостер, фреш...</i>

Отже, вивчаючи запозичену лексику, учні повинні усвідомити, що сучасна українська літературна мова пройшла довгий шлях розвитку, вона є продуктом багатьох поколінь. Кожне нове явище, предмет, ознака, дія викликали у ній появу нових слів, нових значень, які є збагаченням словникового складу української мови. Процес запозичення слів – природний та неминучий, вживання іншомовних слів, як і інших регулює лексична норма. Тому, вибираючи слова, ми повинні звертати увагу на значення, стилістичну забарвленість, вживаність, сполучуваність з іншими словами. Порушення будь-якого з цих критеріїв призводить до мовленнєвих помилок. Щоб уникнути мовних помилок та недоліків учнів слід активно користуватися словниками, без потреби та незнання значення іншомовного слова не вживати його, намагатися, якщо це можливо, замінювати запозичені слова українськими синонімами, тим самим збагачуючи культуру та розвиток мовленнєвої діяльності. А останнє є актуальним завжди і розкриває безмежні можливості для наукової, лексикографічної та навчальної роботи.

Список використаних джерел

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і гол. ред. В.Т. Бусел]. – К. ; Ірпінь: ВТФ Перун, 2005. – 1728 с.
2. Гудима Н.В. Словник іншомовізмів української постмодерної прози / Н.В. Гудима. – Кам'янець-Подільський : ПП Буйницький О.А., 2011. – 208 с.
3. Методика вивчення української мови в школі / А.М. Беляєв, В.Я. Мельничайко, М.І. Пентиліук та ін.: Посібник для вчителів. – К. : Рад. школа, 1987. – 246 с.
4. Словник іншомовних слів. – 2-ге вид., випр. і оновл. / [ред.-упоряд. О.С. Мельничук]. – К. : УРЕ, 1985 – 716 с.
5. Словник іншомовних слів / [уклад. С.М. Морозов, Л.М. Шкарапути]. – К. : Наук. думка, 2000 – 680 с.
6. Словник іншомовних слів: 23 000 слів та термінологічних словосполучень / [уклад. Л.О. Пустовіт та ін.]. – К. : Довіра, 2000. – 1018 с.
7. Сучасний словник іншомовних слів / [уклад. Л.І. Нечволод]. – Х. : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2007. – 768 с.
8. Сучасний словник іншомовних слів: Близько 20 тис. слів і словосполучень / [гол. ред. В.І. Шинкарук]. – К. : Абрис, 2002. – 675 с.
9. Шевченко Л.І. Новий словник іншомовних слів: близько 40 000 сл. і словосполучень / Л.І. Шевченко, О.І. Ніка, О.І. Хом'як, А.А. Дем'янюк. – К. : АРІЙ, 2008. – 672 с.

The integral characteristic of high language culture is the knowledge of the native language lexical variety. Educational and cognitive aspects of vocabulary learning supply pupils with the lexicology information provided by the curriculum. Pupils get acquainted with the word as a lexical unit, the meaning of a word, the lexical layers of the Ukrainian language from the point of view of loanword origin and usage efficiency.

The article analyses the lexicographical work at the Ukrainian language lessons aimed at loanwords learning. It has been determined that the loanwords are based on the extralanguage, lexical and grammatical, semantic and diachronic principles. Each of these principles provides diverse work on the word at the Ukrainian language lessons, as well as at the other lessons.

It has been found out that different types of exercises done with the help of dictionaries assist practical skills development in the process of learning loanwords at secondary school. The system of exercises for the loanwords learning at the Ukrainian lessons has been modeled.

Key words: lexicology, lexicography, dictionary, the Ukrainian language lesson, loanword, exercise, word, methods, learning.

УДК 37.013.74

Демченко О.Й.

Demchenko O.

РОЗВИТОК СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ КВАЛІФІКОВАНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДОШКІЛЬНИХ УСТАНОВ ТА ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В АНГЛІЇ В КІНЦІ ХХ – НА ПОЧ. ХХІ СТ.

THE DEVELOPMENT OF THE SYSTEM OF QUALIFIED WORKERS WITH YOUNG CHILDREN AND PRIMARY SCHOOL TEACHERS TRAINING IN ENGLAND AT THE END OF XX – BEGINNING OF XXI CENTURIES

У статті досліджено основні етапи реформування системи підготовки кваліфікованих працівників дошкільних закладів та вчителів початкової школи в Англії в кінці ХХ – на поч. ХХІ ст. Проаналізовано значення національних стандартів для раціоналізації моделей підготовки спеціалістів у роботі з дітьми 3–11 років. Визначено основні проблеми, які постають перед британським суспільством на шляху імплементації національних професійних стандартів на сучасному етапі. Обґрунтовано раціональність творчого використання досвіду Англії в цій сфері для покращення освітньої політики України.

Ключові слова: працівник для роботи з малими дітьми, вихователь, дошкільна установа, національні стандарти для роботи з малими дітьми, професійні вміння, практичні навички, професійна компетентність, різноступенева система надання послуг.

Сучасний етап розвитку України ознаменований її інтеграцією до європейської спільноти. Орієнтація на загальноєвропейські рекомендації щодо якості освіти передбачає модернізацію професійної підготовки педагогічних кадрів. Для визначення основних напрямів функціонування педагогічної освіти в Україні важливого значення набуває вивчення та аналіз досвіду країн Європейської співдружності. Особливої уваги заслуговує досвід Англії, в якій склалася національно-самобутня, перевірена життям система підготовки майбутніх працівників дошкільних установ та вчителів початкової школи. Ця система стала основою формування

нового покоління вихователів та вчителів, здатних працювати в сучасному постійно конкуруючому суспільстві. В останніх дослідженнях вітчизняних науковців Н.М. Авшенюк [1], В.Б. Гаргай [2], Л.П. Поліщук [3] та зарубіжних авторів М. Ебек [5], Д. Хевей [6], Е. Уорд [7], Б. Уотс [8] увага зацентрована на вивченні досвіду Англії в професійній підготовці вчителів початкової школи. Однак процес реформування системи підготовки кваліфікованих кадрів для усієї різноманітності установ, що працюють із дітьми 3–11 років, не був предметом спеціального вивчення.

У цій статті спробуємо окреслити особливості реформування системи підготовки кваліфікованих кадрів в Англії у період кінця ХХ – поч. ХХІ ст. Доцільно зауважити, що цей часовий проміжок в історії освіти Англії вирізняється введенням національних стандартів дошкільної та початкової освіти, які стали основою її реформування.

В означений період в Англії відбулися бурхливі процеси оновлення та вдосконалення змісту, методів і форм підготовки майбутніх працівників дошкільних закладів та вчителів початкової школи. Зокрема, окрім 95000 зареєстрованих вихователів, від 200 000 до 400 000 осіб (не вчителів) були залучені до роботи з дітьми 3–11 років і їх сім'ями в яслах, початкових школах, сімейних центрах, програмах допомоги сім'ї, іграшкових бібліотеках тощо. Під час соціологічного опитування, проведеного в межах «Проекту до 7 років» [6], в Англії було ідентифіковано близько 85 професій, що мали стосунок до роботи з дітьми 3–11 років, і ця кількість постійно збільшувалася. У своїй доповіді для Жіночої Національної комісії [4] міністр охорони здоров'я доповідала, що між 1988 і 1990 рр. кількість працівників у дитячих дошкільних закладах зросла на 60 % до 58 000. Основну частину цих працівників становили жінки. Завдяки соціологічним дослідженням було з'ясовано, що моделі підготовки професійних кадрів для роботи з дітьми 3–11 років були надзвичайно заплутаними й недосконалими [6]. Існувала певна кількість навчальних курсів для 16–19-річних із навчальними планами, які аж ніяк не відповідали ні змісту, ні цілям майбутньої професії. Єдині навчальні курси для працюючих, здебільшого жінок, не були ліцензовані, а після їх закінчення не видавали сертифікат. Їх тривалість становила від 6 тижнів (один вечір на тиждень) до 1 року. На диво, беручи до уваги рівень відповідальності вихователів та інших працівників дошкільних закладів за благополуччя дитини, документ про освіту не був обов'язковою вимогою для влаштування на роботу. Лише 31 % тих, хто несли відповідальність за дітей в дошкільному закладі чи дитячому центрі, мали відповідну кваліфікацію й тільки 65 % вихователів дошкільних закладів і 57 % їх помічників проходили відповідне навчання [4]. Таким чином, догляд за малими дітьми часто розглядався не як «справжня» професія, а як продовження материнської ролі. Цей підхід, своєю чергою, надавав низького статусу роботі вихователів та інших працівників дошкільних закладів, що сприяло утриманню зарплати в цій сфері на досить низькому рівні, а кількість працівників високою. Ставлення до виховання і навчання дітей як до продовження материнської ролі жінок, відсутність обов'язкових загальнонаціональних вимог до професійної кваліфікації працівників різного рівня для роботи з малими дітьми (окрім вчителів початкової школи державного сектору) формували громадську думку про те, що навчання для отримання роботи в цій сфері не є обов'язковим.

Закон про Дитину 1989 р. став важливим кроком на шляху реформування професійної підготовки працівників дошкільних установ та вчителів початкової школи. Він уперше уповноважив місцеві органи влади забезпечити навчальні можливості для тих, хто залучений до роботи з дітьми 3–11 років. Директиви, що супроводжували цей Закон (Департамент Здоров'я 1991 р.), називали особисті якості і вказували на необхідність певного досвіду в тих, хто обирає своєю професією роботу з дітьми 3–11 років. Але ні Закон, ні Директиви не ставили обов'язковою вимогою професійну кваліфікацію таких працівників і не конкретизували мінімальний обсяг загальноосвітніх чи спеціальних знань для цього.

У британському суспільстві 80–90-их років ХХ ст. розгорнулися широкі дискусії щодо якостей, якими повинен володіти вихователь дошкільного закладу чи вчитель початкової

школи в оновленій освітній системі. По-перше, на думку британських науковців, вони повинні бути професіоналами, здатними виконувати складну й соціально-важливу роль. «Тільки тим, хто є компетентним, кваліфікованим і зрілим, можна дозволити найширшу професійну автономію», – вважав Е. Уорд [7, с. 9]. Б. Уотс переконував, що якою б не була форма й природа дитячих закладів, вихователі дитсадків, вчителі початкової школи та інший персонал повинні керуватися у своїй роботі такими критеріями професіоналізму:

- професійні знання і навички;
- бажання постійно розвиватися і удосконалювати свої знання та професійний рівень;
- альтруїзм, служіння справі загального добробуту і відповідальність за власний неперервний професійний розвиток [8, с. 12].

М. Еббек, виступаючи на світовому конгресі в Лондоні у 1989 р., наголошував на тому, що критерії професіоналізму є дуже важливими для підняття статусу вихователів і вчителів початкової школи [5, с. 91].

На думку британських науковців, якості, якими повинні володіти працівники дошкільних устав та вчителі початкової школи, можна розділити на 3 категорії: особисті/соціальні якості, професійні вміння та практичні навички.

Працівник дошкільного закладу чи вчитель початкової школи повинен бути такою особистістю:

- гнучкою, з позитивним ставленням до себе й навколишнього світу;
- високоосвіченою, з широким інтересом до мистецтва і знанням законів фізичного світу;
- чутливою до потреб інших, незважаючи на їх культурне і соціальне походження;
- відданою своїй справі;
- зацікавленою проблемами дитини;
- з допитливим розумом і потребою подальшого професійного росту;
- яка володіє так званим «колективним професіоналізмом», уміє ефективно працювати з колегами, батьками, різними агенціями і з дітьми, незалежно від їх культури, релігії чи статі.

Щодо професійних вмінь, то наголошувалось:

- на глибоких знаннях вікових та психологічних особливостей розвитку дитини;
- на умінні передавати знання іншим;
- глибокому розумінні предметів програми раннього шкільного навчання і цінності гри;
- на знанні та повазі до культурних і соціальних схожостей та відмінностей;
- уміннях спостерігати та критично оцінити не лише навчальні програми, які пропонуються, успіхи дитини, але й себе самого;
- на знанні сімейного законодавства;
- умінні захищати інтереси дітей.

До практичних навичок, на думку британських науковців, належать такі уміння:

- планувати програми, що забезпечують неперервність і послідовність освіти і виховання;
- представляти ці програми різним групам людей (професіоналам, непрофесіоналам);
- організовувати команду однодумців для вироблення спільної стратегії навчання і виховання;
- стимулювати особистий розвиток членів своєї команди.

Радикальні зміни в британській системі дошкільного виховання та початкової освіти пов'язані передусім із усвідомленням британським суспільством у кінці ХХ – на поч. ХХІ ст. того, що ключовими передумовами високоякісного догляду за малими дітьми є впровадження загальнонаціональних вимог до педагогічної освіти працівників дошкільних установ та вчителів початкової школи.

Цей процес почався у 80-их роках ХХ ст., коли британський уряд, стурбований низьким, порівняно з іншими країнами Європи, рівнем кваліфікації робочої сили, уповноважив спеціально створену групу перевірити стан професійної підготовки спеціалістів для усіх секторів, у т.ч. освіти і виховання. Висновки робочої групи вказували на значні недоліки, зокрема наявність великої кількості освітніх установ, які присвоювали кваліфікації без можливості

провести порівняльний аналіз якості знань, що надавались ними; відсутність механізмів перенесення кредитів для отримання релевантної кваліфікації; відсутність системи подальшого професійного розвитку. Багато існуючих на той час кваліфікацій були розкритиковані за опору на теоретичні знання і відсутність зв'язку з реаліями робочого місця. Роботодавці скаржилися, що випускники освітніх установ мали ґрунтовні теоретичні знання, але були погано обізнані з практикою і часто потребували додаткового навчання на робочих місцях.

Наступним кроком став Білий Документ (The White Paper), прийнятий Департаментом зайнятості та Департаментом освіти і науки в 1986 р. Відповідно до нього восени 1986 р. була створена Національна Рада з професійних кваліфікацій (NCVQ), якій доручили виробити раціональну систему професійних кваліфікацій для працівників усіх сфер до 1992 р. Професійні кваліфікації базувалися на ідеї професійної компетентності, тобто здатності виконувати свою роль на робочому місці відповідно до очікуваних стандартів. Оцінювали не теоретичну підготовку, а здатність активно продемонструвати свою компетентність у реальній робочій ситуації. Це свідчило про зміщення акценту із теоретичного передання знань, вмінь і досвіду студентам на практичний результат функціонування випускника як компетентного працівника.

У межах нової системи всі професійні кваліфікації розподілялись на 4–6 рівнів: від базових компетенцій на початкових рівнях, що потребують нагляду експертів (Рівень 1), до складної, спеціалізованої діяльності, яка виконується зі значною мірою автономії, містить деякі управлінські функції і потребує додаткових компетенцій на вищих рівнях (Рівень 6). Кожен із цих рівнів охоплював професійні компетенції, а також способи їх набуття через доступ до системи професійного навчання.

Як результат цих широких державних реформ постало питання про розроблення на основі національних професійних кваліфікацій державних стандартів дошкільного виховання та початкової освіти. Це завдання вперше було реалізоване в межах «Проекту роботи з дітьми до 7 років» за сприянням Консорціуму з Сектору Догляду – органу, який вивчає всі аспекти зайнятості населення в соціальній сфері та сфері медичного обслуговування [6].

Основна вимога Департаменту зайнятості полягала в тому, щоб національні професійні стандарти були вироблені на основі конкретної методології; кожний стандарт складався з певних компетенцій, які необхідні для виконання працівником своїх функцій; а також містив перелік критеріїв, відповідно до яких можна дати оцінку діяльності працівника експертом. Застосування методології розроблення стандартів до сфери дошкільного виховання і початкової освіти дітей було нелегким завданням, оскільки потребувало охоплення всіх працівників, залучених до роботи з малими дітьми та їх сім'ями, з урахуванням цінностей і принципів, прийнятих у цій сфері: цілісності навчання і виховання, важливості залучення батьків тощо. До цієї роботи на різних етапах залучили більш ніж 3000 практичних працівників з різних навчальних та виховних закладів Британії. Перші національні (і шотландські) професійні кваліфікації в сфері дошкільного виховання і початкової освіти дітей, що базувалися на цих стандартах, були впроваджені в лютому 1992 р. Прикладом є сучасні кваліфікації II і III рівнів, які базуються на основних компетенціях, що охоплюють базові функції забезпечення добробуту, навчання і розвитку дітей 3–11 років, а також містять від двох до чотирьох додаткових компетенцій для отримання певного ступеня спеціалізації. Так, скажімо, перші три кваліфікації, які повинні бути акредитовані на рівні III, охоплюють «Освіту і виховання дитячої групи», «Дошкільне навчання і виховання», «Дошкільний заклад». В наступні два–три роки відбувається спеціалізація у таких сферах, як «Допомога сім'ї», «Початкова освіта», «Особливі потреби», «Ігрова діяльність в умовах лікарні».

Упровадження національних (і шотландських) професійних стандартів стало революційною зміною в професійній підготовці майбутніх працівників дошкільних закладів та вчителів початкової школи і призвело до суттєвої раціоналізації моделей підготовки спеціалістів, зокрема:

- формування стандартів виховання і освіти дітей, що базуються на національно усталених критеріях;

- розвиток системи подальшого навчання і професійного росту;
- гнучкість освітньої системи, яка дає змогу працювати в різних закладах догляду і освіти дітей або у сферах пов'язаних із цією професією на основі набутих загальних компетенцій;
- механізм різноступеневої системи надання послуг відповідно до різних ступенів кваліфікацій.

Упровадження національних професійних стандартів для працівників дошкільних закладів і вчителів початкової школи отримало широке визнання і схвалення в британському суспільстві. У звіті Румбольтського комітету зазначили: «Ми вітаємо роботу Національної Ради з професійних кваліфікацій у напрямі встановлення погоджених стандартів для працівників дошкільних закладів та початкової школи. Ми віримо, що за наявності необхідних ресурсів це дасть поштовх значній раціоналізації моделей підготовки професіоналів у цій сфері. Національні стандарти покращать статус працівників, які працюють із малими дітьми, шляхом визнання необхідності високого рівня їх професійних умінь і навичок, а також відкриття перспектив для професійного росту і здобуття нових компетенцій» [4, с. 24].

Стало зрозумілим, що впровадження національних стандартів для забезпечення серйозних реформ у професійній підготовці спеціалістів у межах усієї країни залежатиме від наявності ресурсів, необхідних для створення і підтримки в належному стані високого рівня підготовки спеціалістів та формування інфраструктури для оцінювання їхньої праці. Особлива надія покладалася на підтримку центрального уряду, оскільки впровадження нової системи національних професійних стандартів пов'язували з проблемою зайнятості населення [6, с. 95]. Припускалося, що оцінювання професійної компетенції працівників дошкільних установ і вчителів початкової школи відбуватиметься здебільшого на робочому місці і проводитиметься менеджерами, які, окрім своїх безпосередніх обов'язків, виконуватимуть роль експерта з оцінювання професійної компетентності працівників. Тобто оцінювання здійснюватиметься за допомогою внутрішніх ресурсів.

Однак, як виявилось, такий підхід ускладнювався щонайменше трьома чинниками. По-перше, лише громадський сектор здійснював постійний тиск на державні структури з метою визначення робочих обов'язків і кваліфікацій працівників для роботи з дітьми 3–11 років. Державні установи не мали відповідних служб, які б займалися цією проблемою. Виникало питання: хто має забезпечити підготовку експертів та саму інфраструктуру для оцінювання професійної компетентності?

По-друге, працівники для роботи з дітьми 3–11 років повинні мати високий рівень автономії у своїй роботі. Було відсутнє регулярне спостереження за роботою $\frac{3}{4}$ таких працівників, а відповідно, і оцінювання їх компетентності [6].

По-третє, навіть якщо потенційний експерт з оцінювання професійної відповідності працівників для роботи з дітьми 3–11 років безпосередньо знаходився на робочому місці, виконання ним власних прямих обов'язків стояло на заваді проведенню детального оцінювання роботи інших працівників.

Для широкомасштабної імплементації національних стандартів у сфері виховання і навчання дітей єдиним практичним вирішенням цієї проблеми стало використання кваліфікованих, спеціально підготовлених експертів, які спостерігають за роботою та оцінюють кандидатів безпосередньо на їхніх робочих місцях. Це, своєю чергою, передбачало створення якісно нових інфраструктур і залучення значних ресурсів.

Іншою проблемою для впровадження національних стандартів у Британії є існування не одного, а щонайменше трьох напрямів діяльності, що накладаються один на один, чинник навчання, охорона здоров'я та соціальна робота, зв'язки з громадськістю як додатковий фактор в окремих випадках. Межі часткового їх перекривання неможливо чітко визначити, оскільки кожна з професій, пов'язана з цими трьома сферами діяльності, проводить власний функціональний аналіз щодо необхідності відповідних компетенцій для виконання

конкретних професійних ролей. Сучасна система здобуття професійних кваліфікацій, яка базується на знанні, конкретних вміннях і навичках з одного напрямку, скажімо, викладання певного предмета, не пояснює, як отримати потрібну підготовку для управління багатофункціональним дитячим центром або центром сім'ї. Керівники таких закладів повинні бути компетентними не лише у сфері допомоги батькам, забезпеченні здоров'я і добробуту сімей з малими дітьми, але також у складанні навчальних планів і програм, менеджменті. З огляду на сказане, ключовим є питання про те, чи професійні кваліфікації можуть бути адаптовані, щоб включити спектр компетенцій, необхідних для виконання таких професійних ролей, чи потрібно говорити про підготовку нового виду багатофункціональних професіоналів для роботи з дітьми 3–11 років.

Проведене дослідження дає підставу для висновків, що впровадження національних стандартів значно покращило статус працівників дошкільних установ і вчителів початкової школи шляхом визнання комплексного діапазону робочих обов'язків і високого рівня кваліфікацій, необхідних для їх виконання. Цей процес триває, а отже, продовжується пошук способів вирішення проблем, пов'язаних із підготовкою багатофункціональних професіоналів для роботи з дітьми 3–11 років.

Наукові результати щодо вивчення досвіду Англії могли б бути доцільно використані для покращення освітньої політики України. Особливої уваги, на наш думку, заслуговує подальше дослідження гнучкості британської освітньої системи, яка дає нові можливості для професійного росту й роботи у сферах релевантних з основною професією.

Список використаних джерел

1. Авшенюк Н. М. Стандартизація професійної підготовки вчителів у Англії й Уельсі (кінець ХХ – початок ХХІ ст.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Авшенюк Наталія Миколаївна. – К., 2005. – 195 с.
2. Гаргай В. Б. Повышение квалификации учителей на Западе: новые подходы / В.Б. Гаргай // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 74–80.
3. Поліщук Л. П. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи в Англії в умовах євроінтеграції : [навчально-методичний посібник] / Л. П. Поліщук – Житомир: ЖДУ, 2010. – 119 с.
4. Department of Education and Science and Department of Employment (1991) Education and Training for the Twenty-first century, Cmnd 9823, London: HMSO.
5. Ebbeck, M. (1990). Preparing early childhood personnel to be pro-active policy working professionals // Early Child Development and Care 58. – P. 87-96.
6. Hevey, D. and Windle, K. (1990) Unpublished report of Working with Under Sevens Project Occupational Mapping Survey.
7. Ward, E. (1986). – Sound policies promote effective programmes for young children. – Australian Early Childhood Association, Canberra.
8. Watts, B. N. (1987) Changing families: changing children's services // Australian Journal of Early Childhood Education. – № 12(3). – P. 4-12.

The reasons and the main stages in reforming of the system of qualified workers with young children and primary school teachers training in England at the end of XX – beginning of XXI centuries have been researched. The importance of national qualifications for the rationalization of workers with young children (3–11 years old) training model has been analyzed. The main problems facing British society nowadays on their way to implement national professional standards have been determined. The importance of creative use of English experience in this field to improve educational system of Ukraine has been proved.

Key words: worker with young children, early year teacher, pre-school setting, national standards for work with young children, professional skills, practical skills, professional competency, graded levels of services provision.

УДК 371.133(045)

Западинська І.Г.

Zapadynska I.

ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У СУЧАСНІЙ ПРАКТИЦІ

USAGE OF TEACHERS TRAINING EXPERIENCE IN MODERN PRACTICE

У статті розглядається питання використання досвіду підготовки вчителів гуманітарних спеціальностей у сучасній практиці, проаналізовано стан проблеми професійної підготовки вчителів гуманітарних спеціальностей у системі педагогічної освіти України в другій половині XIX – на початку XX ст. Виявлено основні форми організації професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей (лекції, семінари та просемінари, практичні заняття, колоквиуми, репетиції, співбесіди), які зазнавали впродовж досліджуваного періоду змін, пов'язаних з поглибленням наукового та методичного рівня занять, упровадженням у їх зміст основних принципів дидактики. Встановлено, що педагогічні ідеї та практичний досвід організації педагогічної практики у ВНЗ України XIX – початку XX ст. можуть бути творчо осмислені та реалізовані в таких напрямках: відновлення статусу «зразкових» шкіл, які б демонстрували досконалі зразки навчально-виховної роботи і слугували майданчиками для науково-методичної роботи кафедр педагогічного закладу; посилення вимог до наставників-керівників практики та суворий нагляд за їх виконанням; відновлення педагогічної практики на перших курсах навчання у класичних університетах.

Ключові слова: практика, педагогічна підготовка, гуманітарні дисципліни, позааудиторна робота.

Важливим напрямом розвитку професійно-педагогічної підготовки є оновлення на демократичній основі її пріоритетів, мети, змісту, забезпечення її гуманізації, що спирається на комплекс ключових положень, серед яких найбільш значимими видаються наступні: визнання людини як особистості та найвищої цінності суспільства, задоволення її освітніх та професійних потреб, розвиток природних обдарувань; особистісно-зорієнтований підхід у педагогічних технологіях фахової підготовки майбутнього вчителя; органічний зв'язок педагогічної освіти з національною культурою, історією, традиціями українського народу; відповідність рівня фахової освіти світовому рівню; демократизацію освіти, запровадження педагогіки співробітництва у взаєминах «викладач-студент», переорієнтацію викладачів закладів освіти на суб'єкт-суб'єкту взаємодію в освітньому процесі; розвиток творчого потенціалу майбутнього фахівця, реалізацію його творчих можливостей через самореалізацію, самовираження та саморозвиток; упровадження нових педагогічних гуманістичних технологій [8 с. 289].

Не втратили своєї актуальності вимоги включати у викладання історії різні аспекти духовної та матеріальної культури минулого (Д.І. Багалій, В.П. Бузескул, М.О. Бережков), обов'язкового формування мовленнєвої культури студентів при вивченні філологічних дисциплін (О.О. Потєбня, М.Г. Халанський, А.О. Добіаш), рекомендації учених-викладачів вищих навчальних закладів не відокремлювати вивчення історії літератури від історії світового мистецтва (О.І. Кирпичников, Л. Колмачевський, Л. Каблуковський, С. Соловйов,), розгляд педагогіки не лише як науки про виховання, а як виховного мистецтва, історично обумовленого соціально-культурного явища (М.О. Лавровський, М.М. Ланге, Ф.А. Зеленогорський, С.С. Гогоцький, П.В. Тихомиров, О.Ф. Музиченко).

Метою підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін у сучасних умовах є всебічний розвиток та вдосконалення особистості студентів гуманітарних спеціальностей; сприяння подальшому розкриттю їхніх природних здібностей; підвищення морального, культурного, творчого рівня для успішного розв'язання педагогічних завдань на основі демократії та поваги до особистості учня; набуття певної системи якостей, навичок та вмінь, які забезпечують готовність до творчого розв'язання навчально-виховних завдань, сформованість рефлексивної позиції та високий рівень мотивації до майбутньої професійної діяльності.

З огляду на зазначене вище, вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей має бути спрямоване на:

- забезпечення гармонійного поєднання гуманітарної, фундаментальної та фахової складових у змісті професійної освіти;
- створення умов для забезпечення фундаментальної підготовки та індивідуалізації навчання;
- інтеграцію закладів освіти (університетів, інститутів, педагогічних училищ, коледжів, ліцеїв тощо) з метою набуття відповідного рівня кваліфікації майбутнього вчителя;
- використання наукового потенціалу закладів педагогічної освіти для вдосконалення педагогічних технологій навчання й виховання учнів.

Відповідно до «Концептуальних засад розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір», затверджених наказом МОН за № 998 від 31.12.2004 р., підготовка вчителів гуманітарних спеціальностей здійснюється у педагогічних університетах, що готують фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра та професіоналів освітньо-кваліфікаційного рівня магістра за напрямом підготовки «Освіта». За умови виконання вимог галузевих стандартів вищої педагогічної освіти підготовку педагогічних працівників у класичних університетах та інших вищих навчальних закладах можна також здійснювати за напрямами підготовки та спеціальностями, за якими передбачено присвоєння кваліфікації вчителя: 0202 – «Філологія», 0303 – «Історія».

Вирішенню проблеми вдосконалення професійної підготовки педагогічних кадрів сприяє сумлінне збереження та засвоєння, популяризація кращих зразків вітчизняного педагогічного досвіду. У нашому дослідженні розглянуто досвід підготовки вчителів гуманітарних спеціальностей у Київському, Харківському, Новоросійському університетах та Ніжинському історико-філологічному інституті другої половини XIX – початку XX століття, діяльність яких найбільшою мірою відповідає завданням сучасних класичних університетів, у межах яких завдання підготовки вчителів гуманітарних спеціальностей не є головним, а лише доповнює перелік завдань фахової підготовки фахівців гуманітарного профілю.

Саме тому вважаємо корисним використання позитивного досвіду ВНЗ України досліджуваного періоду в практиці професійної підготовки педагогічних кадрів класичних університетів. Зокрема використання досвіду Київського, Харківського, Новоросійського університетів, Ніжинського історико-філологічного інституту другої половини XIX – початку XX століття можливе у контексті викладання фахових дисциплін.

У контексті вирішення проблеми підвищення ефективності професійної підготовки вчителів гуманітарних спеціальностей у класичних університетах актуальним є використання досвіду спілкування та творчої співпраці студентів та викладачів ВНЗ України другої половини XIX – початку XX століття. Відтак важливим є спеціальне вивчення, творче осмислення та подальше використання різних форм індивідуалізації навчально-виховного процесу, що з успіхом використовувалися у зазначених вище навчальних закладах: співбесіди; спільна науково-пошукова діяльність; консультації; участь викладачів у діяльності студентських наукових товариств; організація професорами університету гуртків з навчальних предметів як ефективної форми позааудиторної роботи; допомога студентам в організації шкільних гуртків та публічних лекцій для учнів; проведення спільних масових культурно-виховних заходів за участю студентів-майбутніх педагогів та учнів середніх навчальних закладів; вивчення й

пропагування прогресивних педагогічних ідей у студентському середовищі шляхом організації бібліотек новітніх видань, презентацій студентських наукових робіт з визначеної проблеми; проведення спільних зі студентами літературних та благодійних вечорів, проведення урочистостей на відзначення ювілейних дат заслужених педагогів, науковців та діячів культури тощо.

Дотичної до зазначеної вище проблематики є використання досвіду Київського, Харківського, Новоросійського університетів, Ніжинського історико-філологічного університету щодо забезпечення можливості вільного вибору студентами додаткових (необов'язкових) навчальних курсів, надання їм можливості самостійного вибору кандидатури викладача з-поміж тих, які викладають ці спеціальні курси. На нашу думку, такі інновації в навчальному процесі вищого закладу освіти стимулювали б викладачів до постійного самовдосконалення та активізували б прагнення студентів до отримання дійсно якісної освіти.

Спеціального всебічного вивчення потребує зміст діяльності літературних, філологічних та історичних гуртків класичних університетів України на початку ХХ століття. До педагогічно цінного досвіду організації науково-дослідної творчої діяльності студентів можна віднести: залучення студентів до новітніх наукових історико-літературних, історико-філологічних, історичних та гуманітарно-методологічних досліджень; розробку та упровадження власних експериментальних методів дослідження мовних явищ, вивчення літературних творів тощо.

Проведене дослідження виявило ефективність діяльності викладачів вітчизняних класичних університетів щодо організації науково-дослідної та науково-творчої діяльності студентів, а саме: вивчення та використання недослідженого ще наукового матеріалу з урахуванням його цінності; проведення власного наукового пошуку у галузі філології, літературознавства, мистецтвознавства чи історії; аналіз та узагальнення одержаних у ході дослідження результатів; формулювання змістовних, логічних та переконливих висновків; поєднання тематики студентських наукових робіт з конкретними нагальними потребами і запитамі сучасної науки, культури й мистецтва.

Заслугує на подальше впровадження в роботу сучасних студентських літературних, філологічних та історичних гуртків та об'єднань досвід видавничої діяльності, як дієвий засіб активізації науково-творчої діяльності студентів.

Уважаємо, що подальшого вдосконалення потребують започатковані у ХІХ століття та частково запроваджені у сучасну практику підготовки вчителів гуманітарних спеціальностей у ВНЗ засоби заохочення студентів до написання творчих робіт (надання іменних премій, публічне нагородження студентів за кращі наукові творчі роботи, нагороди золотою або срібною медаллю, публікація кращих творів у збірниках студентських наукових праць тощо). Важливим джерелом підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей, що потребує подальшого осмислення та використання, є написання студентами обов'язкових щорічних творів з дисциплін гуманітарного циклу, періодичні публічні університетські читання кращих студентських творів, видання за рахунок вищих навчальних закладів збірників та альманахів поетичних та прозових студентських творів.

У контексті організації та проведення педагогічних практик у класичних університетах є значущим досвід практичної підготовки вчителів гуманітарних спеціальностей ВНЗ другої половини ХІХ – початку ХХ століття. Його використання актуалізується необхідністю забезпечення якісної підготовки майбутніх учителів в умовах скорочення обсягу професійної практики на старших курсах та її необов'язковості на І-ІІІ курсах, і, як наслідок, зниження рівня сформованості практичних умінь та навичок майбутніх учителів.

Критичний аналіз здійснення педагогічної практики у сучасних вищих навчальних закладах дає підстави стверджувати, що переважна більшість студентів гуманітарних спеціальностей на достатньому рівні володіє програмовим матеріалом, має навички викладання навчальної інформації, але відчуває суттєві труднощі у презентації перед класом власних знань у межах уроку, виборі його структури та доцільних методів навчання, створенні умов для колективної співтворчості, формулюванні адекватних дидактичних вимог до учнів тощо.

Такий стан обумовлюється комплексом причин, серед яких найбільш значимими постають наступні:

- майбутні вчителі переважно потрапляють до школи лише на четвертому курсі й відразу включаються до активної професійної практики, минаючи пасивну, вродовж якої шляхом спостереження та аналізу професійної діяльності досвідчених учителів накопичують необхідний професійний досвід. Його відсутність призводить до того, що молоді педагоги змушені працювати в умовах, коли вони не знають клас, не вміють спрогнозувати реакцію школярів на той чи інший обраний та використаний практикантом метод чи прийом, організувати педагогічну взаємодію з учнівським колективом, не спроможні скоординувати свої педагогічні дії при виникненні нестандартної ситуації на уроці;
- студенти-практиканти змушені проходити практику в умовах, коли в їхній професійній свідомості ще відсутні зв'язки між педагогічною практикою та педагогічною теорією, що призводить до поверховості педагогічних спостережень та образного мислення, до відсутності критичного ставлення до результатів власної учительської діяльності. Свідченням цього є звітна документація практикантів, яка носить інформаційно-описовий характер, має риси шаблону, характеризується відсутністю цілеспрямованого аналізу діяльності класу в цілому та конкретної дитини зокрема тощо;
- основна увага викладачів зосереджується на викладанні спеціальних навчальних предметів відповідно до фаху (філології та літературознавства, історії тощо), питома вага психолого-педагогічних дисциплін є значно меншою у порівнянні з професійною підготовкою педагогічних кадрів за напрямом «Освіта», окрім того вивчення студентами дисциплін психолого-педагогічного циклу відбувається переважно формально, без зацікавленості, бо студенти молодших курсів, як правило, не зорієнтовані на вчительську діяльність;
- педагогічна практика часто розглядається як тренувальний полігон, де діяльність практикантів планується та здійснюється за зразком, оскільки студенти, як правило, копіюють роботу вчителів та класних керівників. За такого підходу до проведення педагогічної практики вплив групового методиста та шкільного вчителя на студента, їхня думка превалює над самостійністю, творчістю студента-практиканта.

Зазначені вище недоліки організації педагогічної практики може бути подолано засобами упровадження елементів позитивного досвіду вищих навчальних закладів України другої половини XIX – початку XX століття.

Ідея обов'язкового здійснення практики була притаманна всім навчальним закладам досліджуваного періоду. Її чітка структура містила у собі «пасивну» практику (відвідування та спостереження уроків), активну практику (пробні, зразкові й додаткові уроки) та підведення підсумків (педагогічні конференції чи збори).

Прогресивною для досліджуваного періоду була тенденція узгодження практики з теоретично-педагогічною підготовкою. Аналіз відвіданих студентами-практикантами уроків під час «пасивної» практики та пробних уроків, розроблених та проведених ними, здійснювався на заняттях з методик окремих дисциплін, які проводились паралельно з практикою, або на окремих щотижневих зібраннях. У звітах про відвідані уроки студенти теоретично обґрунтовували вибір учителем того чи іншого використаного методу або прийому, що сприяло осмисленню майбутніми вчителями певних теоретичних положень, формування в них уявлень про зразкову навчально-виховну діяльність.

Щотижневі збори з обговорення відвіданих студентами уроків, що проводилися вчителями гімназії, власних пробних уроків вимагали від майбутніх педагогів використання всіх набутих попередньо теоретичних знань, сприяли формуванню аналітико-критичного мислення, забезпечували оволодіння майбутніми вчителями необхідних професійних умінь та навичок. Колективний аналіз проведених студентами уроків змушував їх аргументовано відстоювати власну точку зору, стимулював до самокритики та самоконтролю.

Зазначені вище форми практичної діяльності можна вважати прообразами сучасних форм організації педагогічної практики та підведення її підсумків.

Провідними для досліджуваного періоду були й методи контролю й оцінювання практичної педагогічної діяльності практикантів та форми керівництва практикою. Так, контроль за діяльністю практикантів носив цілісний систематичний та комплексний характер. Його здійснювали як наставники-викладачі вищих навчальних закладів, так і вчителі гімназій. Очолював керівництво практикою директор гімназії. Єдність керівництва за практичною діяльністю майбутніх вчителів досягалась завдяки органічному зв'язку всіх компонентів керівництва (висунення завдань перед практикантами, визначення змісту їх діяльності у період практики, а також критеріїв оцінки результатів); висуненню єдиних вимог до практикантів; вимаганню різних варіантів документації; спільному обговоренню та аналізу проведених уроків та результатів практики.

Отже, результати проведеного дослідження свідчать, що провідні принципи та тенденції, які були закладені під час організації педагогічної практики у вищих навчальних закладах України протягом другої половини XIX – початку XX століття в процесі розвитку педагогічної освіти затвердилися і збагатили зміст кожного компоненту практики. У той же час деякі конструктивні ідеї й надбання досвіду вищих освітніх закладів минулого ще недостатньо актуалізовані й не впроваджені в роботу сучасних закладів.

Список використаних джерел

1. Багалеї Д.И. Опыт истории Харьковского университета (по неизданным материалам) с приложением портретов и планов. Том 2-й (с 1815 по 1835 год) / Д.И. Багалеї. – Харьков, 1904. – 1136 с.
2. Береза Р.П. Формування національної свідомості студентів мистецько-педагогічних спеціальностей засобами театралізації народних свят: Автореф. дис.. канд. пед. наук: 13.00.07 / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова / Р.П. Береза. – К., 2001. – 20 с.
3. Гольдин Ф. Прогрессивная педагогическая мысль юга Украины II половины XIX – начала XX столетия. Конспект лекций спецкурса для студентов госуниверситета / Ф. Гольдин. – Одесса, 1965. – 79 с.
4. ДАК. – Ф. 16. – Оп. 465. – Спр. 859. – Арк. 4. – 11 зв. – Программа чтений по предмету педагогики во втором полугодии 1851 – 1852 академического года.
5. ДАК. – Ф. 16. – Оп. 465. – Спр. 73. – Арк. 2. – Отчёт университета св. Владимира за 1848 год.
6. Держ. архів м. Києва, ф.16, оп.303, спр.15., арк.2.
7. Держ. архів м. Києва, ф.16, оп.305, спр.156, арк.9-12
8. Кловак Г.Т. Генеза підготовки майбутнього вчителя до дослідницької педагогічної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах України (кінець XIX-XX століття): дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / Галина Тихонівна Кловак. – Умань, 2005. – 452 с.
9. Отчет о состоянии и деятельности института за 1882-1883 гг., 1883-1884 гг. // Известия историко-филологического института кн.Безбородько в Нежине.-Т.IX.- Москва и Киев, 1885 г. – С. 3-89.

The article discusses the usage of teachers training experience in modern practice, the state of the teacher training problem is analyzed in education system of Ukraine in the second half of XIX – early XX century. The basic form of teachers training future of humanities specialty have experienced (lectures, seminars and proseminars, workshops, colloquia, rehearsals, interviews) that have changes during the experienced period, associated with deepening scientific and methodological level of knowledge, the introduction to their main content of the principles of didactics. Established that pedagogical ideas and practical experience of teaching practice in universities of Ukraine XIX – early XX century may be creatively conceptualized and implemented in the following areas: restoration of the status of «model» schools that have demonstrated perfect examples of educational work and served as platforms for scientific and technical work departments of educational institutions; strengthening requirements for practices executives and strict supervision of their implementation; recovery of pedagogical practice in the first course in classical universities.

Key words: practice, pedagogical training, humanities, extracurricular work.

УДК 811.161.2'367. 625

Мартіна О.В.

Martin O.

РОЗВИТОК УСНОГО І ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ РІДНОЇ МОВИ

JUNIOR PUPILS' VERBAL AND WRITTEN DEVELOPMENT AT THE LESSONS OF THE NATIVE LANGUAGE

Формування національно свідомої мовної особистості спрямовується на розвиток умінь вільно володіти нормами усної і писемної форм української літературної мови, цілеспрямовано і вправно використовувати мовні засоби у різноманітних комунікативних ситуаціях. Проблема формування культури усного і писемного мовлення як важливого компонента розвитку і виховання національно свідомої мовної особистості не може бути розв'язана без належної організації процесу взаємозв'язаного навчання усного і писемного мовлення молодших школярів. Обидві форми мовленнєвої діяльності виступають як основні засоби усвідомлення й осмислення знань, набуття вмінь практичного і творчого їх застосування. Рівень мовленнєвої компетентності особистості залежить від знань щодо особливостей усного і писемного мовлення, ознак і будови тексту, стилів і типів мовлення, опанування умінь орієнтуватися в ситуації спілкування, володіти інтонацією, використовувати позамовні засоби, уважно слухати співрозмовника, повно й ґрунтовно викладати думку, аналізувати й редагувати мовлення. Такий підхід аргументує актуальність набуття знань школярів про елементарні ознаки усної і писемної форм мовлення, визначає завдання вчителя акцентувати увагу на формуванні комунікативної культури на початковому етапі вивчення мови.

Ключові слова: розвиток мовлення, комунікативні ситуації, культура мовлення, комунікативна культура, усне і писемне мовлення, мова і мовлення, мовленнєва діяльність, мовленнєва компетентність, позамовні засоби, творча особистість.

Відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти та навчальної програми для початкових класів, головною метою навчання української мови є розвиток комунікативної компетентності, яка має сформувати в учнів готовність до спілкування з іншими людьми. Згідно з мовленнєвою та мовною змістовими лініями програми початкового курсу, навчання української мови спрямовується на вдосконалення видів мовленнєвої діяльності, пов'язаних із писемним мовленням, знання про мову підпорядковуються розвитку в учнів орфоепічних, лексичних, граматичних, правописних умінь [5, с. 38]. Формування творчої особистості, здатної до плідної праці в різних сферах суспільного життя в контексті соціально-економічних перетворень в Україні, не мислиться без посиленої уваги до мовленнєвого розвитку школярів в усіх ланках мовної освіти.

Проблемі формування мовленнєвої компетенції школярів приділяли увагу багато вчених. Зокрема, В.І. Бадер (розвиток усного і писемного мовлення молодших школярів у взаємозв'язку), А.М. Богуш і Н.В. Гавриш (розвиток мовленнєвої діяльності дошкільників), Т.В. Коршун (відбір лексики для початкового етапу засвоєння української мови), М.О. Орап (розвиток мовлення першокласників), Л.М. Паламар (комунікативне мовлення), О.Є. Смолінської (мовний розвиток засобами українського фольклору), В.А. Трунової (розвиток мовлення в умовах білінгвізму), Л.О. Хомич (психолого-педагогічна підготовка вчителів до розвитку мовлення дітей). Важливість досліджуваної проблеми пояснюється тим, що добре розвинене мовлення допомагає сприймати доквілля, реалізувати навчальні, пізнавальні і виховні

функції учбового процесу. Від рівня сформованості мовленнєвих умінь залежить успішність осмисленого засвоєння мови та розвитку мовлення в майбутньому.

Високо оцінюючи значущість праць учених і методистів з обраної проблеми, необхідно зазначити, що низка аспектів потребують подальшої розробки, зокрема – розвиток усного та писемного мовлення на уроках рідної мови.

Мета статті – визначити й охарактеризувати дидактичні засади розвитку усного і писемного мовлення молодших школярів.

Зміст навчання усного й писемного мовлення становить система знань з мови (фонетика, інтонологія, орфоєпія, лексикологія, морфологія, синтаксис) і мовлення (теорія тексту, функціональна стилістика, форми мовлення, культура мовлення). Вироблення в учнів навичок практичного володіння рідною (українською) мовою, вміння правильно будувати висловлювання в усній і письмовій формі – основне завдання, яке постає перед школою [1, с. 85].

Процес розвитку усного й писемного мовлення з позиції комунікативно-діяльнісного підходу становить діяльність учителя й учнів, спрямовану на засвоєння норм української мови, оволодіння мовностилістичними засобами й вироблення необхідних умінь висловлювати думку в усній та писемній формах, добирати мовні засоби відповідно до мети, змісту й умов комунікації. Отже, зміст навчання ми розглядаємо також у тісному зв'язку із системою дій, які необхідні для побудови усних і письмових текстів [4, с. 8].

Відбір змісту навчання мови й мовлення визначається також кінцевими цілями навчання української мови – формуванням мовленнєвих умінь, необхідних для спілкування в усній і писемній формах, а також засвоєнням етнокультурознавчих знань.

Рівень засвоєних знань з мови й мовлення, формування комунікативних умінь і навичок залежать від правильно обраних і застосованих методів і прийомів як важливих компонентів системи розвитку усного й писемного мовлення. Особливе місце в цьому процесі відводиться одному з найбільш ефективних компонентів змісту навчання – системі вправ.

Слушним є твердження М.І. Пентилюк, що природне середовище, в якому перебувають діти, рідко буває досконалим і не завжди сприяє оволодінню всіма засобами мови. Тому виникає потреба створювати на уроках штучне середовище, у якому мовлення учителя, тексти різних стилів, типів і жанрів, а також дитячі висловлювання (досконалі або деформовані) можуть служити навчальним матеріалом для спостережень, аналізу й узагальнень [3, с.167].

Так, наприклад, складання текстів-мініатюр за опорним планом, малюнками, словосполученнями, реченнями привчає школярів продукувати власні тексти, різні за типами, стилями, формами мовлення, наприклад:

Складіть невеликий науковий текст за поданим планом. Доберіть до нього заголовки.

1. Коли можна побачити веселку в природі?
2. З чого вона утворюється?
3. З яких кольорів складається?
4. Коли веселка зникає?

Вправи на продукування молодшими школярами власних зв'язних висловлювань усної і писемної форми використовуються на уроках розвитку зв'язного мовлення, щоб закріпити набуті знання про мову й мовлення у власній мовленнєвій діяльності та вдосконалити операції, необхідні для реалізації конкретної мовленнєвої дії в конкретній мовленнєвій ситуації.

Учені зазначають, що будь-який мислительний процес за своїм внутрішнім змістом є дією, спрямованою на вирішення певного завдання. Початком мислительного процесу, як правило, є проблемна ситуація. Проблемні ситуації передбачають наявність протиріччя між потребою в знаннях і тими даними, що вже є в учня, і потребують знаходження способів вирішення. Проблемність у навчанні є засобом активізації мислительної діяльності учнів. Вона спрямо-

вана не тільки на поліпшення процесу засвоєння знань, а й на формування особистості учня, розвиток творчої пізнавальної діяльності [6, с. 49].

Так, наприклад, щоб показати роль інтонації в текстах художнього і наукового стилів при вивченні теми «Текст», створюємо таку проблемну ситуацію:

Прочитайте обидва тексти. Про що в них розповідається? З якою інтонацією потрібно читати ці тексти?

Недавно ще гула метелиця, іще лежить в низинах сніг, а вже барвінку листя стелеться зеленим килимом до ніг. Воно під снігом і під кригою всю зиму зелень берегло і перше стрінуло з відлигою весняне сонце і тепло. Із перемогою і славою весна з'являється на світ. І квітне радістю яскравою барвінковий зірчастий цвіт (С. Жупанин).

Наукова ж назва «барвінок» походить від латинського слова, що в перекладі означає «перемагати». За іншими тлумаченнями – від близького до нього слова із значенням «обв'язувати», «обвивати». Ця вічнозелена рослина має стебло до 60 сантиметрів завдовжки, що лежить на землі, цвіте на весні і на початку літа (у травні–червні). Барвінок розводять у садах та парках як декоративну рослину, причому виведені сорти мають золотисті та сріблясті листки, а також пухнасті (махрові) квіти.

Барвінок є символом української культури. Ця невибаглива рослина завжди росла і росте біля українських осель, стелиться вздовж стежин. Барвінком прикрашають весільний коровай, його садять біля хати. Барвінок вплітають дівчата у віночок.

Після того, як учні визначать, що тема обох текстів однакова (опис барвінка), вони відчують труднощі в інтонуванні кожного з текстів. Тому далі вчитель формує вміння виконувати такі дії:

- визначте мету кожного тексту. Чи однакова вона?
- з якого тексту видно ставлення автора до цієї квітки?
- поясніть, як ви розумієте вирази: стелеться зеленим килимом; барвінковий зірчастий цвіт?
- з якою інтонацією треба читати цей текст?
- як треба читати другий текст? Чому?
- Отже, з якою інтонацією треба читати художні тексти, а з якою – наукові?

Копіюючи зразки текстів різних стилів, усне мовлення вчителя, молодші школярі напівсвідомо використовують ті ж самі мовностилістичні засоби, композиційні особливості, логіку викладу думок, інтонаційне оформлення. Як свідчать наші спостереження, найчастіше учні вдаються до відтворення мовностилістичних та інтонаційних засобів. Така стилізація має важливе значення для розвитку внутрішнього й зовнішнього мовлення.

Наприклад, щоб учні мали можливість наслідувати темп, силу голосу, емоційне забарвлення, вчитель звертається до них із таким завданням:

Послухайте вірш. Зверніть увагу, в якому темпі його треба читати, якою силою голосу, з яким настроєм.

- Прочитайте вірш виразно. Вивчіть напам'ять і розкажіть.

Наприклад, при вивченні теми «Іменник» з метою збагачення мовлення школярів словами з пестливими суфіксами пропонуємо виконати таке завдання:

Прочитайте вірш. Скажіть, які слова допомагають авторові передати шкільну атмосферу, почуття ніжності до природи.

ШКОЛА

Бігають, сміються діти,
та – лиш дзвоник задзвенить,
стане тихо, ніби в квіти
поховались бджоли вмить
(Дмитро Павличко).

Наступне завдання підпорядковано меті збагатити мовлення школярів прислів'ями, допомогти усвідомити сферу використання фразеологічних одиниць.

До поданих речень доберіть із наведених нижче прислів'їв ті, що розкривають їх зміст.

1. Ранкові прогулянки корисні для здоров'я.
2. У здорової людини хороший настрій.
3. Тільки здорова людина може почувати себе щасливою.
4. Здоров'я треба берегти змолоду.

Для довідок: 1. Зранку прогулявся – на день сили набрався. 2. Без здоров'я нема щастя. 3. Бережи одяг, доки новий, а здоров'я – доки молодий. 4. Як здорове тіло, то й душі мило.

– Скажіть, які з цих речень можна використати в діловому мовленні, а які – у розмовному. Запишіть прислів'я в зошити і вивчіть.

Граматико-стилістичний аналіз допомагає учням з'ясувати задум тексту, тему, зміст, структуру, мовне оформлення, мотиви використання мовних одиниць. Він розвиває в них звичку уважно створювати власний текст, свідомо використовуючи в ньому ті чи інші одиниці для вираження думки. Найчастіше цей прийом застосовуємо під час засвоєння молодшими школярами відомостей про частини мови, їх лексико-граматичні ознаки. Спостерігаючи за темою, метою тексту, функціонуванням виучуваних частин мови в художніх та наукових зв'язних висловлюваннях, виявляючи закономірності використання мовних одиниць залежно від завдань мовлення, учні усвідомлюють стилістичну роль цих одиниць у текстах. Наведемо приклад такого завдання.

Прочитайте текст. Визначте його тему й мету. Скажіть, за допомогою яких слів змалювано прихід весни.

Та це ж весна, бо тане сніг,
Дивись, струмок з гори побіг.
Шумить вода, ламає все,
Весна іде, тепло несе.
Шумить, гуде веселий гай
І гомонить: «Вставай, вставай!»
Розтане сніг, зима мине,
Земля кругом цвісти почне
(П. Капельгородський).

Для опрацювання текстів різних типів і стилів учням слід запропонувати узагальнену таблицю для самостійного аналізу текстів та добору мовних засобів. Наводимо зразок такої схеми-розбору:

1. Визначте тему тексту.
2. З'ясуйте його мету.
3. Кому може адресуватися таке висловлювання?
4. У якій ситуації використовується?
5. Які мовні засоби використав автор тексту для досягнення своєї мети?
6. З якою інтонацією (яким тоном) треба проказувати текст?

Аналіз з елементами порівняння містить зіставлення (виявлення спільних ознак) і протиставлення (з'ясування відмінностей). Ефективність його безперечна й під час засвоєння окремих лексико-граматичних відомостей (наприклад, з'ясування ролі синонімів, антонімів у текстах, ролі суфіксів у межах однієї частини мови, формування поняття предметності на прикладах іменників).

Особливу роль відіграє порівняння в підготовчій роботі до написання творів та під час їх аналізу, коли учні мають можливість порівняти кращі і гірші варіанти, виявити недоліки, спробувати їх усунути. Проілюструємо застосування порівняння під час розвитку уявлень про художні й наукові тексти. Зауважимо, що основною умовою при доборі дидактичного матеріалу для порівняння (яке проводиться у формі бесіди) є використання текстів на одну й ту саму тему, але з різними завданнями мовлення, наприклад:

Прочитайте обидва тексти. Визначте тему першого. Яка тема другого тексту? Яка мета кожного тексту?

1. На сонячній галявині поряд із кремезним дубом-татом притулився невеличкий молодий дубочок. Кожного ранку, простягаючи зелені, ще тонесенькі гілочки до сонця, радісно зустрічає він перші ласкаві промені. А коли налетить вітруган, нахиляється безпорадно дубочок до тата, простягає віти, шукаючи захисту, благаючи про порятунок. І зашумить старий, грізно захитає кроною: «Іди геть, злий вітриську! Не чіпай моє малятко!» Так і підростає дубочок – у теплі, затишку й любові.
2. Дуб – це могутнє дерево заввишки 20-40 метрів. Гілки його дуже міцні. Стовбур товстий, з темно-сірою потрісканою корою. Живе це дерево 500-1000 років. На Україні дуби ростуть скрізь. Подекуди вони утворюють діброви. На відміну від інших порід, вони розвиваються дуже повільно. За рік молодий дубок підростає лише на півметра, а його стовбур стає товщим на 1-2 сантиметри (За А. Охріменко).

- Знайдіть у художньому тексті слова, які допомагають авторові передати ніжне ставлення до маленького дубка.
- З якою інтонацією їх треба промовляти?
- Яке ставлення автора до того, про що говориться в науковому тексті?
- З якою інтонацією треба читати науковий текст?

Досить ефективним є спостереження й під час засвоєння елементарних відомостей про інтонаційні засоби усного мовлення: паузи, логічний наголос, темп, сила голосу, різні відтінки емоційного забарвлення, наприклад:

Послухайте вірш. Визначте його тему й мету. Кому він адресований? Який настрій викликає вірш? Чому? З якою силою голосу його треба зачитувати?

Як зробити день веселим

Ти прокинься
Рано-рано,
Лиш над містом
Сонце встане,
Привітайся з ластівками,
З кожним променем ласкавим.
Сам гарнесенько умийся,
Сам швиденько одягнися,

Підійди
До тата й мами
І скажи їм:
– Добрий ранок!
Усміхнися всім навколо:
Небу,
сонцю,
квітам, людям
(А. Костецький).

Доцільними також є вправи, які, поряд із елементами граматики-стилістичного аналізу, передбачають завдання побудувати словосполучення, речення, а також потребують застосування знань про текст і його стилістичні ознаки, наприклад:

Прочитайте текст. Визначте його тему і мету. Скажіть, які слова, подані у дужках, краще відповідають меті тексту. Чому?

Відспіває, відсвистить першу трель жайворонок, опуститься на першу прогалинку (змерзлої, застудженої, затверділої) землі. Сонце лише п'ятачок звільнило. Підіжме пташечка короткі змерзлі лапки, прикриє темно-карі очі (притулиться, припаде, доторкнеться) грудкою до (змерзлої, задубілої) кірки. Доторкнеться гарячим серденьком до землі – дивися назавтра прогалинка й збільшилась трохи (За В. Михайловим).

Вправи на редагування спрямовані на те, щоб навчити молодших школярів знаходити допущені помилки у власному та чужому мовленні. Такі вправи можна пропонувати лише тоді, коли учні мають необхідні мовні й мовленнєві знання.

Отже, комунікативно-мовленнєва діяльність молодших школярів, спрямована на оволодіння усною і писемною формами, відбувається в процесі аудіювання, говоріння, читання і

письма. Усвідомлення мотивів цих видів мовленнєвої діяльності, врахування ситуації спілкування в кожному конкретному випадку, дотримання структури мовленнєвого акту в процесі породження власних текстів, підпорядкування мовних засобів мотивам, меті, завданням спілкування, відпрацювання механізмів сприймання, розуміння і продукування усних і письмових зв'язних висловлювань – необхідні умови формування мовної і мовленнєвої компетентності молодших школярів.

Список використаних джерел

1. Донченко Т.К. Організація навчальної діяльності учнів на уроках рідної української мови: Дис... к. пед. н.: 13.00.02. / Т.К. Донченко. – К.: 2001. – 459 с.
2. Дорошенко С.І. Основи культури і техніки усного мовлення: Навчальний посібник / Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. – 2-е вид., перероб. і доп. / С.І. Дорошенко. – Харків: ОВС, 2002. – 144 с.
3. Пентиліук М.І. Культура мови і стилістика: Пробний підруч. для гімназії гуманіт. профілю / М.І. Пентиліук. – К.: Вета, 1994. – 240 с.
4. Пентиліук М.І. Наукові засади комунікативної спрямованості у навчанні рідної мови // Укр. мова і література в школі. / М.І. Пентиліук – 1999. – № 3. – С. 8-10.
5. Пономарів О. Культура слова: Мовностилістичні поради / О. Пономарів. – К. : Либідь, 2008. – 240 с.
6. Пономарьова К. Реалізація компетентнісного підходу в навчанні молодших школярів української мови / Катерина Пономарьова // Початкова школа. – 2010. – № 12. – С. 49-52.
7. Рожило Л.П. Психологічні особливості вироблення мовних умінь і навичок / Л.П. Рожило // Українська мова і література в школі. – 1982. – № 9. – С. 34–39.
8. Сухомлинський В.О. // Мовчазне читання і письмо у початкових класах / В.О. Сухомлинський // Урок української. – 2001. – № 2. – С. 42–44.
9. Сучасна українська літературна мова / [за ред. А.П. Грищенка]. – К. : Рад. школа, 1993. – 361 с.

The formation of the national conscious personality is aimed at the development of the skills to know well the norms of verbal and written forms of the Ukrainian literal language, use the language means purposefully and artistically in various communicative situations. The problem of verbal and written speech formation as an important component of national conscious personality development and education can't be solved without a proper organization of the process of junior pupils' verbal and written speech of interconnected learning. The both forms of the speech activity are the main means of knowledge understanding and comprehension, acquiring skills of their practical and creative usage. The level of the personality's speech competence depends on knowledge about the verbal and written speech peculiarities, the text indications and structure, the speech styles and types. Besides, it is important to master the skills of guiding speech situation, using the correct intonation patterns and extralanguage means, attentive listening to the interlocutor, fully setting forth ideas, analyzing and editing speech. Such an approach gives reasons for the topicality of pupils' mastering knowledge about the simple verbal and written speech evidences, determines the teacher's task to emphasize the culture formation at the initial language learning stage.

Key words: *speech development, communicative situations, the culture of speech, communicative culture, verbal and written speech, language and speech, speech activity, speech competence, extralanguage means, creative personality.*

УДК 37.032:378.1

Матвійчук Л.А.

Matviychuk L.

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА ВИЩОЇ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ СИНЕРГЕТИКИ

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL SKILLS OF THE MODERN TEACHER OF HIGH SCHOOL IN THE CONTEXT OF SYNERGY

У статті розкрито значення професійної майстерності сучасного педагога в контексті синергетики. Обґрунтовано актуальність проблем становлення синергетики. Проведений аналіз впливу та використання синергетичного підходу на сучасного педагога. Велика увага приділена проблемі використання синергетичного підходу в системі освіти. Сформульовано основні якості, якими повинен володіти викладач сучасний. Проаналізовано поняття «синергетика» з точки зору освіти. Визначено важливе місце використання синергетики в освіті з актуальних напрямів. Здійснено порівняння використання синергетичного підходу в освіті та його вплив на культуру педагога. Реалізовано дослідження по встановленню самооцінки методологічної культури педагога. Встановлено рівні, якими володіє сучасний педагог. Розібрано отримані результати самооцінки, творчий потенціал педагога.

Ключові слова: професійна майстерність, компетентність, синергетика, синергетичний підхід, знання, освіта, потенціал, саморозвиток, самоосвіта, педагог.

Сьогодні в науці мають місце нові методологічні напрями, які стають підґрунтям у різних галузях педагогічного світогляду. Не менш цікавим є використання синергетики в педагогічних галузях, які так стрімко обговорюються багатьма науковцями.

Становлення професійної майстерності педагогів є важливим моментом. У навчальних закладах бракує фахової майстерності педагогічним кадрам. Проблема освіти – це неправильно поставлений пріоритет, питання розвитку сучасної педагогічної освіти, які потребують перерозподілу, вдосконалення і розробки.

Увага вчених сьогодні прикута до нових шляхів вирішення проблем, які назріли в освіті, а це розвиток професійної майстерності педагогів за допомогою нового синергетичного підходу, який є малодослідженим та має місце в період інформатизації освіти.

Використанню синергетичного підходу присвячено роботи вчених: В.П. Андрущенко, М.В. Богуславського, О.В. Вознюк, І.С. Добронравової, Б.Б. Кадомцева, С.П. Капіци, Е.Н. Князевої, С.П. Курдюмова, А.К. Лоскутова, Дж. Николис, І. Стенгерс, А.Г. Шазаретяна та ін; синергетичний підхід в дослідженнях: В.Г. Буданова, А.В. Коротаєва, С.Ю. Малкова, А.П. Назаретяна, В.Г. Риндак, П.І. Третьякова, П.В. Турчинова, Д.С. Чернявського та ін.

Мета статті полягає в обґрунтуванні вагомості синергетичного підходу у розвитку професійної майстерності сучасного педагога та встановленні творчого потенціалу.

Професійна компетентність педагога має вирішальне значення для досягнення успіху в педагогічній галузі. Педагог повинен володіти закономірностями здійснення педагогічного процесу, який впливатиме на формування освіченого фахівця. Для формування професіоналізму студента від педагога вимагається належний не менш високий рівень його компетентності.

Педагог повинен прагнути досягнення своєї досконалості. Компетентний викладач – це той, який вільно орієнтується у своїй сфері, передає на високому рівні свій досвід, здатний до рефлексій, не зупиняється на досягнутому, постійно прагне до досконалості. Професійна майстерність проявляється у своїй стратегії володінням професійно-особистісними якостями,

творчим, креативним мисленням. Справжній професіонал своєї справи працює за власною, розробленою, чи використовує елементи вже розроблених методик, намагаючись постійно вдосконалюватись, враховуючи особливості тих, до кого застосовує свої надбання.

Професійна майстерність, як стверджував Й.Ф. Гербарт, досягається лише в практичній діяльності (праці), де набувають мистецтва, виробляють навички, уміння, майстерність.

Основою майстерності педагога є знання, які педагог передає своїм студентам.

Г. Сковорода цінував працю вчителя, особливо за його найвищу якість – педагогічну майстерність, вміння правильно подати знання. Педагог повинен розвивати в собі особливі атрибути, які є вагомими у педагогічній діяльності.

Розвиток професійної майстерності педагога ґрунтується на саморозвитку, самоосвіті, самовдосконаленні протягом всього життя, як нова парадигма і правильне використання принципів синергетики.

Термін «синергетика» походить від грецького «synergeia» «співдружність», «співпраця» і акцентує увагу на узгодженості взаємодії частин при утворенні структури як єдиного цілого [8, с. 456].

Визначення «синергетика» вперше запропонував, Г. Хакен, де на його думку, «синергетика – це сукупний колективний ефект взаємодії великого числа підсистем, що приводить до утворення стійких структур і самоорганізації в складних системах» [9, с. 9].

У філософському розумінні, поняття розглядається як сучасна теорія самоорганізації, нове світобачення, яке пов'язується з дослідженням феноменів самоорганізації, нелінійності, відкритості, емерджентності.

Ю. Л. Климонтович вважає, що «синергетика» – «новий міждисциплінарний науковий напрям; її мета – виявлення загальних ідей, методів і закономірностей у самих різних областях природознавства, а також соціології і навіть лінгвістики; більше того, в рамках синергетики відбувається кооперування різних спеціальних дисциплін» [4, с. 111].

На думку Ю. А. Данілова, сучасна синергетика стала визнаним міждисциплінарним напрямом наукових досліджень, яке займається вивченням складних систем, які складаються із багатьох елементів, частин, компонентів, які взаємодіють між собою складним чином [3, с. 22].

Як стверджує М.О. Федорова, синергетика є складовою універсальної методологічної парадигми, галузей знань, якою є складні системи, події самоорганізації досліджуваних об'єктів, які зв'язані в міждисциплінарний підхід [10, с. 13].

В основному, синергетика орієнтується на пошук форм запам'ятовування і оперування інформацією, де синергетика зустрічається як активний процес в обчислювальних середовищах зберігання і обробки інформації [1, с. 39].

Отже, термін «синергетика» можна трактувати як новий напрям самоорганізації, світобачення, який пов'язується з дослідженням явищ власної організації, нелінійності, хаосу і, глобальної еволюції, вивченням процесів становлення «порядку через хаос» (І. Пригожин), біфуркаційних (роздвоєння) змін, незворотності часу, нестійкості як основоположної характеристики процесів еволюції» [7, с. 618].

«Синергетика» – незалежний напрям, який розкриває великі можливості по-новому будувати світогляд і не залежить від конкретних (правильних на чийсь погляд) поставлених дій, прагнення відкриття нових ідей, самовдосконалення, само зміцнення особистості в трудовій діяльності.

Сутність синергетичного підходу в педагогічних процесах базується на передуванні самоосвіті, самоврядування, самоорганізації. За допомогою синергетичного підходу вдається виявити здатність особистості до саморозкриття і самовдосконалення виявлення творчого потенціалу в процесі спільних проєктів з іншими людьми та з самим собою, що є дуже вагомим в підготовці майбутнього фахівця.

Сучасна освіта нині потребує використання нових напрямів реалізації, таким є синергетичний підхід, який допоможе по-новому розкриватись педагогу та майбутньому фахівцю і дає можливість вдосконалювати власну майстерність робити речі, передавати отриманий досвід іншим.

Можна впевнено стверджувати, що синергетичний підхід спостерігається в освіті. Більшість майбутніх спеціалістів, в силу своїх можливостей, побіжно займаються самоосвітою, намагаючись отримати самостійні знання, уміння та навички в певних галузях трудової діяльності для того, щоб підвищити свій професійний рівень, збільшити таким чином свій дохід, який сьогодні є важливим в житті особистості. Тому, професійна майстерність залежить від самоорганізації педагога в своїй діяльності, його бажання організуватися, досягати успіхів у своїй справі, так як педагог відіграє важливу роль в формуванні майбутнього спеціаліста і його риси є стимулом для його вихованців. Спрямовувати своїх вихованців до самоствердження, саморозвитку, самоосвіти, не зупинятися на досягнутому, а навпаки, вдосконалюватись, пропонувати нові ідеї у ситуаціях, які потребують вирішення.

В.Г. Буданов вважає, що використання синергетичного підходу в освіті можливо за трьома напрямками:

1. Синергетика для освіти. У цьому зв'язку пропонуються інтегративні курси по завершенню чергового циклу навчання, які дають можливість краще засвоїти отримані знання на практичних діях та побачити різні сторони впроваджуваного, його вплив на суб'єкти його спрямування.
2. Синергетика в освіті. Цей напрям характеризується впровадженням в приватних дисциплінах матеріалів, що ілюструють принципи синергетики. У кожній навчальній дисципліні є розділи, які вивчають процеси становлення, виникнення нового. Тут доречно разом з традиційним, використовувати мову синергетики, що дозволяє надалі створити горизонтальне поле міждисциплінарного діалогу.
3. Синергетика освіти. Такий напрям передбачає синергетичність самого процесу утворення, становлення особистості і знання. Приклади педагогічної майстерності та авторських методик є кращі зразки додатка цілісних синергетичних підходів. Однак, сьогодні проблема не в тому, щоб створити єдину методику, а в тому, щоб навчити педагога усвідомлено створювати свою, тільки йому притаманну методику і стиль діяльності, залишаючись на позиціях науки про людину [2, с. 300].

Синергетичний підхід – це певна методологія в професійній діяльності, яка вимагає генерування ідей, понять і методів у дослідженні самоорганізованими системами. Вагомо у навчальному процесі правильно спрямувати ідеї для розвитку, вдосконалення компетентності. Він має широкі можливості у проектуванні й побудові систем виховання студентів.

Результат саморозвитку – компетентність, вищий ступінь – майстерність, найвищий – професіоналізм [5, с. 5].

Синергетика отримала значення рушійної сили у наукових дослідженнях та повинна забезпечувати належний науковий рівень як міждисциплінарної галузі знання. Можна стверджувати, що синергетичний підхід займає значне місце у розвитку професійної майстерності педагога, і тому нехтувати педагогам таким напрямом не компетентно.

Майстерність, на наш погляд, – найвищий щабель уміння педагога здійснювати навчання та виховання, яким володіють одиниці, покликані творити в сфері освіти, і який постійно вдосконалюється.

Важливою метою удосконалення навичок самостійної діяльності педагогів є саморозвиток та прагнення до самоосвіти. Для встановлення того, наскільки володіють такими задатками сучасні педагоги, ми застосували методику визначення «творчого потенціалу педагога» [6, с. 92-96], де використали тест, який складався з 18 питань. Отримані відповіді оцінювали за 9-бальною шкалою: ступінь вираженості відповідних знань, умінь і особистісних якостей педагога.

Враховуємо дані особливості у цьому дослідженні та встановимо, яким рівнем володіють сучасні педагоги. Для цього ми підготували тестові питання та відібрали групи для проведення дослідження, ними стали педагоги декількох ВНЗ: Рівненського державного гуманітарного університету, Луцького національного технічного університету, Луцького інституту розвитку

людини Університету «Україна», різних галузей. Респонденти були трьох груп з досвідом роботи: від 1 до 3 років – перша група; до 10 років – друга група; понад 10 років – третя група.

Розглянувши результати встановлення самооцінки та самоосвіти педагога, дійшли висновку, що більша кількість респондентів володіє необхідним рівнем успішності, який характерний такому колу викладачів, а саме: з досвідом роботи понад 10 років, що однак не вистачає даній групі – це використання сучасних технологій, засобів навчання. Наступна група виділилася не менш високими результатами та прагматичністю у своїй роботі, – які раціонально використовують досвід та сучасні методики навчання. Інша група – відмітилась самоаналізом, використанням зворотного зв'язку своєї педагогічної діяльності, прагненням до самовдосконалення, самоосвіти протягом всієї трудової діяльності. Результати діагностування відображенні на (рис. 1).

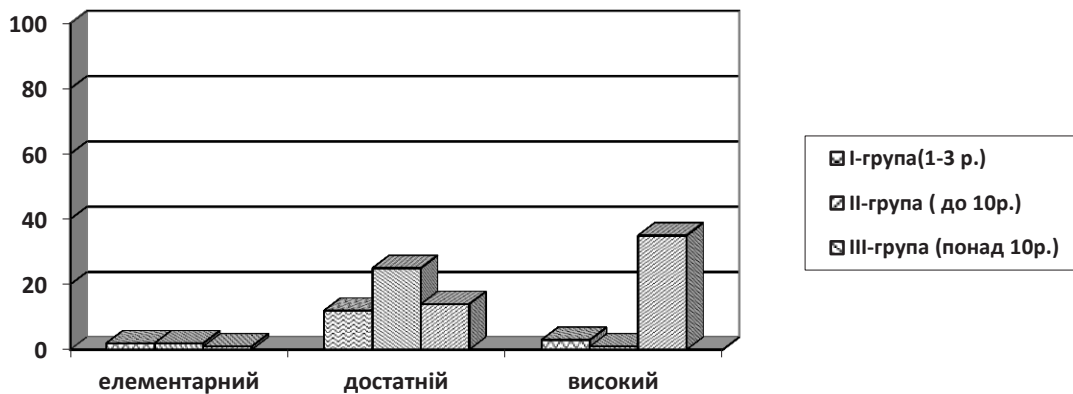


Рис. 1. Загальний рівень творчого потенціалу

Проаналізувавши відповіді педагогів, було відзначено, що серед молодих фахівців (педагогічний стаж до 3 років) 13% – прагнуть до використання нових засобів та оволодіння знаннями сучасних технологій, педагоги зі стажем 10 років (25%) – розвивають методологічну культуру, а вихователі зі стажем роботи понад 15 років (35%) мають високий рівень, постійно його вдосконалюючи.

Також, за допомогою задекларованого тесту, встановили такі групи показників, які характерні кожній групі респондентів, а саме: межі допитливості; віру у себе; постійність; амбіційність; слухову пам'ять; зорову пам'ять; прагнення бути незалежним; здатність абстрагуватись; здатність зосереджуватись. Результати дослідження відображені на (рис. 2).

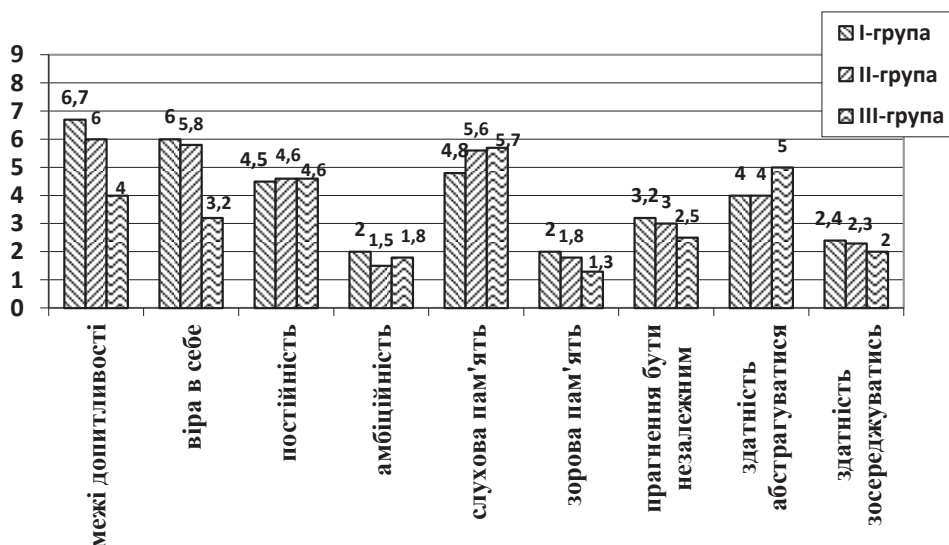


Рис. 2. Основні якості творчого потенціалу педагога

Отримані результати дослідження є відносними, так як не можливо виміряти їх з точністю до 100%, але обґрунтування є суб'єктивними.

Пріоритетними складовими проведеного дослідження є: закладений значний творчий потенціал серед молодих педагогів, який має великий простір для реалізації творчих можливостей. Такі педагоги при оптимальній організації діяльності мають великі перспективи в реалізації власних здібностей.

Ідеї синергетики у змісті освіти добре впливають на її стан, на високому рівні дозволяють моделювати розвиток освітніх систем, дають значні результати в системі навчально-виховного процесу. Синергетичний підхід дозволяє по новому розкрити педагогічні знання, спрямовує на багатокомпонентність пізнавальних процесів.

Отже, професійна майстерність є особистісною якістю педагога, використання синергетичного підходу актуалізує професійну діяльність педагога, сприяючи збагаченню освітнього процесу діалоговими прийомами і методами педагогічної взаємодії, роблячи більш інтенсивним процес навчання студентів і підвищує якість самої освіти.

Гностичні, конструктивні, проєктувальні вміння є досить вагомими компонентами педагогічної майстерності, які потребують значних зусиль з боку педагога для його підвищення.

Власні методики викладання технічних дисциплін у ВНЗ, якими користуються педагоги на практиці, є на досить низькому рівні, і тому вимагають більшої праці від викладача для досягнення рівня педагогічної майстерності.

Список використаних джерел

1. Буданов В.Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании / В.Г. Буданов. Изд. 3-е дополн. – М.: Издательство ЛКИ, 2009. – 240 с.
2. Буданов В. Г. Трансдисциплинарное образование, технологии и принципы синергетики // Синергетическая парадигма: Многообразие поисков и подходов / Сб. ст. отв. ред. В.И. Аршинов и др. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – С. 285–304.
3. Данилов Ю.А. Герман Хакен о синергетике // Синергетическая парадигма. Нелинейное мышление в науке и искусстве / Ю.А. Данилов. – М.: Прогресс-Традиция, 2002. – С. 22.
4. Климонтович Ю. Л. Введение в физику открытых систем // Соросовский образовательный журнал / Ю. Л. Климонтович. – 1991. – № 8. – С. 111.
5. Кубрак С.В. Використання інформаційних технологій у професійному саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю : навч.-метод. посіб / С.В. Кубрак. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 92 с.
6. Потемкина О. Ф. Тесты для подростков / О. Ф. Потемкина, Е.В. Потемкина. – М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2006. – 320 с.
7. Пригожин И. Порядок из хаоса : Новый диалог человека с природой : Пер. с англ. Общ. ред. В.И. Аршинова, Ю.Л. Климонтовича и Ю.В. Сачкова / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М. : Прогресс, 1986. – 432 с.
8. Словарь иностранных слов. 15-е изд., испр. М.: Рус. яз., 1988. – 608 с.
9. Синергетике 30 лет. Интервью с профессором Г. Хакеном. Проведено Е. Князевой // Вопросы философии. – 2000. – № 3. – С. 53–61.
10. Федорова М.А. Педагогическая синергетика как основа моделирования и реализации деятельности преподавателя высшей школы : диссер... канд. пед. наук. – 13.00.08. – теория и методика профессионального образования / Федорова Марина Александровна. – Ставрополь, 2004. – 169 с.

The article reveals the importance of professional skills in the context of the modern teacher synergy. Actuality of the problems of synergy was based. The analysis of the impact and use of synergetic approach to the modern was held teacher. Much attention is paid to the problem of using a synergistic approach in education. The basic qualities that should have a modern teacher were defined. It was analyzed the

concept of «synergy» in terms of education. It was determined important use of synergy in education in priority areas. Comparison of using of synergetic approach to education and its influence on the culture of the teacher was made by the implemented the research was to establish self-methodological culture of the teacher. There were established levels, which has a modern teacher.

The results of self-esteem, creativity teacher, were dismantled.

Key words: professional skill, competence, synergy, synergistic approach, knowledge, education, capacity, self-development, self-education teacher.

УДК: 371:316.647.

Матієнко О.С.

Matiienko O.

ТОЛЕРАНТНІСТЬ – ОСНОВНА ПЕРЕДУМОВА КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ ВЧИТЕЛЯ З УЧНЯМИ

TOLERANCE IS THE MAIN PREREQUISITE OF THE CULTURE OF COMMUNICATION OF THE TEACHER WITH PUPILS

У статті зазначається, що спілкування – найсильніший засіб формування в людини ставлення до інших людей. Лише в процесі спілкування і завдяки йому дитина може соціалізуватися і стати особистістю. Утім культура спілкування залежить не тільки від знання й дотримання певних норм спілкування, а й від нашої вихованості, ввічливості, толерантності до позицій інших, доброзичливості, прагнення порозумітись, які не передаються у спадок, а формуються і розвиваються у процесі виховання та самовиховання.

Розкриваються складові компоненти толерантного міжособистісного спілкування такі, як сприйняття, визнання, співпраця, взаємодія та діалог.

Визначається, що особливо значиму роль спілкування відіграє в освітній діяльності, воно виступає суттєвою цінністю педагогічної взаємодії. У стосунках учителя з учнями спілкування спроможне допомогти вчителю налагодити взаємодію зі своїми вихованцями, побудувати виховання і навчання на засадах співробітництва і співтворчості. Особливості такої взаємодії багато в чому залежать і від комунікативної культури вчителя, а також і від толерантного ставлення до учнів у процесі спілкування – терпіння, довіри, вміння володіти собою, поблажливість, доброзичливість, вміння не засуджувати інших, терпимість до відмінностей, здібність до співпереживання, вміння слухати, вміння розуміти особистісні властивості та емоційний стан співрозмовника, управляти власним емоційним станом.

Розглянуті складові толерантного спілкування є досить важливими моментами повноцінного розвитку, основою діалогу, відкритості, а, отже, і толерантності сучасного українського суспільства, національної культури, культури іншого.

Ключові слова: спілкування, культура, толерантність, формування, сприйняття, визнання, співробітництво, взаємодія, діалог, особистість.

Людина – істота соціальна, і вона здатна нормально розвиватись тільки у суспільстві, спілкуючись з іншими людьми, оскільки потребує постійної інформації про подібних собі. Лише у процесі спілкування і завдяки йому дитина може соціалізуватися і стати особистістю. І чим раніше вона осягне основні правила спілкування, тим менше помилок зробить, тим менше завдасть шкоди собі й іншим. Утім, культура спілкування залежить не тільки від знання й дотримання певних норм спілкування, а й від нашої вихованості, ввічливості, толерантності до позицій інших, доброзичливості, прагнення порозумітись, які не передаються у спадок, а формуються і розвиваються у процесі виховання та самовиховання.

У сучасній зарубіжній та вітчизняній науковій літературі останнім часом проблемі толерантності та культури спілкування присвячено чимало досліджень. Виокремимо окремі концепції та наукові школи, які найбільш плідно розробили психолого-педагогічні напрями зазначеної проблеми: «філософські положення про сутність толерантності» (Р. Валітова, Д. Зінов'єв, В. Лекторський, П. Кінг та ін.); «педагогіка культури миру» (С. Дем'янчук, М. Кабатченко, А. Сиротинко та ін.); «виховання у душі толерантності» (О. Грива, А. Погодіна, Т. Солдатова, В. Тишков, Л. Шайгерова, О. Шарова, О. Швачко та ін.); «формування культури спілкування» (Б. Ананьєва, О. Бодальова, І. Зязюна, В. Кан-Каліка, О. Киричука, Н. Кузьміної, Ю. Кулюткіна, Л. Кондрашової, О. Леонтєва, Б. Ломова, А. Мудрика, Л. Орбан-Лембрик, В. Сластьоніна, Т. Яценко та ін.). Проте, незважаючи на досить ґрунтовний аналіз зазначеної проблеми, недостатньо висвітленими залишається, на наш погляд, проблема толерантності як основна передумови культури міжособистісного спілкування, зокрема учителя з учнями.

Мета статті – розглянути складові компоненти толерантного спілкування та визначити толерантність як основну передумову культури спілкування учителя з учнями.

Для того, щоб спілкування між людьми могло відбутися на достатньо високому рівні, потрібно чимало передумов найрізноманітнішого ґатунку. Суб'єкти спілкування повинні перебувати в контакт, розуміти один одного, виконувати певні спільно визнані правила комунікативної поведінки; їм має бути притаманна певна, більш або менш виразна настроєність на своїх партнерів; терпеливе ставлення до чужих думок.

Що ж таке спілкування? Дане поняття походить від слів «спільний», «спільність», «спільнота» – те, що об'єднує людей. Спілкування визначається як багатоаспектний процес установалення контактів між людьми під час їхньої сумісної діяльності.

Серед педагогічних точок зору на цей феномен найбільш поширеною є така: спілкування – це специфічний вид взаємодії людей, у процесі якого відбувається обмін інформацією, регуляція діяльності та поведінки один одного, взаємний емоційний вплив, та є однією з фундаментальних людських потреб [5, с. 161].

У психологічній науці під спілкуванням розуміється процес взаємодії між людьми, у якому відбувається обмін діяльністю, інформацією, досвідом, уміннями і навичками, а також результатами діяльності [2, с. 17].

Отже, спілкування – явище глибоко соціальне. Завдяки йому особистість успадковує культурний досвід попередніх поколінь, орієнтується у соціальній багатомірності, ідентифікуючи себе з певною спільнотою, самоутверджується та самоактуалізується, формується як індивідуальність. Людина не уявляє свого життя без спілкування, яке містить у собі три основні функції:

- комунікативну (передача інформації, нагромадження знань, узгодження дій та взаєморозуміння людей);
- інтерактивну (вплив на інших людей, зміна їх поведінки та діяльності; і навпаки, зміна своїх дій під впливом інших);
- перцептивну (сприйняття та пізнання іншого, проникнення у його внутрішній світ та розуміння його [3]).

Проте, у різних людей виявляються різні здібності спілкування. Якщо одна людина вступає в контакт без особливих проблем, то інша може вносити у взаємовідносини з людьми напругу і провокує появу в останніх негативних реакцій. Підґрунтям цього є: некомпетентність однієї із сторін, небажання приймати точку зору партнера, невміння аргументувати власну точку зору, брак тактовності, толерантності, заздрість, необ'єктивність, настирливість, не вміння слухати.

Для спілкування дуже важливо налагодити контакт зі співрозмовником. Вельми важливим також є спілкування зі своїм «Я» (з самим собою). Спеціалісти з проблеми психогігієни засвідчують, що внутрішній діалог – це важливий аспект спілкування з іншими. Втрачаючи його, люди відособлюються одне від одного й усамітнюються. І тому, перший крок до спілкування полягає в умінні людини оцінити себе об'єктивно (тобто в самооцінці). Зазвичай такі люди знають свої сильні та слабкі сторони. Вони безпосередні у спілкуванні; з повагою ставляться до себе й інших людей, сприймають критику як можливий шлях зростання; спокійно сприймають компліменти [1].

Успішним вважається таке спілкування, коли нам вдалось досягнути очікуваного результату: отримати інформацію, допомогу, підтримку, пораду, інколи – просто задоволення від проведеного разом часу. А для цього необхідно враховувати кілька моментів: повноцінне спілкування залежить від обох партнерів; для повноцінного спілкування ми маємо об'єднати обидві «мови»: мову слів і мову тіла, обличчя; важливим у спілкуванні є вміння говорити і вміння слухати [2].

Більше того, щоб процес обміну думками, поглядами, інформацією міг відбуватися позитивно, необхідна низка передумов, на яких ми і зупинимось детальніше.

Опоненти, як суб'єкти спілкування, повинні, перш за все, розуміти, шанувати, підтримувати один одного, дотримуватись загально визнаних правил комунікативної поведінки, зумовлених соціальними, культурними, конфесійними, психологічними особливостями співрозмовників. Такий підхід передбачає співіснування один із одним, визнання неминучих розбіжностей поглядів, орієнтацій, стилів життя – терпіти один одного, як би важко не було у тій чи іншій ситуації. Феномен толерантності («терпимості») передбачає наявність вищих етичних орієнтирів і цінностей, таких як повага, взаємоповага, співчуття, співстраждання, милосердя, котрі утримують його в «силовому полі» справжньої людяності. Бути толерантним насамперед і означає терпіти, витримувати Іншого – такого, яким він є, визнавати за ним право жити, мислити й чинити по-своєму.

Отже, основною передумовою культури спілкування (культури поведінки людини у суспільстві) є толерантність, більше того, «культура спілкуванні практично не можлива без реалізації принципу толеранції» [1, с. 79]. Тому очевидним є той факт, що проблема спілкування невід'ємно пов'язана з проблемою толерантності, оскільки реальні контакти між людьми, в процесі яких вони безпосередньо сприймають одна одну, створюють середовище для об'єктивного виявлення особливостей їхньої поведінки, рис характеру та емоційно-вольової сфери. Саме в таких контактах розкривається справжня значущість однієї людини для іншої, виявляються їхні симпатії та антипатії.

Толерантність, у процесі спілкування, означає також сприйняття, визнання та взаємодію у різноманітних формах самовираження та самовиявлення людської особистості. *Сприйняття* – це вміння бачити іншого зсередини, здатність подивитися на його світ одночасно з двох точок зору: своєї власної та іншої. *Визнання* – це здатність бачити в іншому саме іншого як носія його цінностей, логіки мислення, його форм поведінки, а також усвідомлення свого права бути іншим, відрізнитися від решти людей [4].

У свою чергу, *взаємодія* – це одна із загальних форм взаємозв'язку між явищами, суть якої полягає у взаємовпливу одного предмета на інший. Взаємодія є виявом єдності протилежностей, добровільним процесом, у якому кожна із сторін зумовлює позицію іншої, виступаючи для неї і причиною, і наслідком [6, с. 231].

У педагогічній літературі поняття «взаємодія» визначається як універсальна форма розвитку, яка обоюдно змінює взаємодіючі об'єкти, явища та приводить кожне з них у новий стан. Під час взаємодії виявляються: співпраця (чи протидія, яка руйнує спілкування), узгодження (чи протиріччя, що також утруднює спілкування), співпереживання (чи байдужість), тактовність (чи безтактовність) одного суб'єкта по відношенню до іншого [6, с. 231].

Найбільш поширеними видами взаємодії, що дозволяють ототожнювати її з позитивною толерантністю, слід вважати співробітництво та опіка.

Співробітництво – це спільне визначення цілей діяльності, її планування, розподіл сили та засобів на основі взаємодії кожного. Цей рівень толерантних стосунків характеризується наступними ознаками: контактністю, доброзичливістю, відсутністю тривожності, мобільністю дії, ввічливістю, терпимістю, соціальною активністю.

Другий вид взаємодії – *опіка*, теж співвідносна толерантності тому, що має на увазі турботу, яка не принижує гідність того, ким опікуються, та є природною нормою суб'єкта і об'єкта. Такі взаємовідносини можливі лише тоді, коли обидві сторони розуміють одна одну та терпимо ставляться. Цей рівень толерантних стосунків характеризується наступними ознаками: емоційною стабільністю, високим рівнем емпатії, вмінням прийти на допомогу [4].

Основою різних форм спілкування та взаємодії стає діалог, пов'язаний з відкритою позицією, тобто викладом інформації від першої особи. «З усіх видів життєвої діяльності діалог – зазначав філософ Мішель Монтень, – є найприємнішою природною вправою нашого розуму. Ось чому, якби мене змусили негайно зробити вибір, я, певно, краще б втратив зір, ніж слух чи хист до слова» [2]. І справді, у діалозі співрозмовники не лише висловлюють предметну думку, а й обмінюються інформацією, знайомляться з новими ідеями, висловлюють наболіле, пережите, дізнаються про оцінки тих чи інших суджень, дістають розумну пораду. Відчувають емоційне задоволення, естетичну насолоду.

Діалог, як форма комунікативної діяльності, в науковій літературі визначається наступним чином: «Метод отримання інформації на основі словесної комунікації; цілеспрямований умисний вид спілкування, пов'язаний з необхідністю зробити ті чи інші висновки на основі аналізу різних точок зору і висловлювань та вироблення відповідних рішень» [5].

У діалозі виявляється індивідуальність та осягнення своєрідності іншого, так як саме діалогова взаємодія має на увазі рівність позицій в суспільстві. У структурі діалогової взаємодії перевага надається емоційному та когнітивному компонентам, які можуть бути охарактеризовані через високий рівень емпатії, відчуття партнерства, уміння сприйняти його таким, який він є, відсутністю стереотипів у сприйнятті інших; а також уміння «бачити» свою індивідуальність, уміння адекватно «приймати» (оцінювати) свою особистість. Подібна характеристика діалогового взаєморозуміння є фундаментом толерантності. Своєрідність діалогової взаємодії виявлено ще стародавнім філософом Платоном. Усім відомо його вислів: «Пізнай себе», який може трактуватися як «розуміючи інших, зрозумій себе» [4]. Такій діалоговій взаємодії слід навчатися з дитинства, тому що вона є основою позитивного соціального досвіду та формує толерантну особистість, яка завжди впевнено почувається у будь-якому товаристві, обирає правильну поведінку між людьми.

Важливо підкреслити, що виявивши відмінності іншого, порівнюючи його з собою, толерантна людина не ставить себе в привілейоване положення, а поважає право вибору іншої людини бути такою, якою вона є, конструктивно взаємодіяти з представниками соціуму незалежно від їхньої приналежності та світосприйняття. Тобто толерантна людина готова прийняти, асимілювати чуже, нове, не поступаючись при цьому своєю ідентичністю та цілісністю. «При діалогічній зустрічі двох культур вони не зливаються, не змішуються, кожна зберігає свою єдність і відкрити цілісність, але вони взаємно збагачуються» [1].

Напрочуд повчальною є мудрість «золотого правила» поведінки, з яким ми зустрічаємося в Біблії: «Слід ставитись до інших так, як хотілось б, щоб ставилися до тебе» [2]. Саме тому в спілкуванні дуже важливо відчувати іншу людину, передбачати, як вона поставиться до вашого вчинку; зрозуміти її слова, погляд, інтонацію. Важливо уміти стримуватись від проявів поганого настрою або недоречної веселості. Толерантна особистість завжди впевнено почувається у будь-якому товаристві, обирає правильну поведінку у взаємодії між людьми.

Особливо значиму роль спілкування відіграє в освітній діяльності, воно виступає суттєвою цінністю педагогічної взаємодії. Педагогічна співпраця, яка реалізується через педагогічний діалог, дає можливість для обміну думками, самокорекції поглядів і суджень. Навчальний діалог, зорієнтований на поліваріантність та множинність бачень і має великий потенціал, оскільки може змінювати та уточнювати погляди в ході інтелектуального пошуку, активізувати об'єктів пізнання, перетворитися із зовнішнього діалогу в діалог внутрішній і спонукати до подальшого осмислення проблематики [1].

У стосунках учителя з учнями спілкування спроможне допомогти учителеві налагодити взаємодію зі своїми вихованцями, побудувати виховання і навчання на засадах співробітництва і співтворчості. Особливості такої взаємодії багато в чому залежать і від комунікативної культури вчителя, яка оцінюється відповідно до того, що і як він говорить, які в нього жести, рухи, вираз обличчя, який підтекст мають його слова, на яку реакцію учнів розраховані, а також і від толерантного ставлення учителя до учнів у процесі спілкування – терпіння, довіра, уміння володіти собою, поблажливість, доброзичливість, уміння не засуджувати інших, терпимість до відмінностей, здібність до співпереживання, уміння слухати, уміння розуміти особистісні властивості та емоційний стан співрозмовника, управляти власним емоційним станом.

У реальних ситуаціях шкільного життя – на уроках, перервах, у післяурочній діяльності мовленнєва сторона спілкування становить складну поліфонію реплік, розповідей, запитань, оціночних суджень, відповідей, зауважень, емоційних реакцій. Ця специфічна атмосфера – результат комунікативної поведінки вчителя і учнів. Щоразу вона неповторна і в цьому розумінні – миттєва. І слід знати, що в пам'яті учнів, після зустрічі з учителем, залишається не тільки пізнавальна інформація, яку він дав, а й та атмосфера, якою супроводжувалося їхнє спілкування. Учні несуть у собі настрій, враження від зустрічі з учителем, пам'ять про його погляд, інтонацію, мовлення, тональність, спосіб реагувати на поведінку його вихованців. Тому так важливо, плануючи зустріч із школярами, обміркувати не тільки зміст спілкування (про що я буду з ними говорити), а й особливості свого мовлення і комунікативної поведінки (як я буду говорити, яку емоційну сферу спілкування я хотів би створити) [3, с. 69].

А тому, конструктивна взаємодія відбувається лише за умов суб'єктно-суб'єктного спілкування, що передбачає встановлення особистісного контакту учителя й учня як людини з людиною, а не як керівника і підлеглого. Учитель та учень вступають у діалог як рівні та вільні партнери. Учитель сприймає учня як особистість, яка обирає свій власний шлях, і виступає як доброзичливий помічник. Він не повинен вважатись для учня «ні начальством, ні особливою пороною», нудною і розсудливою, ні в чому не спорідненою душі дитини [5, с. 164]. Тільки дотримуючись культури спілкування, можна виховати толерантну особистість, яка здатна жити в гармонії з іншими людьми.

Отже, спілкування – найсильніший засіб формування в людини ставлення до інших людей, а також до самого себе. За допомогою спілкування людина будує відносини з оточуючими її людьми, через пізнання іншої людини пізнає себе, формує власне «Я». Толерантне ставлення до оточуючих є основною передумовою комунікативної культури людського спілкування. Розглянуті вище складові толерантного спілкування є досить важливими моментами повноцінного розвитку, основою діалогу, відкритості, а, отже, і толерантності сучасного українського суспільства, національної культури, культури іншого.

Список використаних джерел:

1. Андрухович Ю. Лексикон інтимних міст. Довільний посібник з геопоетики та космополітики / Юрій Андрухович. – Кам'янець-Подільський : Meridian Czernowitz, ТОВ «Друкарня «Рута»», 2012. – 424 с.
2. Андрухович Ю. Таємниця : [роман] / Юрій Андрухович. – Харків : Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2013. – 352 с.
3. Бриченкова Е.С. Прецедентные высказывания в русском публицистическом дискурсе и их место в преподавании русского языка как иностранного : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный)» / Е.С. Бриченкова. – М., 2007. – 23 с.
4. Денисенко Л. Відлуння : від загиблого діда до померлого : [роман] / Лариса Денисенко / передм. Г. Гузьо. – Харків : Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2012. – 320 с.
5. Денисенко Л. Забавки з плоті та крові. Новела з десяти частин / Л. Денисенко. – Львів : Кальварія, 2006. – 192 с.
6. Дереш Л. Культ : [роман] / Любка Дереш. – Львів : Кальварія, 2006. – 208 с.
7. Захаренко И.В. Прецедентное имя и прецедентное высказывание как символы прецедентных феноменов / И.В. Захаренко, В.В. Красных, Д. Б. Гудков, Д.В. Багаева // Язык. Сознание. Коммуниция : Сб. статей. – М. : «Филология», 1997. – Вып. 1. – С. 82-103.
8. Караулов Ю.М. Русский язык и языковая личность / Юрий Николаевич Караулов. – [7-е изд.]. – М. : Издательство ЛКИ, 2010. – 264 с.
9. Карпа І. Довбо і зло / Ірена Карпа. – Харків : Книжковий клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2008. – 319 с.
10. Карпа І. Суки отримують все : [роман] / Ірена Карпа. – Харків : Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2012. – 240 с.
11. Поваляева С.В. БАРДО online / Світлана Поваляева ; дизайн обкладинки І. А. Нестеренка. – Харків : Фоліо, 2009. – 281 с. – (Графіті).

12. Поваляєва С.В. Сімург / Світлана Поваляєва ; худож.-оформлювач І.В. Осипов. – Харків : Фоліо, 2006. – 253 с. – (Графіті).
13. Роздобудько І. Гудзик / Ірен Роздобудько ; худож.-оформлювач І.В. Осипов. – Харків : Фоліо, 2006. – 222 с. – (Колібрі).

The article deals with the problem of future English teachers' sociocultural competence formation with the means of precedent texts. It has been mentioned that the knowledge of a foreign language is not always enough for the intercultural communication, as precedent texts incomprehension can break the process of intercultural communication. Taking into consideration this argument, a future English teacher must solve a very important task of learning the texts which are significant for English not only at the English lessons, but also analyzing modern Ukrainian prose which broadens the student's mental outlook and dorns his erudition and professional competence.

The main approaches to the sociocultural competence interpretation have been traced and the category of the precedent text has been determined. The examples of the precedent texts based on the English literature have been illustrated.

Key words: precedent text, sociocultural competence, English, prose, teacher, student, communication, knowledge, culture.

УДК 378.011.3-051:811.111

Меркотан Л.Й.

Merkotan L.

ПРЕЦЕДЕНТНІ ТЕКСТИ В ДИСКУРСІ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ПРОЗИ ТА ЇХНЯ РОЛЬ У ФОРМУВАННІ АНГЛОМОВНОЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

PRECEDENT TEXTS IN THE DISCOURSE OF THE MODERN UKRAINIAN LITERATURE AND THEIR ROLE IN FUTURE ENGLISH TEACHERS' SOCIOCULTURAL COMPETENCE FORMATION

У статті розглянуто проблему формування англомовної соціокультурної компетенції майбутніх учителів англійської мови засобами прецедентних текстів. Зазначено, що знання лише іноземної мови не є достатнім для міжкультурної комунікації, оскільки нерозуміння прецедентних текстів як одиниць когнітивної бази може порушувати процес міжкультурної комунікації. Зважаючи на це, перед майбутнім учителем англійської мови постає важливе завдання ознайомлення з тими текстами, які є значущими для англійців, проте не лише на заняттях з іноземної мови, а аналізуючи сучасну українську прозу, яка розширює не лише кругозір студентів, а й формує ерудицію та професійну компетенцію.

У розвідці окреслено основні підходи до трактування поняття соціокультурної компетенції та визначено категорію прецедентного тексту. Проілюстровано приклади прецедентних текстів, джерелами яких є твори англійської літератури, знання яких необхідні для успішної реалізації спілкування.

Ключові слова: прецедентний текст, соціокультурна компетенція, англійська мова, проза, учитель, студент, комунікація, знання, культура.

В умовах реформування освітньої системи України та оновлення всіх аспектів життєдіяльності суспільства в руслі реалізації основних положень загальноєвропейських рекомендацій із мовної освіти постає необхідність дотримання комплексного підходу до формування особистості, котра володіє низкою компетенцій, необхідних для життя в умовах постійних змін.

Майбутні вчителі англійської мови повинні володіти знаннями та вміннями міжкультурної комунікації й послуговуватися набором комунікативних стратегій, адекватний вибір яких залежить від рівня сформованості соціокультурної компетенції, яка стала об'єктом зацікавлення таких дослідників, як Н. Бориско, Н. Гез, І. Зимня, С. Козак, О. Коломінова, З. Корнаєва, О. Леонт'єв, С. Ніколаєва, Т. Опанасенко, Ю. Пассов, О. Первак, В. Редько, Л. Рудакова, Н. Саланович, В. Скалкін, В. Топалова, Т. Третьякова.

Визначальною умовою формування соціокультурної компетенції є оволодіння фоновими знаннями, тобто знання про країну та її культуру, відомі усім жителям даної країни. Крім того, особливість спілкування тієї чи тієї лінгвокультурної спільноти обумовлена національно-культурним змістом, що належить до комунікативної компетенції її представників. З огляду на це, як слушно зауважує О. Бриченкова, «...знання вербального коду, тобто мови, та правил його використання є недостатніми для успішного спілкування між представниками різних лінгвокультурних спільнот. Поверхневе володіння культурою того етносу, до якого належить співрозмовник, є головною причиною невдач у міжкультурній комунікації, оскільки саме ці знання мовець актуалізує в своєму мовленні» [3, с. 3].

Першочергове значення для адекватного розуміння та коректного сприйняття мовлення представника іншої лінгвокультурної спільноти мають позакодові знання, тобто ті складники когнітивної бази певної національної лінгвокультурної спільноти, що належать до невербальних знаків культури. Оволодіння цими знаннями можливе за умови цілеспрямованого включення в навчальний процес тих культурних складових, які й визначають структуру, організацію та зміст комунікації. Саме прецедентні тексти як одиниці когнітивної бази мають практичну спрямованість, тому їхнє незнання чи нерозуміння може порушувати процес міжкультурної комунікації. Зважаючи на це, перед майбутнім учителем англійської мови постає важливе завдання ознайомлення з тими текстами, які є значущими для англійців, проте не лише на заняттях із англійської мови, а й долучаючись до художнього слова української культурного простору.

Проблема прецедентності стала ключовою у царині когнітивного (Д. Багаєва, Д. Гудков, В. Джанаєва, І. Захаренко, В. Красних, Є. Попова, Г. Слишкін), лінгвокультурологічного (С. Баннікова, Н. Бурвікова, К. Зав'ялова, В. Костомаров, А. Проскуріна, Ю. Прохоров), структурно-семантичного аспектів дослідження прецедентних феноменів (І. Арнольд, Н. Голубева, Л. Гришаєва). Проте лише на окремі розвідки щодо методичного підходу до вивчення прецедентних феноменів натрапляємо в працях Н. Бойко, О. Бриченкової, А. Буднік, О. Дрянгіної, Е. Ростової, І. Яценко, І. Хижняк.

Актуальність дослідження обумовлена соціальною необхідністю підвищення культури мовлення в сучасному суспільстві, зокрема в професійному мовленні майбутнього вчителя англійської мови, а прецедентні тексти як невід'ємні елементи сучасної української прози є джерелом інтелектуального та духовного розвитку студентів, оскільки розширюють не лише їхній кругозір, а й формують ерудицію та професійну компетенцію.

Предметом дослідження стали прозові твори українських авторів, а саме: Юрія Андруховича, Лариси Денисенко, Любка Дереша, Ірени Карпи, Світлани Поваляєвої, Ірен Роздобудько.

Соціокультурна компетенція – знання культурних особливостей носія мови, його традицій, норм поведінки і етикету, уміння розуміти і адекватно використовувати їх у процесі спілкування, залишаючись при цьому носієм іншої культури. Формування соціокультурної компетенції має на меті інтеграцію особистості в систему світової та національної культури.

У сучасних педагогічних дослідженнях соціокультурна компетенція розглядається як:

- готовність особистості до соціокультурної діяльності (Т. Жукова);
- інструмент виховання міжнародно-орієнтованої особистості, яка розуміє взаємозв'язок і цілісність світу, необхідність міжкультурної співпраці (О. Соловова);
- знаннева обґрунтованість поведінкових актів (С. Чехова);
- володіння учнями особливостями мовленнєвої та немовленнєвої поведінки носіїв мови в певних ситуаціях спілкування (О. Оберемко);

– поведінкова, етикетна, знання соціокультурного контексту; лінгвістичні маркери соціальних стосунків; правила ввічливості; вирази народної мудрості, діалект, акцент (Л. Маслак).

Щодо терміну «прецедентний текст», то варто зазначити, що його вперше введено в наукову парадигму Ю. Карауловим у доповіді «Роль прецедентних текстів у структурі та функціонуванні мовної особистості» на VI Міжнародному конгресі викладачів російської мови та літератури у 1986 році, який тлумачив це поняття як текст «... (1) значущий для тієї чи тієї особистості в пізнавальному та емоційному планах; (2) що має надособистісний характер, тобто добре відомий широкому оточенню цієї особистості, включаючи її попередників і сучасників; (3) звернення до нього відбувається неодноразово в дискурсі цієї мовної особистості» [8, с. 216].

Взявши за основу тлумачення Ю. Караулова прецедентного тексту, розробники теорії прецедентних феноменів І. Захаренко, В. Красних, Г. Гудков, Д. Багаєва екстраполюють зазначену дефініцію на поняття «прецедентні феномени», наголошуючи, що Ю. Караулов розуміє термін «текст» дуже широко [7, с. 82]. Водночас прецедентний текст трактується науковцями як «... завершений і самодостатній продукт мовленнєво-мисленнєвої діяльності; (полі)предикативна одиниця; складний знак, сума значень компонентів якого не дорівнює його змісту; прецедентний текст добре відомий будь-якому середньому члену національно-культурної спільноти; звернення до прецедентного тексту може багаторазово відновлюватися в процесі комунікації через пов'язані з цим текстом прецедентні висловлювання чи прецедентні імена» [64, с. 83].

Враховуючи наукові здобутки розробників теорії прецедентних феноменів, обґрунтовуємо прецедентний текст як текст, значущий для тієї чи тієї мовної особистості в емоційному та когнітивному планах, апеляція до якого може неодноразово відновлюватися в процесі комунікації через пов'язані з цим текстом прецедентні висловлювання, прецедентні імена чи прецедентні ситуації.

Зафіксований у мові української прози початку ХХІ століття мовний матеріал свідчить про інтерес до європейської літератури. Зокрема, у більшості випадків для дискурсу сучасної української прози характерна апеляція до текстів англійської літератури.

В аналізованих текстових масивах вербалізовані англійські прецедентні тексти представлені, перш за все, творами англійського поета і драматурга У. Шекспіра. Зокрема, чималий інтерес становить трагедія «Ромео і Джульєта» («Romeo and Juliet»), матеріально відображена прецедентними іменами: *І тут, мов якийсь казковий принц, **ромео** чи викрадач циганки-ази, на горизонті з'явився захеканий Вася, він біг до мене з простягнутими руками і кричав: «Стрибай, стрибай!»* [9, с. 95].

На особливу увагу заслуговує трагедія У. Шекспіра «Гамлет» («The Tragical Historie of Hamlet, Prince of Denmarke»), апеляція до якої відбувається засобами вербалізації прецедентних імен і прецедентних висловлювань, як незмінних, так і трансформованих: *Як казав принц, **данський Гамлет**, «Господи, та мені достатньо й горіхової шкаралуни, щоб почувтись власником безмежного простору – аби лиш погані сни не снилися»* [2, с. 99].

Серед інших п'єс У. Шекспіра, що знаходять відображення в корпусі сучасної української прози та є невід'ємною складовою англійського культурного простору, варто відзначити комедію «Як вам це сподобається» («As You Like It»), актуалізовану прецедентним висловлюванням: – *Всьо, Вася, папа, дуже приємно було тебе побачити! – Я здала назад, бо цей **театр, де люди в ньом актьори**, вже реально почав діставати* [9, с. 105] та п'єсу «Отелло, венеціанський мавр» («The Tragedy of Othello, The Moor of Venice»), вербалізовану прецедентним іменем, а саме іменем головного героя: *Це міг так само бути венеційський діалект ХV століття, мова **Отелло*** [1, с. 75].

Помітну роль у процесі творення англійської літератури відіграв визначний новеліст, автор нарисів і романів, поет Дж. Р. Кіплінг, до творчості якого часто апелюють українські прозаїки, залучаючи читачів у світ дитячих казок про Мауглі та Ріккі-Тіккі-Таві з «Книги джунглів» («The Jungle Book»): *Невідомо, кому пощастило більше, Боно чи **Мауглі**, хотілося пожартувати мені... [4, с. 121]; ...**Коза Дереза Конопляна Лоза, Трансформер Рікі Тікі Таві, Афелія О'Німфа, Нумо, дівчинко моя!*** [12, с. 66].

Паралельно з вербальною репрезентацією прозових творів спостерігаємо інтенцію українських письменників до актуалізації поетичних творів Дж. Р. Кіплінга, зокрема до найвідомішого вірша «Якщо» («If»): *А отримавши в результаті чи то гівно, чи тріумф, сприймати їх зовсім однаково. Себто рівноцінно. Як дим і вітер. Так писав Кіплінг. **Кіплінг** мав рацію. Слава методисту, що вніс його «IF» до програми* [10, с. 53].

Серед значної кількості апеляцій до прецедентних текстів варто виділити твори шотландського письменника А. К. Дойля, наприклад: *Дарця прийшла квадранс по сьомій, отже, вийшла іще до вечери в їдальні. А отже, мій непутящий **Вотсоне**, мала вже голодна* [6, с. 76] – детективні оповідання та повісті про Шерлока Холмса; *Очі абриса флуорисцентно зблискують. Теж мені, **собака Баскервілей*** [12, с. 109] – детективна повість «Собака Баскервілів» («The Hound of the Baskervilles»).

Варто зазначити, що в текстових масивах аналізованих творів часто натрапляємо на вербалізацію творів Л. Керрола та А. А. Мілна, як-от: *З ним навіть каналізацію чистилося залюбки, бо він увесь час цитував «**Алісу в Країні чудес**»* [2, с. 119] – казка англійського письменника Л. Керрола «Аліса в Країні Чудес» («Alice's Adventures in Wonderland»); *Але ж ранкові вистави, мабуть, бувають лише в Театрі юного глядача («Малюк і Карлсон» – в кращому разі) та в Ляльковому театрі («**Вінні Пух та усі-усі-усі**», мені довелося це бачити, було весело, але я не впевнений, що це буде до впадоби Мірі)...* [5, с. 163] – книга англійського дитячого письменника А.А. Мілна «Вінні Пух» («Winnie-the-Pooh»).

Не залишаються поза увагою українських прозаїків прецедентні тексти класиків англійської літератури, а саме Ш. Бронте, Ч. Діккенса, П. Л. Треверс, О. Уайльда: *Я сиділа в кріслі, в котрому цілком могла сидіти сіромаха **Джейн Ейр*** [4, с. 139] – роман англійської письменниці Ш. Бронте «Джейн Ейр» («Jane Eyre»); *Це несмак – іти на «**Олівера Твіста**»! – каже моя асистентка* [10, с. 60] – роман «Олівер Твіст» («Oliver Twist; or, the Parish Boy's Progress») Ч. Діккенса; *Я купила собі капелюшок, як у **Мері Поппінс**, уявляєш?!* [12, с. 23] – казкова повість «Мері Поппінс» («Mary Poppins») англійської письменниці П.Л. Треверс; *Якась моя пуста і нехаризматична частина без особливих зусиль перетвориться на **Доріана Грея**. Чи вже перетворилася? То й пес із нею. Але та, сильніша й перманентна, так і залишиться лордом Генрі, а **доріани** поступатимуть до нашої клініки просто ешелонами* [10, с. 77] – роман О. Уайльда «Портрет Доріана Грея» («The Picture of Dorian Gray»).

У мові української прози початку ХХІ століття значної ваги набувають прецедентні тексти, джерелами яких є твори Дж. Фаулза, Дж. Толкієна, В.С. Моєма, переконливим доказом чого є такі приклади: *Колись давно я читала нудний роман **Джона Фаулза «Жінка французького лейтенанта»*** [13, с. 207] – роман Дж. Фаулза «Жінка французького лейтенанта» («The French Lieutenant's Woman»); *Я вдаю, ніби лапаю те, на чому сиджу, – після вчорашнього циклопічного граду сад скидається на поле битви отих шестибивневих слонів з «**Володаря перстнів**»* [11, с. 139] – епічний роман у жанрі фентезі «Володар перстнів» («The Lord of the Rings») Дж. Толкієна; *Банзай порівняв те, що знав він, і те, що писала газета: виходило, що «**Місяць та мідяки**», як і решта творів, писалася під час інтимних зносин із черговою повією* [6, с. 31] – роман В.-С. Моєма «Місяць і мідяки» («The Moon and Sixpence»).

Майбутні учителі іноземної мови повинні знати не лише твори класиків англійської літератури, а й бути обізнаними в творчості сучасних англійських письменників. Так, одним із найпопулярніших героїв серед школярів є Гаррі Поттер, серія книг про пригоди якого відома в усьому світі завдяки інтелектуальним зусиллям англійської письменниці Дж. К. Роулінг. Текстові масиви сучасної української прози надають можливість студентам актуалізувати свої знання про романи, головним героєм яких є юний чарівник Гаррі Поттер: *Він схожий на вчителя **Гарі Поттера*** [4, с. 135].

Водночас інтерес до англійської культури простежується в апеляції до текстів англійських пісень, мовними маркерами яких зазвичай виступають назви текстів чи цитати: ***I feel you // Your sun it shines // I feel you // Within my mind // You take me there // You take me where***

// *The kingdom comes // You take me to // And lead me through // Babylon* [10, с. 221] – пісня «I Feel You» британського гурту «Depeche Mode».

Звісно, введення прецедентних текстів у навчальний процес не повинно обмежуватися лише ознайомленням студентів із зазначеними феноменами. Важливу роль в осягненні значення й функціонування прецедентних текстів відіграє лінгвокультурний коментар, мета якого – висвітлити зміст прецедентного тексту, пояснити конотації, пов'язані з прецедентним текстом і його джерелом, встановити спосіб вербалізації прецедентного тексту, в чому й полягають перспективні аспекти дослідження.

Список використаних джерел:

1. Андрухович Ю. Лексикон інтимних міст. Довільний посібник з геопоетики та космополітики / Юрій Андрухович. – Кам'янець-Подільський : Meridian Czernowitz, ТОВ «Друкарня «Рута»», 2012. – 424 с.
2. Андрухович Ю. Таємниця : [роман] / Юрій Андрухович. – Харків : Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2013. – 352 с.
3. Бриченкова Е.С. Прецедентные высказывания в русском публицистическом дискурсе и их место в преподавании русского языка как иностранного : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный)» / Е.С. Бриченкова. – М., 2007. – 23 с.
4. Денисенко Л. Відлуння : від загиблого діда до померлого : [роман] / Лариса Денисенко / передм. Г. Гузьо. – Харків : Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2012. – 320 с.
5. Денисенко Л. Забавки з плоті та крові. Новела з десяти частин / Л. Денисенко. – Львів : Кальварія, 2006. – 192 с.
6. Дереш Л. Культ : [роман] / Любо Дереш. – Львів : Кальварія, 2006. – 208 с.
7. Захаренко И.В. Прецедентное имя и прецедентное высказывание как символы прецедентных феноменов / И.В. Захаренко, В.В. Красных, Д.Б. Гудков, Д.В. Багаева // Язык. Сознание. Коммуникация : Сб. статей. – М. : «Филология», 1997. – Вып. 1. – С. 82-103.
8. Караулов Ю.М. Русский язык и языковая личность / Юрий Николаевич Караулов. – [7-е изд.]. – М. : Издательство ЛКИ, 2010. – 264 с.
9. Карпа І. Довго і зло / Ірена Карпа. – Харків : Книжковий клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2008. – 319 с.
10. Карпа І. Суки отримують все : [роман] / Ірена Карпа. – Харків : Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2012. – 240 с.
11. Поваляєва С.В. БАРДО online / Світлана Поваляєва ; дизайн обкладинки І.А. Нестеренка. – Харків : Фоліо, 2009. – 281 с. – (Графіті).
12. Поваляєва С.В. Сімурґ / Світлана Поваляєва ; худож.-оформлювач І.В. Осипов. – Харків : Фоліо, 2006. – 253 с. – (Графіті).
13. Роздобудько І. Гудзик / Ірен Роздобудько ; худож.-оформлювач І.В. Осипов. – Харків : Фоліо, 2006. – 222 с. – (Колібри).

The article deals with the problem of future English teachers' sociocultural competence formation with the means of precedent texts. It has been mentioned that the knowledge of a foreign language is not always enough for the intercultural communication, as precedent texts incomprehension can break the process of intercultural communication. Taking into consideration this argument, a future English teacher must solve a very important task of learning the texts which are significant for the English not only at the English lessons, but also analyzing modern Ukrainian prose which broadens the student's mental outlook and forms his erudition and professional competence.

The main approaches to the sociocultural competence interpretation have been traced and the category of the precedent text has been determined. The examples of the precedent texts based on the English literature have been illustrated.

Key words: precedent text, sociocultural competence, English, prose, teacher, student, communication, knowledge, culture.

УДК 373.3.016:811.161.2'367.625

Мелекесцева Н.В.

Melekestseva N.

СЕМАНТИЧНА КАТЕГОРІЯ НАЯВНОСТІ / ВІДСУТНОСТІ В КОНТЕКСТІ ВИВЧЕННЯ ДІЄСЛОВА НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

THE SEMANTIC CATEGORY OF PRESENCE / ABSENCE IN THE CONTEXT OF TEACHING VERB AT THE FIRST LANGUAGE LESSONS IN PRIMARY SCHOOL

У статті здійснено спробу аналізу реалізації семантичної категорії наявності / відсутності на уроках української мови в початковій школі. З'ясовано, що наявність / відсутність у лінгвістиці представлена буттєвими реченнями, конструктивним центром яких є предикати наявності / відсутності. Схарактеризовано основні типи предикатів зазначеного семантичного класу та дієслова зі значенням екзистенційності як спеціалізований засіб їх вираження. Аналіз реалізації семантичної категорії наявності / відсутності здійснено в контексті засвоєння дієслова як частини мови молодшими школярами. Подано систему вивчення дієслова в початковій школі, проаналізовано сучасні шкільні підручники з української мови за 2-4 класи на наявність речень із дієсловами з буттєвою семантикою. Виявлено основні типи буттєвих речень, описано дієслівні засоби їх репрезентації та проілюстровано прикладами з підручників.

Ключові слова: буття, категорія наявності / відсутності, дієслово, урок рідної мови, початкова школа.

Важливою категорією в осмисленні світу та явищ навколишньої дійсності є буття. У мовознавстві його трактують як семантико-функціональну категорію, що об'єднує різні варіанти значень існування, наявності, та розглядають як найтипівіший вузький вияв буттєвих речень.

Організаційним центром буттєвих речень є предикати наявності / відсутності, що констатують або заперечують факт існування предметів, явищ, подій, і відображають способи існування фрагмента буття. Спеціалізованим засобом вираження таких предикатів виступають дієслова зі значенням екзистенційності.

У сучасному мовознавстві до проблеми предикатів із буттєвою семантикою та засобів їх репрезентації неодноразово зверталися Н.Д. Арутюнова [1], Т.В. Булигіна, О.М. Селіверстова [10], Н.В. Кавера [4], О.І. Леута [6], Л.І. Лонська [7] та інші науковці. Проте розглядалося це питання лише як лінгвістичне явище, відсутні дослідження методичного характеру, які відображають втілення аналізованої семантичної категорії на уроках української мови у школі, що зумовлює актуальність обраної теми.

Мета наукової розвідки – здійснити спробу аналізу реалізації семантичної категорії наявності / відсутності на уроках рідної мови в початковій школі в контексті вивчення дієслова.

Для досягнення поставленої мети необхідно розв'язати такі завдання: 1) з'ясувати лінгвістичну сутність категорії наявності / відсутності; 2) схарактеризувати основні типи предикатів наявності / відсутності та засоби їх вираження; 3) подати систему вивчення дієслова в початкових класах; 4) проаналізувати діючі шкільні підручники з рідної мови початкової школи на наявність речень із дієсловами з буттєвою семантикою.

У сучасному мовознавстві представлено кілька підходів до класифікації дієслівних буттєвих речень. Усі дослідники (Т.В. Булигіна, Н.В. Кавера, Л.І. Лонська, О.І. Леута, О.М. Селіверстова) виокремлюють власне екзистенційний варіант існування, у яких буттєва семантика нічим не ускладнена. Предикати власне буттєвих речень найчастіше виражені

дієсловами з семою існування без будь-яких додаткових характеристик і функціонують у значенні «бути в наявності, мати місце в дійсності» (*бути* – є; *буде, буду, будеш, був, була, було; матися, існувати, траплятися, статися, відбуватися, діятися, здійснюватися тощо*): *Мабуть, вони просто є. Не живуть і не вмирають, а присутні на сім світі завжди, як правда й мрія* (П. Загребельний, 16); *Є рішення, і є відповідальність* (Л. Дереш, 34); *Так що все одно потреба у дрімбах – хоч і незначна – існувала завжди* (М. Матіос, 37).

Різновидами цього типу є речення, що описують етапи (поява, протікання, припинення) та способи існування (позначення кольорової кваліфікації, звучання, запаху, свічення, горіння, оптичних явищ), інтенсивність вияву буття певних явищ: *Цей запах з'явився разом із жінкою та її букетом* (Л. Дереш, 35); *В житті синіли волошки та сокирки, білів зіркатий ромен, червоніла квітка польового маку* (М. Коцюбинський, 8); *Почалися передгір'я Карпат* (П. Загребельний, 36) [6, с. 153-154].

У буттєвих реченнях другого типу буттєва семантика ускладнена додатковим значенням володіння (О.М. Селіверстова, Л.І. Лонська, О.І. Леута). Посесивна наявність / відсутність вказує на належність предмета певному суб'єкту, володіння чимось і виражається дієслівними предикатами із посесивним значенням (*мати, бути володіти, належати, водитися, з'являтися, тримати*): *Мав усе і нічого не мав, володів мовби цілою імперією, а сам міг хіба що обхопити руками власні коліна* (П. Загребельний, 84); *А жінка в селі тримала господарку* (М. Матіос, 96).

До третьої групи належать буттєві речення із семантикою розташування, місцезнаходження у просторі (О.М. Селіверстова, Н.В. Кавера, Л.І. Лонська, О.І. Леута). Предикати локалізованої наявності (місцеперебування) речень екзистенції об'єднує значення «існувати, знаходитися, перебувати в певному місці». У ролі предикатів локалізованої наявності можуть вживатися: 1) дієслова буття і перебування (*бути, знаходитися, поміщатися, з'являтися*) та їх експресивні синоніми (*вертїтися, стирчати, крутитися, топтатися, обтиратися*): *За лісом було поле* (М. Коцюбинський, 13); *Над тобою тріпочуть знамена* (Ю. Андрухович, 49); 2) делексикалізовані дієслова із семантикою звучання, кольорової кваліфікації, свічення: *Але ще десь світиться плід між ріденьким золотом листу* (М. Матіос, 14); 3) дієслова місцеперебування із вказівкою на спосіб розміщення – протяжність, розподіл та спосіб розташування у просторі (*розкинутися, розтягнутися, розташовуватися, приткнутися, простиратися, слатися, стелитися, розлитися, влаштуватися тощо*): *Долиною повилась річечка, наче хто кинув нову синю стрічку на зелену траву* (М. Коцюбинський, 7).

До визначених трьох груп буттєвих речень О.І. Леута додає ще дві – квантитативної та темпоративної наявності [6, с. 160-166]. Предикати квантитативної наявності відображають ситуацію, явище, предмет дійсності з огляду на його кількість. Основними компонентами конструкцій квантитативної наявності є буттєвий предмет і його кількісний компонент, який може виражатися іменними формами із значенням кількості (числівниками, кількісними іменниками, прислівниками): *А було нас багато!* (С. Жадан, 111). Моделі темпоративної наявності констатують час безвідносно до явищ, подій або вказують на їх часову детермінацію: *О сьомій в частині вже нищоприли всілякі військові і невійськові експерти...* (Ю. Андрухович, 39).

Категорія відсутності заперечує існування предметів, явищ, подій у дійсності. В українській мові вона представлена моделями відсутності, посесивної відсутності, а також дієсловами із семантикою заперечення, припинення існування: *Обозові не було ні кінця, ні краю* (П. Загребельний, 5); *А дійсність не має ні назв, ні імен* (Л. Дереш, 192); *Усе минає. І це минеться* (М. Матіос, 83); *У мене брат загинув на фронті, а в нього лишилися малі діти* (М. Матіос, 143).

Аналіз реалізації семантичної категорії наявності / відсутності на уроках української мови в початкових класах можливий лише за умови аналізу речень із буттєвою семантикою в контексті вивчення дієслова, оскільки предикат – це категорія семантико-синтаксичного синтаксису, вивчення її у школі програмою не передбачено.

Розглянемо методичні вказівки щодо засвоєння дієслова на уроках укр. мови в початковій школі. Система вивчення дієслова передбачає формування в молодших школярів поняття про граматичні ознаки цієї частини мови та навичок уживання дієслів у мовленні.

Ознайомлення з дієсловами, як словами, що називають дії та відповідають на запитання *що робить? що роблять?*, розпочинається з першого класу.

У другому класі вводиться термін *дієслово* і подається його тлумачення: слово, що означає дії предметів і відповідає на питання *що робити? що зробити? що робить? що роблять? що робив? (робила, робило, робили), що буде робити? що зробить?* Постановка цих запитань є пропедевтичною роботою до сприйняття часових форм дієслова, однини / множини.

У третьому класі формується поняття про дієслово як частину мови (питання, значення, роль у реченні, зв'язок з іменником), зміну дієслів за часами, числами й родами.

У четвертому класі поглиблюються знання про дієслово як частину мови, учні оволодівають дієвідмінюванням дієслів, вчать розпізнавати особу дієслова, вживати часові форми дієслова, усвідомлюють правопис особових закінчень дієслів I та II дієвідмін. Особливу увагу приділяють узагальненню та розширенню уявлення про лексичне значення дієслів: учні спостерігають за дієсловами різних семантичних груп – сприймання, мовлення, мислення, відношення, на означення стану людини, явищ природи тощо [8, с. 217].

Аналіз шкільних підручників [2; 3; 9] дав змогу виявити буттєві речення основних типів, визначених у роботі.

1. Власне екзистенційний варіант існування, виражений дієсловами з семою існування без будь-яких додаткових характеристик: *Був собі горобець (За Лесею Українкою)* [9, с. 51]; *Була гарна зимова погода* [9, с. 58]; *Є з усіх одна країна, найрідніша нам усім (Ганна Черінь)* [9, с. 80]; *І сталося справжнє диво (За Михайлом Слабошпицьким)* [9, с. 73]. Речення з дієсловами *бути* слугують ілюстраційним матеріалом для засвоєння часових форм, осіб і дієвідмін дієслів, а форма теперішнього часу є взагалі не подається як дієслово.

Найбільшою частотністю вживання характеризуються різновиди першого типу буттєвих речень:

- а) речення, що описують етапи існування (появу, протікання, припинення): *Зійшло сонце (За Василем Сухомлинським)* [3, с. 170]; *Потім пелюстки опали. На їх місці з'явилася зелена зав'язь (За Костянтиним Ушинським)* [3, с. 172]; *Бо прийшла красуня-весна (За Василем Сухомлинським)* [3, с. 172]; *У щиглів появились діти (Володимир Перепелюк)* [3, с. 177]; *Настала весна. Із землі показалася зелена стрілочка. А між ними з'явився маленький, тоненький паросток (Василь Сухомлинський)* [9, с. 72]; *І почалося в нашому селі ще не бачене і не чуване (За Михайлом Слабошпицьким)* [9, с. 73];
 - б) речення, що репрезентують способи існування (позначення кольорової кваліфікації, звучання, запаху, свічення, горіння, оптичних явищ), інтенсивність вияву буття певних явищ: *Над водою засріблівся туман. Палахкотіло вогнище (За Олесем Гончаром)* [9, с. 74]; *Легесенька пара знялась над водою (Михайло Коцюбинський)* [9, с. 78].
2. Буттєві речення другого типу, буттєва семантика яких ускладнена додатковим значенням володіння, в контексті вивчення дієслова в початковій школі не розглядаються. Серед навчального матеріалу виявлено тільки одне речення із значенням володіння: *Крім того, вони мали священні дерева на полях, дорогах і поміж селами (Олекса Воропай)* [9, с. 77].
 3. Буттєві речення із семантикою розташування у просторі, місцеперебування: *У селі Кривче, що на Борцівіщині, знаходиться Кришталева печера (З журналу)* [3, с. 178]; *Червонобокі яблука висять над огорожею. Попід вікнами плететься красоля. А над квітами увесь день в'ються бджоли* [3, с. 166]; *Ось на стовбурі сидить дятел. Навколо нього крутяться прудкі синиці (За Іваном Соколовим-Микитовим)* [3, с. 166];

Отже, аналіз діючих шкільних підручників із укр. мови за 2-4 класи дозволив виявити основні типи речень із семантикою наявності / відсутності. Дієслова лексико-семантичної групи буття, що виступають у ролі головного члена таких речень, характеризуються невисокою частотністю функціонування у вправах і завданнях на вивчення дієслова в початкових класах. Матеріалом для вивчення дієслова як частини мови здебільшого слугують акціональні дієслова (*робив, сіяв, віяв, косив, молотив, кують, будують, пишуть*), дієслова руху та переміщення

(повзає, літає, плаває, стрибає, бігає), дієслова мовлення (говорить, хвалить, співали, гомонів, перекликались), дієслова на позначення ментальної дії (мудрує, навчає) тощо. Це пояснюється тим, що молодші школярі повинні засвоїти поняття про дієслово як слово, що означає дію, тому на уроках переважають вправи на спостереження за діями осіб, розповіді про події, називання різних дій, які учні виконують у момент мовлення, виконували раніше або виконуватимуть у майбутньому.

Перспективним вважаємо дослідження реалізації семантичної категорії наявності / відсутності на уроках української мови у середній та старшій школі.

Список використаних джерел

1. Арутюнова Н. Д. Русское предложение : Бытийный тип / Н.Д. Арутюнова, Е. Н. Ширяев. – М. : Русский язык, 1983. – 198 с.
2. Вашуленко М.С. Українська мова : підручник для 2 класу загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням українською мовою / М.С. Вашуленко, С.Г. Дубовик. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2014. – 160 с.
3. Вашуленко М.С. Українська мова : підручник для 3 класу загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням українською мовою / М.С. Вашуленко, О.І. Мельничайко, Н.А. Васильківська / [за ред. М.С. Вашуленка]. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2013. – 192 с.
4. Кавера Н. В. Значеннєве розмежування дієслівних предикатів зовнішнього стану // Мовознавчий вісник : Зб. наук. пр. / МОН України. Черкаський нац. ун-т ім. Б. Хмельницького; Відп. ред. Г.І. Мартинова. – Черкаси : Видавець Чабаненко Ю. – 2009. – Вип. 8. – С. 108-116.
5. Коваль Г. П. Методика викладання української мови: навчальний посібник для студентів педінститутів, гуманітарних університетів, педагогічних коледжів / Г.П. Коваль, Н.І. Деркач, М.М. Наумчук. – Тернопіль : Астон, 2008. – 287 с.
6. Леута О. Структура і семантика дієслівних речень в українській літературній мові / Олександр Леута. – К. : Такі справи, 2008. – 208 с.
7. Лонська Л.І. Структурно-семантичні особливості буттєвих речень в українській мові : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філ. наук : спец. 10.02.01 «Українська мова» / Л.І. Лонська. – Київ, 2001. – 19 с.
8. Методика навчання української мови в початковій школі : навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / [за наук. ред. М.С. Вашуленка]. – К. : Літера ЛТД, 2011. – 364 с.
9. Рідна мова: Підручник для 4 кл. / М.С. Вашуленко, С.Г. Дубовик [та ін.] / [за наук. ред. акад. АПН України М.С. Вашуленка]. – К. : Освіта, 2004. – Ч. 2. – 126 с.
10. Семантические типы предикатов / [под ред. О.Н. Селиверстовой]. – М. : Наука, 1982. – 365 с.

The article deals with the attempt of analyzing the realization of the semantic category of presence / absence at the first language lessons in primary school. It has been found out that presence / absence is represented in linguistics by means of existential sentences the constructive centre of which is formed by the predicates of presence / absence. The work characterizes the main types of the predicates of the given semantic class and the verbs with existential meaning which are the specialized means of their realization. The analysis of the realization of the semantic category of presence / absence in the programme of primary school has been made in the context of acquiring verbs by junior pupils. The author gives the system of teaching verb in ABC classes and analyses the sentences of the existential semantics in current school first language textbooks for pupils of the second, third and fourth forms. The main types of existential sentences have been selected. The study describes the verbal means of their representation and gives the examples from the textbooks.

Key words: existence, category of presence / absence, verb, the first language lesson, primary school.

УДК 378.147

Олізько Ю.М.

Olizko I.

ЛІНГВОМЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛОМОВНОГО МАТЕРІАЛУ СУЧАСНИХ ПІДРУЧНИКІВ ЗАГАЛЬНОЇ ХІМІЇ

LINGVOMETHODOLOGICAL FEATURES OF CONTEMPORARY ENGLISH GENERAL CHEMISTRY TEXTBOOKS

У статті здійснено лінгвометодичний аналіз трьох сучасних англomовних підручників загальної хімії. Дібрані видання відповідають критеріям тематичної різноманітності, міжпредметних зв'язків із навчальними дисциплінами професійної та практичної підготовки майбутніх хіміків, наочності, функціональності, комунікативності, новизни, соціокультурної цінності тощо. У цій роботі також наведені приклади тем, які демонструють міждисциплінарні зв'язки хімії та товарознавства, аптечної справи (фармації), медицини, біології, геології, екології, астрономії, фізики, історії, сільського господарства, технології. Також описано використані у підручниках невербальні засоби передачі інформації. З'ясовано, що серед них переважають таблиці, рисунки, формули, фотографії. В меншій мірі представлені моделі, графіки, схеми та діаграми.

Завдяки проведеному аналізу лексики виділено п'ять основних груп хімічних термінів, а саме: теоретичні положення загальної хімії, назви хімічних елементів та сполук, хімічні властивості речовин, хімічні та фізичні величини та одиниці виміру, хімічні приміщення та обладнання. Окрім того, запропоновано типи вправ, для яких можуть бути використані дібрані лексичні одиниці. Зокрема, це вправи на добір термінів, які відповідають тематиці заняття, групування лексичних одиниць за формальними та семантичними ознаками, встановлення асоціацій, заповнення схем, надання синонімів, тлумачень тощо.

Ключові слова: підручник з загальної хімії, міждисциплінарні зв'язки, лексична одиниця, невербальні засоби передачі інформації, групи хімічних термінів.

Формування англomовної комунікативної компетентності студентів хімічних факультетів передбачає добір змісту навчання майбутніх хіміків. Цьому передують ретельний аналіз англomовних текстів та хімічної термінології. Попередні дослідження англomовних текстів приділяють значну увагу науковому дискурсу загалом [2; 5; 8; 9], розгляду деяких аспектів текстів хімічної тематики [10; 6; 7], однак питання лінгвометодичного аналізу сучасних англomовних підручників залишається невирішеним.

Метою цієї статті є аналіз сучасних англomовних підручників з загальної хімії, автентичні тексти яких можуть використовуватися викладачами для розробки вправ для формування у студентів англomовної комунікативної компетентності. Зокрема, дібраний матеріал буде у нагоді викладачам перших та других курсів хімічних факультетів, адже перш ніж оволодіти вузько професійним матеріалом зі спеціальності, студентам варто засвоїти термінологію загальної хімії.

Добір підручників здійснювався з урахуванням рівня володіння студентами іноземною мовою. До уваги також бралися критерії тематичної різноманітності, міжпредметних зв'язків із навчальними дисциплінами професійної та практичної підготовки майбутніх хіміків, наочності, функціональності, комунікативності, новизни, соціокультурної цінності тощо. Так, до переліку дібраних та проаналізованих підручників увійшли:

- 1) Chemistry [Whitten K. W., Davis R. E., Peck M. L, Stanley G. G.]. – [10th edt.]. – Belmont: Brooks Cole, 2014. – 1083 p.
- 2) Chemistry. Matter and Change / Buthelezi T., Dingrando L., Hainen. N. – NY: McGraw-Hill School Pub, 2008. – 1008 p.
- 3) Zumdahl S.S. Chemistry / Zumdahl S. S. – Brooks Cole: Belmont, 2014. – 1206 p.

У текстах цих англomовних підручників порушується широкий спектр різноманітних тем загальної хімії: *The Foundations of Chemistry; Chemical Formulas and Composition Stoichiometry; Atomic Structure and Periodicity; Atoms, Molecules, and Ions; Bonding: General Concepts; Acids and Bases; Reactions in Aqueous Solutions; Chemical Kinetics; Electrochemistry; Nuclear Chemistry; Organic and Biological Molecules; Metals* та інші. Це підтверджує той факт, що проаналізовані видання відповідають критерію тематичної різноманітності.

Хімія є самостійною природничою наукою, яка пов'язана в той же час і з значною кількістю інших наук. Оскільки природа є єдиною, то практично неможливо знайти чітку межу між явищами фізичного та хімічного характеру. У дібраних сучасних підручниках міждисциплінарні зв'язки можна продемонструвати за допомогою переліку порушених у них тем. Зокрема, вони показують зв'язки хімії з:

Технологією – *Green Building; Nanotechnology, Fuel Cells, Carbon: Stronger than Steel?; The Haber process; Ultrasound Devices; Lasers; Television Screen; Microwave Oven; Photographic Film; Water Softener* тощо.

Аптечною справою (фармацією) – *Making Medicines, Salts Of Ternary Acids, Vitamins, Aspirin* тощо.

Медициною – *Household Radon Exposure and Lung Cancer, The use of cobalt radiation treatments for cancerous tumors, Coordination compounds* тощо.

Біологією – *The Human Genome Project, The Chemistry of Life: Carbohydrates, Proteins, Lipids; Metabolism; Nucleic Acids; Transmutation; Organisms and Ice Formation; Enzymes: Nature's Catalysts* тощо.

Геологією – *Minerals, Crystals, Chemical weathering* тощо.

Екологією – *Pollution, Water Purification, Ozone, Managing Nuclear Wastes, New Energy Sources, Future Nuclear Power; The Plastics* тощо.

Астрономією – *A Star's Temperature, The Chemical Composition Of Stellar Matter, PAHs In Meteorites, Solar System, The Northern Light* тощо.

Фізикою – *Femtosecond, Unbalanced Force, The Physical Properties Of The Element, Colligative Properties of Solutions; Physical Constants* тощо.

Історією – *Alchemy; Antoine-Laurent Lavoisier; The History of the Periodic Table; Nobel Prizes; History Of The Microwave Oven; National Mole Day; A Laboratory In The Louvre, The Chemistry of Copernicium* тощо.

Сільським господарством – *Farming the wind, Ammonium nitrate* тощо.

Товарознавством – *Butter, Margarine, and trans Fats; Closest Packing of M&Ms* тощо.

Характерною особливістю проаналізованих текстів хімічної тематики є також поєднання вербальних та невербальних засобів передачі інформації. Останні значно підвищують мотивацію до вивчення іноземної мови, сприяють кращому запам'ятовуванню інформації. Візуальний матеріал збільшує методичну цінність тексту [1, с. 81], за його відсутності текст втрачає свою пізнавальну сутність. У проаналізованих хімічних текстах зустрічається невербальна інформація таких типів:

- **таблиці**, що зображують галузі хімії та спектр питань, які вони охоплюють; заходи безпеки в лабораторії; кількість спроб та спостереження під час дослідження/експерименту; одиниці Міжнародної системи одиниць: їхні назви, позначення, символи, числове представлення; співвідношення маси та об'єму різних зразків; експериментальні дані; джерела хлору в стратосфері; результати різноманітних тестів; фізичні властивості певних речовин; дані різних елементів; періодичну систему елементів; енергії решіток сполук; точки кипіння та плавлення різних елементів; відсотковий склад сплавів та їхнє застосування; види та приклади розчинів; розчинність при різних температурах; відмінності між хімічними та ядерними реакціями; властивості різних видів радіації тощо.

- **рисунки** з зображенням шкал вимірювання температури, геометричних фігур, атомних орбіталей, утворення іонів, структури речовини, атомів, електронної будови атомів тощо.
- розгорнуті скелетні та структурні **формули** сполук, формули з фізики тощо.
- **фотографії** земної кулі; кристалів; сплавів; металів; тварин; рослин; бактерій; явищ природи; земного шару; лабораторії; хімічного обладнання; різноманітних хімічних елементів та матеріалів у тому вигляді, в якому вони зустрічаються в природі або в речах створених людиною (наприклад, пам'ятники, глечики, вази); повсякденного життя, які доводять закони природи або ілюструють певне явище; дорожніх знаків з одиницями вимірювання, які використовуються в певній країні, місць переробки вторинної речовини, процесу реакції тощо.

Значно менше трапляється такі невербальні засоби:

- **моделі** молекул органічних сполук, просторові моделі молекул, кристалів, іонів, реакцій, процесу розчинення сполук тощо.
- **графіки** концентрації різних речовин в атмосфері, співвідношення маси та температури, кількості опадів в різні періоди, густини певних елементів, довжини електромагнітних хвиль, кількості озону в різні періоди, розчинності різних речовин при різних температурах, забарвлення індикатора при різних значеннях рН, кількості електроенергії, виробленої різними країнами тощо.
- **схеми**, що зображають рух від спостереження та гіпотези до теорії або наукового закону, хід реакцій, причини певного хімічного явища, співвідношення між довжиною хвилі та частотою електромагнітних хвиль, електромагнітні спектри, електронні конфігурації елементів тощо. В сучасних англомовних підручниках з загальної хімії було помічено часте використання **діаграм** зв'язків, які графічно представляють хід розв'язання проблем, їх аналіз, причини, рішення, атомну будову матерії, здатність речовини вступати в реакцію з певними елементами/сполуками тощо.

Також текст та візуальна інформація проаналізованих підручників подані у дві колонки: одна з них є ширшою та містить переважно текстовий матеріал, у вужчій колонці розміщено більше візуальної інформації, деякі пояснення та цікаві факти, ключові слова розділу. Таке розташування відповідає загальним методичним рекомендаціям щодо ілюстрування навчальних посібників [1, с. 84]. Окрім того, аналіз підручників показав, що у них використовуються різні шрифти, кольори, розміри, що дозволяє виділити більш значимі елементи тексту, розставити акценти, краще орієнтуватися в тексті. Також застосовувалися порожні, нічим не зайняті площі сторінки та асиметричне розташування зображень. Такий дизайн створює відчуття руху, динаміки та виглядає більш привабливим [1, с. 85], а також створює безмежні можливості для індивідуального творчого сприйняття об'єкта навчання [3, с. 49]. Окрім того, усі три підручники широко використовували елементи проблемного навчання, запитання, вправи на порівняння тощо. Це варто враховувати викладачам іноземних мов під час розробки вправ для навчання майбутніх хіміків.

Проведений лінгвістичний аналіз дав можливість виокремити ключові концепти текстів загальної хімічної тематики дібраних підручників, якими стали *atom*, *reaction*, *energy*, *solution*, *acid*, *equation*, *electron*, *ion*, *chemistry* тощо. Це свідчить про системну організацію сучасної лексики хімічних текстів та можливість виділити тематичні групи лексичних одиниць. Отримати статистику усіх лексичних одиниць нам допомогла програма *TEXTUS PRO 1.0*. Зокрема, було проаналізовано терміни, що зустрічалися в дібраних підручниках більше 100 разів. Точну кількість використання певного терміну (число в дужках нижче) показано на прикладі підручника *Chemistry. Matter and Change*. Таким чином, було виділено такі тематичні групи найвикористовуваніших хімічних термінів:

Теоретичні положення загальної хімії – *reaction* (3025), *mass* (1855), *energy* (1289), *atom* (2142), *solution* (1532), *electron* (2135), *ion* (1425), *element* (1429), *compound* (1354),

molecule (1066), *particle* (685), *law* (487), *bond* (822), *substance* (713), *constant* (401), *oxidation* (398), *matter* (394), *cell* (501), *radiation* (367), *structure* (558), *base* (356), *reactant* (514), *reduction* (253), *mixture* (231), *conversion* (226), *valence* (225), *charge* (224), *state* (222), *surface* (210), *force* (207), *analysis* (198), *nucleus* (194), *solute* (194), *ionization* (191), *solvent* (184), *balance* (182), *decay* (177), *proton* (155), *theory* (146), *neutron* (145), *factor* (143), *chain* (135), *bonding* (112), *isomer* (102) тощо.

Назви хімічних елементів та сполук – *water* (1830), *gas* (1240), *acid* (983), *hydrogen* (962), *carbon* (809), *oxygen* (670), *sodium* (425), *copper* (354), *air* (348), *metal* (396), *iron* (339), *gas* (338), *acid* (333-1967), *nitrogen* (333), *chloride* (314), *chlorine* (281), *aluminum* (242), *dioxide* (237), *magnesium* (201), *silver* (195), *hydroxide* (193), *calcium* (188), *zinc* (176), *salt* (175), *oxide* (172), *ammonia* (163), *lead* (160), *sulfur* (158), H_2O (146), *hydrocarbon* (142), CO_2 (138), *oil* (129), *gold* (125), HCl (125), *nitrate* (124), *fuel* (123), *methane* (119), *alkane* (117), *helium* (116), *carbonate* (115), *fluorine* (115), *sulphate* (115), *amino* (114), NO_3 (113), *bromine* (112), $NaCl$ (112), *glucose* (110), *glass* (108), *alcohol* (106), *steel* (106), *sugar* (104), *ethanol* (104), *mercury* (102), $NaOH$ (102), *lithium* (101) тощо.

Хімічні властивості речовин, а також стани речовини – *chemical* (1292), *form* (708), *atomic* (535), *molar* (434), *liquid* (565), *solid* (528), *light* (326), *periodic* (297), *molecular* (295), *nuclear* (295), *aqueous* (267), *redox* (253), *balanced* (239), *organic* (233), *covalent* (229), *solubility* (201), *configuration* (187), *radioactive* (163), *enthalpy* (155), *pure* (145), *stable* (137), *dissolved* (135), *empirical* (125), *combined* (112), *complex* (109), *electrical* (107), *measured* (106), *supplemental* (104) тощо.

Хімічні та фізичні величини та одиниці виміру – *mol(e)* (2384), *temperature* (967-1095), *volume* (595), *pag* (477), *rate* (575), *concentration* (510), *density* (254), *atm* (228), *mass* (113), *kPa* (110), *frequency* (104) тощо.

Хімічні приміщення та обладнання – *lab* (671), *beaker* (174), *tube* (155), *laboratory* (114), *cylinder* (106) тощо.

Професійна лексика включає професійні слова, а також загальноповживану та офіційно-ділову лексику, яка використовується в певній сфері діяльності.

Серед загальноповживаної лексики варто виокремити групу лексичних одиниць, які зазвичай **допомагають згрупувати, описати та наочно представити науковий матеріал**, наприклад, *number* (1717), *chapter* (1301), *table* (1253), *figure* (1100), *equation* (1329-1088), *change* (816), *group* (726), *explain* (522), *show* (480), *equilibrium* (476), *example* (440), *calculate* (423), *percent* (408), *process* (381), *contain* (364), *section* (361), *ratio* (326), *test* (319), *appendix* (296), *place* (290), *model* (277), *sample* (260), *standard* (205), *measure* (202), *graph* (194), *figure* (172), *formula* (171), *experiment* (162), *research* (159), *notation* (136), *diagram* (121), *expression* (109) та інші.

Варто зазначити, що велика кількість дібраних термінів може об'єднувати у своїй смисловій структурі загальний компонент значення, тобто виступати родовим поняттям. Наприклад, поняття *atom* охоплює значну кількість видових понять у проаналізованих підручниках, наприклад, *the structure of the atom*, *the nuclear atom*, *hydrogen atom*, *carbon atom*, *atom-based process*, *movement of atom*, *concept of the atom*, *the atom-by-atom building*, *the nature of atom* тощо, поняття *theory* включає *the kinetic molecular theory*, *atomic theory*, *the Bohr theory*, *valence Bond theory*, *the Arrhenius theory*, *transition state theory*, *Crystal Field theory*, *Einstein's theory of relativity* тощо, термін *substance* охоплює видові поняття *basic substance*, *the physical state of a substance*, *properties of substances*, *amount of substance*, *the melting point of a substance*, *pure substance* та інші. Це свідчить про те, що визначені вище тематичні групи є тісно пов'язаними між собою, а їхня лексика слугує для створення різноманітних хімічних термінів.

Відомо, що у середньому кількість професійної лексики в науковому стилі складає 20-30% [4, с. 36]. Відсоток хімічних термінів серед лексичних одиниць, які зустрічаються у проаналізованих підручниках більше 100 разів складає не менше 30-40 %.

Отримані групи найчастотніших лексичних одиниць можуть бути використані для розробки вправ для навчання студентів хімічних факультетів іноземній мові. Так, з метою підвищення ефективності засвоєння майбутніми хіміками форми та значення дібраних лексичних одиниць вважаємо за необхідне розробити вправи для добору термінів, які відповідають тематиці заняття, групування лексичних одиниць за формальними та семантичними ознаками, встановлення асоціацій, заповнення схем, надання синонімів, тлумачень тощо. Звичайно, цей перелік тематичних груп не є вичерпним, проте може слугувати орієнтиром для подальших досліджень хімічних текстів.

Характерними рисами стилістики дібраних текстів визначено логічність, чіткість, офіційність, термінологічність. Для вираження мети зафіксовано часте використання конструкцій з *in order to* (64), *to + infinitive*. Причина виражається в основному за допомогою слів *because* (791), *due to* (35), результат – *thus* (202), *so that* (81), *therefore* (160); час та місце – *when* (1177), *after* (222), *before* (146), *until* (119), *while* (108), *where* (150). Приклади у проаналізованих текстах наводяться переважно за допомогою слів *for example* (238), *such as* (372). Логічна зв'язність речень забезпечується за допомогою конекторів, якими, як правило, є *however* (199), *although* (138), *whereas* (31), *while* (108), *first* (32), *in addition* (37). Засвоєння студентами цих слів передбачає розробку спеціальних вправ на заповнення пропусків, переклад, пошук синонімів тощо.

Отже, результатом проведеного лінвометодичного аналізу став опис основних невербальних засобів передачі інформації в сучасних англomовних підручниках загальної хімії – таблиці, рисунки, формули, фотографії; визначення основних п'яти груп хімічних термінів – теоретичні положення загальної хімії, назви хімічних елементів та сполук, хімічні властивості речовин, хімічні та фізичні величини та одиниці виміру, хімічні приміщення та обладнання, а також шостої групи лексичних одиниць, які допомагають згрупувати, описати та наочно представити науковий матеріал. Перспективами подальших досліджень є аналіз морфологічного та синтаксичного рівнів текстів загальної хімічної тематики.

Список використаних джерел

1. Брянцев О. Методичні рекомендації до візуального ряду навчального посібника з комп'ютерної графіки / О. Брянцев // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2013. – № 6. – Р. 80-87.
2. Королева Н.В. Средства и способы реализации интертекстуальности в научном дискурсе: на материале английского языка: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Наталия Викторовна Королева. – Саранск, 2004. – 211 с.
3. Серета Л.П. На допомогу авторам навчальної літератури. / Л.П. Серета, В.С. Павленко. – К.: Вища шк., 2001. – 79 с.
4. Тимонина С.В. Формирование умений устной монологической речи у иностранных учащихся в учебно-профессиональной сфере (естественно-научный профиль, этап предвузовской подготовки): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Светлана Викторовна Тимонина. – СПб., 2011. – 251 с.
5. Шмелева О. Ю. Терминологические процессы в диахронии и синхронии (на материале английского языка) / О.Ю. Шмелева. – СПб: Изд-во СПбГУ ЭФ, 2010. – 120 с.
6. Amin A. English Metafunction Analysis in Chemistry Text / Amin Ahmad // International Journal of English Language & Translation Studies. – 2013. – № 2. – Vol. 1. – P. 52-68.
7. Aydin S. Analysis of Inscriptions in Chemistry Textbooks / Sevgi Aydin, Somnath Sinha, Kemal Izci, & Mark Volkmann. – Yuzuncu Yil University, College of Education Van, Turkey. – 2014. – 29 p.
8. Clement P. Critical analysis of school science textbooks / Clement P. // Science Education International. – № 19. – 2008. – P. 93-96.
9. Olson J.K. Representing science concepts: The representation continuum / Olson J. K. // Science and Children. – 46 (1). – 2008. – P. 52-55.

10. Treagust D.F. The role of submicroscopic and symbolic representations in chemical explanations / Treagust D. F., Chittleborough G., & Mamiala T. L. // International Journal of Science Education. – 25 (11) . – 2003. – P. 1353-1368.

Lingvomethodological analysis of three contemporary English general chemistry textbooks was carried out. These textbooks were chosen according to the criteria of broad spectrum of topics used, interdisciplinary connections with the professional and practical disciples of future chemists, visualization, functionality, communicative situations used, novelty, socio-cultural values. Interdisciplinary connections between chemistry and commodity research, pharmacy, medicine, biology, geology, ecology, astronomy, physics, history, agriculture, technology were showed with the help of the topics mentioned in the paper. Types of non-verbal communication used in the textbooks were also described. It was found out that most of them are tables, pictures, formulas, photos. However, there are fewer models, graphs, schemes and mind maps.

Lexical analysis of textual data allowed us to define five main groups of chemical terms. They are general chemistry concepts; names of chemical elements and compounds; chemical properties; chemical and physical weights and measures; units of measurement; chemical laboratories and equipments. Types of exercises which can be used to teach them were suggested as well. They are exercises for choosing terms for specific topic of the lesson, grouping lexical units according to their formal or semantic features, completing mind maps, finding associations, giving synonyms or definitions and so on.

Key words: general chemistry textbook, interdisciplinary connections, lexical item, types of non-verbal communication, groups of chemical terms.

УДК 371.214.41:81

Полонська Т.К.

Polonska T.

ТЕХНОЛОГІЯ КОНСТРУЮВАННЯ ЗМІСТУ ЕЛЕКТИВНИХ КУРСІВ З ІНОЗЕМНИХ МОВ ДЛЯ УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ

TECHNOLOGY OF CONTENT CONSTRUCTION OF FOREIGN LANGUAGE ELECTIVE COURSES FOR HIGH SCHOOL STUDENTS

Оновлення змісту іношомовної освіти є невід'ємним елементом процесу реформування всієї національної освіти, й передбачає його узгодження з вимогами сьогодення та потребами сучасних школярів. Запровадження профільного навчання у старшій школі обумовило диференціацію змісту навчання іноземних мов відповідно до базового й профільного рівнів. Одним із важливих компонентів профільного навчання іноземної мови є елективні курси, які доповнюють і розширюють зміст профільного предмета, задовольняють різноманітні пізнавальні інтереси школярів, що виходять за межі обраного ними профілю. На сьогоднішній день конструювання змісту елективних курсів з іноземних мов для учнів старшої школи, як і з інших предметів, здійснюється інтуїтивно, безсистемно і недостатньо результативно. Натомість, знання і використання технології конструювання змісту елективних курсів допоможе зняти негативні моменти в діяльності вчителя щодо організації засвоєння змісту елективних курсів у профільному навчанні іноземних мов, що забезпечить досягнення високих результатів навчальної діяльності.

Ключові слова: профільне навчання, зміст іношомовної освіти, елективні курси, технологія конструювання.

У сучасних умовах модернізації шкільної освіти елективні курси (курси за вибором) є одним із важливих складників профільного навчання іноземної мови учнів 10–11-х класів

старшої школи. Саме вони по суті є важливим засобом побудови індивідуальних освітніх програм, оскільки у найбільшій мірі пов'язані з вибором кожним школярем змісту освіти залежно від його інтересів, здібностей, нахилів, майбутніх життєвих планів. Елективні курси певним чином компенсують досить обмежені можливості базових і профільних курсів у задоволенні різноманітних освітніх потреб старшокласників.

Під поняттям «конструювання змісту елективних курсів» розуміємо процес розроблення та деталізації системи знань учнів, розвитку ціннісного ставлення до об'єктів світу і визначення взаємозв'язків між ними з метою забезпеченості цілісності та цілеспрямованості елективного курсу. Цілісність елективного курсу визначається відповідністю і взаємозв'язком цілей, змісту та результатів. Зміст елективного курсу має, з одного боку, відповідати пізнавальним можливостям учнів, а з іншого, надаючи старшокласникам можливості здобувати досвід роботи на рівні підвищених вимог, розвивати їхню навчальну мотивацію. Цілісність буде визначатися через відповідність і взаємозв'язок цілей, змісту і результатів засвоєння елективного курсу.

В основу розроблення змісту елективних курсів покладено навчальні програми елективних курсів, які повинні враховувати інтереси школярів, можливості педагогічного колективу та матеріально-технічне оснащення навчального закладу. За відсутності програм елективних курсів з іноземних мов, розроблених і затверджених МОН України, вчителі стикаються з необхідністю самостійної підготовки цього нормативного документа, котрий є моделлю діяльності педагога й учня у навчанні.

На сьогоднішній день накопичено достатній теоретичний та емпіричний матеріал з окремих аспектів проектування змісту загальної середньої освіти (В.П. Беспалько, В.С. Ледньов, І.Я. Лернер, В.В. Краєвський, М.М. Скаткін та ін.), що створює наукову основу для конструювання змісту елективних курсів у профільному навчанні учнів старшої школи. Що стосується конструювання змісту елективних курсів з іноземних мов, то є лише незначна кількість напрацювань вітчизняних учених (Л.В. Калініна, А.Я. Коваленко, Мацелюх, А.В. Павлюк, І.В. Самойлюкевич) і дещо більша – дослідників країн близького зарубіжжя (Н.В. Демченко, Д.Д. Козікіс, А.О. Колесніков, Т.В. Попова, П.І. Прімак, В.В. Сафонова, П.В. Сисоєв, М.О. Столба).

Метою статті є визначити та послідовно розкрити основні складники технології конструювання змісту елективних курсів з іноземних мов для учнів старшої школи (етапи, принципи, критерії результативності).

Аналіз психолого-педагогічної і методичної літератури показав, що проблемою профільного навчання іноземних мов, зокрема змісту елективних курсів, є відсутність або недосконалість їх навчально-методичного забезпечення (навчальних програм, навчальних посібників для учнів, методичних матеріалів для вчителів тощо). Саме тому необхідно було звернутися до питання технології конструювання змісту елективних курсів з іноземних мов.

Термін «технологія» (від гр. *technē* – мистецтво, майстерність; *logos* – наука) означає «сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва чого-небудь» [1, с. 1245].

Технологія конструювання змісту елективних курсів – це діяльність учителя щодо вирішення поставлених ним завдань і досягнення певних результатів на кожному з чотирьох етапів: аналітичному, конструктивному, оцінювальному та етапі експертизи.

Аналітичний етап. Основними завданнями цього етапу є визначення освітніх запитів учня і цілей профілю «іноземна філологія»; установлення взаємозв'язку між змістом профільного курсу і можливостями елективного курсу. *Зміст діяльності вчителя* на цьому етапі полягає в аналізі Концепції профільного навчання іноземних мов, Державного стандарту освіти і Базового навчального плану; проведенні анкетування учнів тощо. *Результатом* етапу має стати підготовка пояснювальної записки до елективного курсу; формулювання цілей та завдань елективного курсу.

Конструктивний етап. Основні завдання етапу полягають у розробленні змісту елективного курсу (завдань, творчих завдань) на основі сукупності принципів, джерел, що відображають сутність профільного навчання іноземної мови. *Змістом діяльності вчителя* є визначення основних понять елективного курсу, форм організації занять, списку літератури для учнів, інформаційно-комп'ютерної бази до елективного курсу; розроблення тематики проектів, створення фонду творчих завдань тощо. *Результат* передбачає виділення основних понять елективного курсу; навчально-тематичне планування; визначення форм організації занять; розроблення і добір завдань, текстів тощо.

Оцінювальний етап. Основними завданнями цього етапу є визначення форм і методів оцінки результативності засвоєння учнями змісту елективного курсу. До *змісту діяльності вчителя* віднесено розроблення форм проміжного і підсумкового контролю, вимог до результатів засвоєння елективного курсу та критеріїв їх оцінювання. *Результатом* етапу є підготовка пакету контрольних-вимірних матеріалів і розроблення критеріїв оцінювання засвоєння змісту елективного курсу.

Етап експертизи. До основних завдань етапу належать визначення якості сконструйованої програми елективного курсу та встановлення відповідності змісту програми цілям профілю і потребам учнів. *Зміст діяльності вчителя* полягає у здійсненні діагностики впливу змісту курсу на академічні та творчі досягнення учнів; у проведенні анкетування щодо виявлення ступеню задоволеності учнів і педагогів змістом елективного курсу. *Результатом* етапу є корекція і затвердження програми методичною радою школи.

При реалізації особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів до конструювання змісту елективних курсів з іноземної мови комплекс розроблених завдань і проблем, що складають змістове ядро елективного курсу, дозволяє старшокласнику зробити усвідомлений вибір майбутнього освітньо-професійного шляху, а також сприяє рівню сформованості досвіду його творчої діяльності та дослідницьких умінь.

Технологія конструювання змісту елективних курсів служить основою для розроблення вчителем навчальної програми певного елективного курсу. Звичайно, розроблення навчальних програм є справою вчених і досвідчених методистів, проте сьогоdnішній стрімкий темп розвитку педагогічної науки, лавиноподібне впровадження інновацій в освіту вимагає від учителя проектувальних умінь зі складання навчальної програми із свого предмета.

Існує три основних способи конструювання навчальних (освітніх) програм: лінійний, концентричний, спіральний [2, с. 228-229].

Лінійний спосіб побудови програми полягає в тому, що окремі частини (порції) навчального матеріалу вибудовуються послідовно, одна за одною, без дублювання тем, що вивчаються в різні роки навчання.

Концентричний спосіб припускає можливість повернення до одного й того ж матеріалу в різні періоди навчання, наприклад, через кілька років, передбачаючи ускладнення та розширення його змісту.

Спіральний спосіб компонування матеріалу програми передбачає, що учні, не випускаючи з поля зору вихідної проблеми, розширюють і поглиблюють коло пов'язаних із нею знань.

Навчальна програма є певним чином моделлю діяльності педагога й учня в процесі навчання. Модель програми має чітко відповісти на три запитання: «для чого?», «що?» і «як?». Зокрема, «**для чого?**» має встановити, з якою метою учень вивчає конкретний елективний курс, на що спрямовано програму, який має бути її результат; «**що?**» – це логічно структурований зміст навчального матеріалу курсу; «**як?**» – це програма взаємодії вчителя й учня, добір методів і форм організації навчання, а також засобів, які допоможуть зробити навчання ефективним, досягти запланованих результатів, визначити рівень і ступінь їх досягнення, виконання, коректування в організації подальшого процесу.

Проте програма з навчального курсу є не лише документом учителя, який веде цей курс, і самих учнів (старшокласники повинні знати орієнтири своєї освіти і можуть брати участь

в їх побудові). Іншими адресатами навчальної програми є також учителі-предметники, котрі працюють з цими ж учнями (для цілісного розуміння всієї освіти); батьки учнів (програма може містити спеціальні розділи для них); адміністратори школи (для погодження позицій різних педагогів і вироблення загальної стратегії навчання у школі); учені-методисти. Ефективним є розміщення навчальних програм в єдиній комп'ютерній мережі школи для оперативного доступу до них учителів і керівників як свого, так і навчальних закладів району (міста).

Результативність технології конструювання змісту елективних курсів та його впливу на досягнення цілей профільного навчання можна перевірити з допомогою певних критеріїв і показників. Зокрема, пропонуються три критерії результативності: 1) особистісно-сміслові ставлення учня до змісту елективного курсу; 2) сформованість способів пізнання; 3) сформованість досвіду творчої діяльності учнів. Показниками результативності цих критеріїв виступають різні види навчальної діяльності школяра та його вміння (табл. 1).

Таблиця 1

**Результативність технології конструювання змісту
елективних курсів у профільному навчанні**

№ з/п	Критерії результативності	Показники результативності
1.	Особистісно-сміслові ставлення учня до змісту елективного курсу	– інтерес до змісту профільного предмета; – обґрунтування майбутнього професійного вибору; – різноманітність видів навчальної діяльності, в якій задіяний учень
2.	Сформованість способів пізнання	– уміння складати план дослідження; – уміння аналізувати літературу; – уміння визначати проблему і формулювати її; – уміння аргументувати свою точку зору; – уміння використовувати зміст різних дисциплін при вирішенні однієї проблеми
3.	Сформованість досвіду творчої діяльності учнів	– уміння пропонувати кілька способів вирішення одного завдання, проблеми; – уміння запропонувати обговорення (доказ) в нетрадиційній логіці; – уміння планувати й організувати дослідження

Програми елективних курсів розробляються, затверджуються і реалізуються загальноосвітніми навчальними закладами самостійно. Це, в основному, авторські програми вчителів, сконструйовані ними на їхній власний розсуд. Проте доцільно, вважаємо, визначити базові вимоги до змісту програм елективних курсів, до яких варто віднести: орієнтацію на сучасні освітні технології; відповідність навчального навантаження учнів установленим нормативам; відповідність прийнятим правилам оформлення програм; наявність посібника, що містить необхідну інформацію; короткотривалість проведення курсу (не більше 72 годин).

Основними відмінностями програм елективних курсів (ЕК) від навчальних програм з обов'язкових шкільних предметів є:

- 1) програми ЕК носять орієнтовний характер і спрямовані на задоволення запитів конкретних груп учнів, що вимагає їх доопрацювання вчителем;
- 2) програми ЕК не визначають обов'язкового для вивчення обсягу навчального матеріалу, оскільки зміст підсумкового контролю з курсу розробляє сам учитель;

- 3) темп вивчення ЕК може бути адекватним ситуації, що реально складається: на чомусь можна затриматись, щось можна пройти побіжно, – що передбачає побудову програми з ряду модулів, які мають варіативний характер;
- 4) робоча версія програми ЕК будується на основі діяльнісного підходу до планування навчальних занять, тобто відповідає на запитання, чого учні зможуть навчитися;
- 5) програми ЕК не містять вимоги обов'язкової успішності, що потребує вибору правильного підходу до оцінки освітніх результатів серед різних форм атестації (захист проєктів, рефератів, проведення заліку).

Програма ЕК містить, як правило, такі структурні елементи: титульну сторінку; пояснювальну записку; тематичне планування; зміст програми; методичні рекомендації; інформаційне забезпечення програми.

Програми елективних курсів мають проходити обов'язкову експертизу. Варто зазначити, що на сьогоднішній день не існує однозначно відпрацьованої процедури затвердження ЕК. Формально можна виділити два етапи проведення експертизи програм ЕК.

Перший етап – внутрішній. Програми ЕК розглядаються науково-методичною комісією (радою) або методичним об'єднанням учителів-предметників школи. Комісія (або об'єднання) приймають рішення щодо відповідності програми існуючим вимогам і статуту навчального закладу, доцільності введення запропонованих ЕК до навчального плану (шкільного компонента) і винесення на зовнішнє рецензування та затвердження педагогічною радою школи.

Другий етап – зовнішній. Програми ЕК, виділені на етапі внутрішнього рецензування як спірні або у випадку незгоди автора з результатами першого етапу, можуть бути передані на зовнішнє рецензування, що проводиться на рівні міського або районного управління (відділу) освіти із залученням незалежних рецензентів.

Після рецензування програма ЕК затверджується педагогічною радою або директором загальноосвітнього навчального закладу.

Якщо перший етап на сьогоднішній день є визначеним, то другий – у різних регіонах регламентується окремими розпорядженнями.

Таким чином, умовно можна виділити три етапи створення навчальної програми ЕК.

1. Підготовчий етап, який передбачає:

- а) роботу з літературою, аналіз накопиченого досвіду, узагальнення вивченого, формулювання цілей і завдань, визначення та структурування змісту, вибір методів і засобів навчання, оформлення матеріалів;
- б) оцінку програми колегами, обговорення її на засіданні методичного об'єднання;
- в) корекцію програми.

Підсумок першого етапу: рецензія шкільного методичного об'єднання, яка містить дозвіл, рекомендацію на її реалізацію.

2. Оцінно-корекційний етап, котрий передбачає зовнішнє рецензування програми міським (районним) методичним об'єднанням.

Підсумок другого етапу: рецензія експерта з формулюванням: «Рекомендовано до реалізації (із наступною експертизою)»; подання на авторство (витяг із засідання експертної ради для авторських програм), рекомендація до участі в конкурсі.

3. Заключний етап, який передбачає перевірку ефективності, експертизу.

Підсумок третього етапу: проведення експертизи програми і висновок про доцільність упровадження в масову практику (експертиза передбачає: запит до навчального закладу, підготовку навчальним закладом довідки про результати роботи з програмою); висновки міської (районної) експертної ради про авторство.

Названі вище етапи є умовними, орієнтовними і не потребують ретельного їх дотримання.

Експертиза програми ЕК передбачає не лише якісну, розгорнуту рецензію спеціаліста, а й кількісну оцінку. Існують різні думки теоретиків і практиків щодо оцінювання програм елективних курсів. Найбільш вдалою, на наш погляд, є пропозиція дослідників Російського державного педагогічного університету ім. О.І. Герцена, які пропонують використовувати таксономічне оцінювання якості програми ЕК за трибальною шкалою, яка включає дванадцять параметрів змісту програми [1, с. 14–15].

За кожний параметр змісту програми виставляється бал – від 0 до 3, тобто: 0, 1, 2, 3. Загальна сума балів за всіма параметрами і становить оцінку якості програми. При оцінюванні двох або більше програм елективних курсів, перевага віддається тій, що набрала найбільшу кількість балів.

Отже, технологія проведення експертизи та оцінювання якості програми елективних курсів включає чотири етапи.

Перший – здійснення оцінки якості кожного параметру за бальною шкалою; *другий* – визначення узагальненої оцінки якості програми елективних курсів шляхом сумування експертних оцінок за окремими вимірюваними параметрами; *третій* – віднесення експертами вимірюваної програми до одного з трьох рівнів; *четвертий* – переведення узагальненої кількісної оцінки у процентний показник відношення реальної суми балів до їх максимально можливого значення (табл. 2).

Таблиця 2

Таксономічні рівні оцінювання якості програми елективних курсів

№ з/п	Таксономічний рівень	Кількісна бальна шкала	Сума балів за параметрами 1–12	Ступінь прояву якості
1.	Високий	2–3	30–42 (від 71,0%)	високий ступінь прояву якості
2.	Середній	2–3	20–29 (від 47,0%)	добрий ступінь прояву якості
3.	Низький	0–1–2	0–19 (до 46,0%)	низький ступінь прояву якості

Як видно з таблиці 2, визначаються три таксономічних рівні оцінювання якості програми елективного курсу за об'єктами оцінювання і вимірюваними параметрами: *високий* ступінь прояву якості становить 71,0 % і більше; *середній* – від 47,0 % до 70,0 %; *низький* – від 0 до 46,0 %.

Сучасні методи і види навчальної діяльності все більше набувають форм, наближених до реальних умов спілкування. Для учнів старшої школи в процесі оволодіння елективними курсами такими можуть бути інтерактивні методи навчання, що дозволяють вирішувати комунікативно-пізнавальні завдання засобами іншомовного спілкування: рольові ігри, навчальні ситуативні завдання, парні та групові форми роботи тощо. Вони сприяють формуванню в учнів готовності до самостійної діяльності, роботи в колективі, толерантного ставлення до всіх учасників соціальної взаємодії, готовності до власної відповідальності за результативність виконаного завдання і критичного ставлення до отриманих результатів. Окрім того, такі види діяльності вмотивовують навчання, надають йому більшої прагматичності, ілюструють учням можливі ситуації, що потребують відповідної мовленнєвої поведінки, яка не порушує усталених традицій і законів життєдіяльності, прийнятих у країні, мова якої вивчається.

Об'єктами контролю виступають навички і вміння мовленнєвої, лінгвістичної, соціокультурної і загальнонавчальної компетенцій.

Поточний контроль може здійснюватися у формі: самостійних і перевірних робіт (письмові завдання, квізи, тести, анкети); написання листів, статей, есе, доповідей, рефератів; підготовки

проектів і практичних завдань; проведення співбесід, розгорнутих монологів і діалогів із теми; заповнення листків самооцінювання з мовного портфоліо тощо. Підсумковим контролем є захист підготовленої одноосібної/колективної проектної роботи або проведення підсумкової конференції з проблематики елективного курсу. Усі ці форми орієнтовані на одержання учнем такого практичного досвіду, який допоможе йому краще оволодіти ключовими компетенціями і бути успішним на наступному етапі навчання зокрема (включаючи зовнішнє незалежне оцінювання) і в житті загалом.

Як приклад пропонуємо програму предметного елективного курсу з англійської мови «Культура і мистецтво Великої Британії» для учнів 10–11-х класів профільної школи, який розраховано на 144 навчальних години (по дві години на тиждень упродовж двох років навчання). Програма містить усі зазначені вище компоненти: пояснювальну записку, навчально-тематичний план, методичні рекомендації щодо змісту і проведення занять (із зазначенням методів навчання, форм роботи і контролю, запланованих результатів). Загалом охоплено 10 розділів (*Велика Британія і її культура. Мови і література країн Великої Британії. Музична Британія. Портрет сучасного британця. Освіта у Великій Британії. Мистецтво і його творці. Національні свята і традиції. Життя британської молоді. Засоби масової інформації як носії британської культури. Спорт і дозвілля*), у кожному з яких заплановано від трьох до п'яти тем. Кожна тема містить автентичний текст (тексти), його аналіз, лексичний матеріал, ілюстрації, різні види практичної роботи, форми контролю тощо.

Отже, використання технології конструювання змісту елективного курсу, у першу чергу його навчальної програми, допоможе вчителю забезпечити реалізацію змісту іншомовної освіти в межах елективних курсів. Завдяки цілеспрямованому насиченню змісту навчальних матеріалів про культуру і мистецтво країни, мова якої вивчається, зазначений вище елективний курс допоможе школярам реалізувати їхній пізнавальний інтерес до культури країни, мова якої вивчається, підвищить у них рівень мотивації до вивчення англійської мови, розширить їхній світогляд водночас з удосконаленням іншомовних навичок і вмінь. Логічним і завершеним результатом елективного курсу може стати індивідуальна або колективна підготовка проектних робіт школярів, рефератів, доповідей або складання тестів.

Список використаних джерел

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2003. – 1440 с.
2. Методика разработки элективных курсов. – СПб. : РГПУ им. А.И. Герцена, 2006. – 20 с.
3. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А.В. Хуторской. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

Reconstruction of foreign education content is an integral element in reformation process of national education on the whole and it foresees its coordination with current requirements and necessities of modern schoolchildren. Introduction of profile teaching at senior school caused the differentiation for content of teaching foreign languages in accordance with base and profile levels. One of the important components of profile teaching foreign language is elective courses, which complement and extend content of profile subject, satisfy various schoolchildren's cognitive interests that exceed the limits of selected by them profile. Today constructing content of elective courses in foreign languages for the students of senior school, as well as in other subjects, is carried out intuitional, unsystematic and not enough effectively. But on the other hand, knowledge and using technology of constructing content for elective courses will help to take off negative moments in teacher's activity concerning the organization of mastering elective courses content in profile teaching foreign languages, which will provide achievement of high results in educational activity.

Keywords: profile teaching, content of foreign language education, technology of construction, elective courses.

УДК 821

Скрипник Т.М.

Скрупник Т.М.

**МЕТОДИЧНІ НОТАТКИ ЩОДО ЗАСТОСУВАННЯ ПРИЙОМІВ
МІЖПРЕДМЕТНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ДИСЦИПЛІН І ПОРІВНЯЛЬНОГО
ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВА В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ
СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ (ВИВЧЕННЯ ПОЕЗІЇ Т. ШЕВЧЕНКА
В КОНТЕКСТІ СВІТОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ)**

**METHODOLOGICAL NOTICES ABOUT PROBLEMS
OF USING THE WAYS OF INTERDISCIPLINARY INTEGRATION
OF SUBJECTS AND COMPARATIVE LITERATURE CRITICISM
IN THE PROCESS OF THE PROFESSIONAL EDUCATION
FOR THE STUDENTS-PHILOLOGISTS (ABOUT STUDYING
T. SHEVCHENKO'S POETRY IN THE CONTEXT OF THE WORLD
LITERATURE)**

У статті змістова структура складається з 5 частин: методичні нотатки, літературознавчі студії, матеріал для роботи студентів, матеріал для аналітичної роботи, висновки. У методичних нотатках увазі студентів запропоновано кілька основних прийомів роботи з текстами у білінгвальній презентації. У літературознавчих студіях автором представлено основні методи досліджень взаємодії національних традицій, запозичення тем, сюжетів, образів героїв у літературному просторі. Для студентів представлено список творів для прочитання і для підготовки до заняття, а також орієнтовні завдання і запитання. Зміст аналітичної роботи допоможе визначити особистісні паралелі у біографіях поетів, які спонукали до створення типологічних образів літературних героїв, контактних жанрових і поетичних паралелей, рецепцій тощо. Розглянуто особливості створення художнього героя у трагічних ситуаціях, образ якого відлунює власні національні й історичні ідеї та традиції у творах Дж. Байрона, М. Лермонтова і Т. Шевченка. Особливу увагу приділено дослідженню прийому персоніфікації образів природи і філософському осмисленні долі людини через образи природи у творах Р. Бернса і Т. Шевченка.

У статті на засадах методики міжпредметної інтеграції дисциплін і порівняльного літературознавства проаналізовано тематику, сюжети, образи героїв поетичних творів Т. Шевченка, Дж. Байрона, М. Лермонтова і Р. Бернса як представників романтизму і сентименталізму в літературі. Зроблено висновок про почесну роль поезії Т. Шевченка у загальнонаціональному літературному процесі. Показана висока оцінка його творчості відомими літературними діячами.

Ключові слова: методичні нотатки, міжпредметна інтеграція дисциплін, порівняльне літературознавство, білінгвальне вивчення поезії, поетична творчість Т. Шевченка.

Одним із шляхів формування широко освіченої особистості у нових соціально-політичних умовах розвитку України є вивчення української літератури у контексті загальнонаціонального світового літературного процесу. Вирішення зазначеної проблеми можливе на засадах методики міжпредметної інтеграції дисциплін і порівняльного літературознавства.

Теоретичні дослідження Д. Наливайка «Теорія літератури й компаративістика», В. Будного і М. Ільницького «Порівняльне літературознавство» стали науково-методичним підґрунтям для нашої роботи.

Мета і завдання. Розкрити перед студентами почесне місце поезії Т. Шевченка у розвитку світового літературного процесу, самобутність його творчості; навчити працювати з творами і джерелами інформації мовою оригіналу.

Методичні нотатки. 1. У процесі навчання літератури доводиться презентувати поетичні твори українською, російською та іноземною мовами і при цьому слід дотримуватися вимоги про єдність мови у конкретному часі і місці дії, тобто про створення мовної ситуації на занятті. Зазначена вимога стосується і білінгвальної ситуації на заняттях з вивчення української літератури у взаємозв'язках зі світовою, представленою мовою оригіналу. Звертаючись до засад особистісно зорієнтованої педагогіки, вважаємо, що потрібно врахувати знання студентів з іноземної мови і розподілити студентів на групи відповідно до їхніх можливостей.

2. Ураховуючи умови білінгвального спілкування в Україні, вважаємо за доцільне попереджати про зміну мови і попередити слухачів про те, якою мовою вона буде наведена. Доречно також робити невеликі паузи (2 – 3 сек.) для того, щоб увага слухачів могла переключитися на сприйняття іншої мови.

3. Іномовні цитати першого пред'явлення, згідно методики навчання іноземної мови, слід подавати як словникову роботу: з'ясувати лексичне значення невідомих слів, записати їх на дошці, обов'язково слід повторити вголос лексичні одиниці – прийом вербалізації лексики як засіб уведення в активний словник.

4. Іномовні тексти подаються як роздатковий матеріал. Ефективною буде робота з текстами, представленими на комп'ютері. У нашій роботі портрети поетів, цитати і матеріал з літературознавства презентовані на слайдах.

Робота зі студентами. 1. *Індивідуальні завдання.* Представити мультимедійні презентації матеріалів про творчість Дж. Байрона, М. Лермонтова, Т. Шевченка, Р. Бернса. Підготувати виразне читання вірша Р. Бернса «Моя любов – рожевий квіт» у перекладі М. Лукаша та англійською мовою «A red, red rose».

Підготувати поетичні версії віршів Р. Бернса «A red, red rose», «The winter it is past».

2. *Загальні рекомендації.* Прочитати поеми Дж. Байрона «Корсар», «Шильонський в'язень», «Прометей», драму-містерію «Каїн» та ін. М. Лермонтов: «Мцирі», «Боярин Орша», «Пісня про царя Івана Васильовича, молодого опричника та удалого купця Калашнікова». Т. Шевченко: «Кавказ», «Гайдамаки»; прочитати «Барвінок цвів і зеленів», «Ой діброво – темний гаю», «Ликері», «Дівча любе, чорнобриве», романс-пейзаж «То не буйний вітер в полі», романс-балада «Вітер в гаю розмовляє», романс-монолог «Ой чого ти почорніло, зеленее поле» та ін. Р. Бернс: «Джон Ячмінь», «Чесна бідність», вірші «До ромашки, підрізаної плугом у квітні 1786 року», «Моя любов – рожевий квіт» та ін.

3. *Орієнтовні підсумкові запитання і завдання:*

- Які генетико-контактні зв'язки ви відмітили у творах Т. Шевченка, Дж. Байрона, М. Лермонтова?
- Що є спільного в образах героїв Т. Шевченка, Дж. Байрона, М. Лермонтова?
- Що об'єднує творчість і долі Т. Шевченка і Р. Бернса?
- Чому Т. Шевченка, Р. Бернса вважають народними, навіть національними поетами?
- Яка роль поезії Т. Шевченка у світовій літературі?
- Прочитайте улюблені твори Т. Шевченка і поетичні версії творів Р. Бернса.

Літературознавчі студії. У порівняльному літературознавстві сформувалися особливі тенденції і школи досліджень взаємозв'язків української й інонаціональної літератур. *Генетичний (генеалогічний) метод* розглядає подібні літературні явища в історичному зв'язку для визначення наявності або відсутності спорідненості між ними. *Контактологічний метод*

зосереджений на вивченні безпосередніх зв'язків між синхронними явищами і оперує такими категоріями як вплив, запозичення, міграція, рецепція. *Генетико-контактний підхід* досліджує взаємодії національних традицій, запозичення тем, сюжетів, образів героїв у міжлітературному часі й просторі. Логічно, що створені раніше літературні явища породжують нові теми, сюжети, образи на іншому національному літературному ґрунті [1, с.23-79]. У практику навчання літератури також увійшли такі поняття як *типологічна подібність, генетичні, контактні зв'язки*, застосування яких сприяє формуванню аналітичного мислення студентів в умовах розширення культурного простору. Зазначені у літературознавчих студіях дефініції досліджуються у процесі аналізу ідей та образів героїв поем Дж. Байрона «Шильонський в'язень», «Корсар», «Прометей», «Каїн» та ін Це герої-бунтівники, герої-повстанці. Образ Дж. Байрона та його художніх героїв мали значний вплив на творчість багатьох європейських митців. У поемах М. Лермонтова «Боярин Орша», «Мцирі», «Пісня про царя Івана Васильовича, молодого опричника та удалого купця Калашнікова», у поемі Т. Шевченка «Гайдамаки», написаної відповідно до традицій романтизму, теж діють герої з незвичайною долею. Багато в чому вони наслідують образи героїв Байрона, але *кожен новостворений образ художнього героя відлунює власні національні й історичні ідеї та традиції*, а кожен твір має специфічні риси й виконує особливі функції у національній літературі.

Відповідно до висловленого у літературознавчих дослідженнях, у нашій роботі про зв'язок поезії Т. Шевченка зі світовою літературою вважаємо обґрунтованою позицію першого представлення творчості Дж. Байрона, як видатного поета і теоретика європейського романтизму. Також у послідовному представленні нами ураховано історіографію життя поетів і час створення розглянутих поем.

Матеріал для аналітичної роботи

Образи великих грішників у творах Дж. Байрона, М. Лермонтова, Т. Шевченка.

Дж. Байрон (G.N.N. Byron, 1788-1824). Ліричні твори Дж. Байрона були для читачів ХІХ ст. яскравим прикладом нової поезії, втіленням нових естетичних засад, нового художнього мислення. Новим і незвичайним був образ ліричного героя, сильної, волелюбної, неупокореної особистості. Песимізм ліричних героїв Байрона був обумовлений несумісністю високих мрій і життєвих реалій, і це надавало образу героя романтичної загадковості, незбагненності. Як поет-романтик, Дж. Байрон звертався до сюжетів із Біблії. У ліричній драмі-містерії «Каїн» («Cain», 1821) головний герой, перший грішник на землі після Адама і Єви, зображений не як братовбивця, а як людина, яка постала проти сваволі Бога. Він вважав винуватцем усіх своїх нещастя не тільки Бога, але й батьків і свого брата Авеля і переступив закони людяності. Зіткнення Каїна з поняттям про смертність людини, як Божого наміру, призвела до усвідомлення себе заручником, не спроможним вирватись за рамки обмеження внаслідок гріховності його рідних.

Каїн: The beauty and thy love – my love and joy,
The rapturous moment and the placid hour,
All we love...

To Death – the unknown!.. [2, с. 518].

Дослівно: Краса і твоя любов – моя любов і насолода.

Захоплення момент і безтурботний час –

Всі ми любили...

Померти – це невідомість...

Ангел: Але ти вбивця брата!

Хто може захистить тебе від сина!

За апокрифічною легендою, Каїна вбив його сліпий син Лемех. У поемі Байрона Каїн – це неупокорена особистість, яка знаходиться у трагічних обставинах і відстоює втрачене право на вічне життя, навіть ціною злочину. Вчинок Каїна спровокував низку нових злочинів і смертей.

Образи великих грішників, сюжети братовбивства, вбивства батьків і дітей представлені в багатьох літературах світу.

М. Лермонтов (1814-1841). У 2014р. ми відзначили 200-річчя з дня народження геніїв української й російської поезії Т. Шевченка і М. Лермонтова. Творча доля змусила їх стати поетами-романтиками, поетами-борцями, поетами-вигнанниками.

М. Лермонтов, поет-романтик, у багатьох творах звертався до найтрагічніших моментів історії свого народу. У поемі «Боярин Орша» (1835-1836) він створив художню картину побуту і людських стосунків часів царювання Івана Грізного. В основі сюжету поеми «Боярин Орша» лежать події Лівонської війни. відомості про яку згадуються в «Історії держави Російської» М. Карамзіна. Також цікавим є той факт, що поет взяв за епіграф до I глави рядки із поеми Байрона «Паризина», до 2 і 3 глав – із поеми «Гяур». Такий факт вкотре засвідчив інтерес М. Лермонтова до творчості Дж. Байрона, вплив англійського поета на його поезію, збагачення тематики, ідейного змісту, системи образів, метафорики російської поезії.

Герої М. Лермонтова, захищаючи свою честь, як і біблейський герой Байрона, змушені вчинити вбивство. Поет змалював образ боярина Орші як сильної особистості, двічі поставленої перед вибором: або захистити свою честь, або загинути. Боярин Орша відстоював свою батьківську честь, але заради цього високого поняття він згубив життя єдиної дочки, яка покохала простолюдина.

На дочь он кинул злобный взгляд...
Боярин к двери подошел;
В последний раз в нее взглянул,
Не вздрогнул, даже не вздохнул
И трижды ключ перевернул
В ее заржавленном замке..

А под окном меж диких скал
Днепр беспокойный бушевал.
И в волны ключ от двери той
Он бросил сильною рукой...

Боярин Орша, як справжній патріот, бився насмерть з лівонцями і в останню хвилину життя, тяжко поранений, вибачив Арсенія і свою дочку за їхнє кохання.

Т. Шевченко (1814-1861). Як поет-романтик, Т. Шевченко теж звертався до найтрагічніших сторінок історії своєї Батьківщини у вірші «Кавказ», поемі «Гайдамаки», надрукованої у 1842р. та ін. Як згадував П. Мартос, він дав Т. Шевченко почитати книгу М. Чайковського «Вернигора», надруковану у Парижі у 1838р. П. Мартос зазначав, що зміст «Гайдамаків» і більшу частину подробиць повністю взято звідти (Эпизоды из жизни Шевченко // Вестник Юго-Западной и Западной России.– 1863. – кн.10.–С. 35-36). Ці відомості підкреслюють зв'язок поеми зі світовою літературою.

У поемі «Гайдамаки» герой-бунтівник Гонта прагне свободи і справедливості. Але обставини його життя настільки жорстокі, що він змушений переступити закони людяності. Можна здогадатися, що раніше у нього була особиста трагедія: його діти були католиками. Вірний даній присязі нищити католиків, він наказав убити ксьондза, вчителя дітей, змусив дітей зізнатися у своїй вірі й убив їх.

А сьогодні, сини мої,
Горе мені з вами!
Поцілуйте мене, діти!
Бо не я вбиваю,
А присяга!

Поклав обох, із кишені
Китайку виймає,
Поцілував мертвих в очі,
Хрестить, накриває..

Убивство дітей для Гонти – це страшний протест проти насильства ляхів, це крик його душі, бажання захистити рідний край від поневолювачів. Він великий грішник! Але ми вражені його почуттями і бажанням відновити справедливість. Поет створив образ Гонти як безкомпромісно чесною людиною, непоступливого борця за незалежність Батьківщини. Історично відомо, що Гонта був жорстоко закатований ляхами. Герої Т. Шевченка – це сильні особистості, яких

не може зламати горе. У смертельній боротьбі у них немає вибору між життям і смертю. Вони обирають смерть для своїх ворогів – навіть ціною власного життя.

Інший герой, Ярема Галайда, мстить ляхам за зневажену честь своєї дівчини, за смерть її батька та всіх простих людей. Але у поемі звучить також і тема щирого кохання, яке переважить ненависть і жорстокість. Кохання урятує Ярему від загибелі, він знайде Оксану і буде з нею разом.

«І кажуть, що вкрали	Гайдамаки
Дочку його, коли знаєш.»	Гуляють, лютують;
«Дочку, у Вільшані?»	Де пройдуть – земля горить,
«У титаря, коли знавав.»	Кров'ю підпливає...
«Оксано! Оксано!» –	За титаря ляхам платить...
Ледве вимовив Ярема,	За Оксану... та й зомліє,
Та й упав додолу...	Згадавши Оксану...

Образи природи і кохання у творчості Т. Шевченка і Р. Бернса.

Р. Бернс (1759-1796). У розвитку багатонаціонального літературного процесу трапляються дивовижні збіги, що досліджуються у тематиці творів, образах героїв письменників, навіть в їхніх долях, хоча жили вони в різні часи, в різних країнах. Роберт Бернс народився у Шотландії, у маленькому селі. Його родина мешкала у глинобитному будинку, критому соломой. Після виходу другої поетичної збірки Р. Бернса називали «Шекспір Шотландії», ласкаво запрошували в аристократичні салони Единбургу, по-дружньому картали за деякі «крайнощі» мужицької музи, радили звернутися до античної тематики, натякали на можливість його блискучої кар'єри. Непоступливість і прямота поета-фермера швидко розхолодили багатьох столичних покровителів, і після кількох сутічок з ними він знову повернувся до свого плуга. Деякий час працював на таможні. Тяжка праця підірвала його здоров'я, він помер від хвороби серця у 37 років.

Поет збирав і записував фольклор, оспівував життя простих людей у дзвінких піснях і баладах «Джон Ячмінь», «Чесна бідність» та багатьох інших, які одразу запам'ятовувалися, ставали народними. Він персоніфікував образи природи, філософськи осмислював її життя як життя людини. Особливо трагічно цей погляд представлено у вірші «Нещаслива доля» («Зсушив, зв'ялив, оббив мій лист злий вітер-недосвіт»- перекл. М. Лукаша), де він порівнював людську долю з життям природи. Його любов до природи не знала меж – вона поширюється на звірів і рослин, на мишу, вивернуту з нори під час оранки, на підстреленого зайця, на підрізану плугом польову квітку (вірш «До маргаритки...»).

Любовна лірика Р. Бернса стала шедевром світової літератури. Найвідомішим є вірш «A red, red rose» («Моя любов – рожевий квіт в весінньому саду...» – перекл. М. Лукаша). У вірші поет використав прийом онімізації: свою кохану він означив словом Любов з великої літери, а своє почуття, любов до неї – як апелятив, з маленької. На жаль, у деяких перекладах цей прийом не збережено.

Мотиви творів Р. Бернса відчутні у творчості Дж. Кітса, П.Б. Шеллі та навіть у пейзажній ліриці Дж. Байрона. Творчість Т. Шевченка теж у багатьох аспектах суголосна з творами Р. Бернса. Цікавим є той факт, що Р. Бернс писав шотландською мовою, яка сприймалася як діалект англійської, Т. Шевченко – українською, в той час не рекомендованою для друку. Тому їх і назвали народними. Але їхня творчість має набагато ширші обрії, ніж у народних поетів.

Р. Бернса вважають видатним діячем Шотландського Відродження, Жоден поет не здобував такої раптової і всенародної популярності, як Р. Бернс. Багато його творів було покладено на музику і стали відомими у Шотландії народними піснями: вірш «A red, red rose», балади «Джон Ячмінь», «Чесна бідність» та ін.

Т. Шевченко. Поет був добре обізнаний з творчістю Р. Бернса за надрукованими у журналах перекладами І. Козловського. Він називав Р. Бернса «поетом народним і великим». Як і шотландський поет XVIII ст., Т. Шевченко філософськи осмислював образи природи,

персоніфікував їх. У кожному творі він передав особистісне сприйняття світу. Образи природи ставали в його поезії символами людини, її любові, очікувань, страждань. Особливо яскраво це представлено у вірші «Ой діброво – темний гаю», романсі-пейзажі «То не буйний вітер в полі», романсі-монологу «Ой чого ти почорніло, зеленее поле», романсі-баладі «Вітер в гаю розмовляє». У вірші «Барвінок цвів і зеленів» через образи природи відтворено трагізм людської долі, одночасно й гармонію явищ природи. Прийом персоніфікації природи, осмислення трагедії життя людини через образи природи присутні й у вірші «Нещаслива доля» Р. Бернса. Любовна лірика Т. Шевченка сповнена краси простих людських почуттів – вірш «Дівча любе, чорнобриве». У вірші «Ликері» він звертається до коханої дівчини: «Моя ти любо! Мій ти друже!» І ці слова свідчать про його щире кохання, але воно виявилось неподілимим.

Музичність поезії Т. Шевченка, звертання до кращих зразків народної творчості стало значним чинником у фольклоризації творів. Багато віршів було покладено на музику композиторами М. Лисенко, К. Стеценко, Л. Ревуцьким, Б. Лятошинським.

У творчості поетів-романтиків Дж. Байрона, М. Лермонтова, Т. Шевченка можна знайти багато типологічних образів, контактних жанрових і поетичних паралелей, рецепцій, у біографіях – багато особистісних паралелей. І. Франко називав Р. Бернса і Т. Шевченка поетами-новаторами. Е.Л. Войнич у збірці «Шість ліричних поезій» схарактеризувала їх як національних поетів. Духовний зв'язок поезії Т. Шевченка, Дж. Байрона, М. Лермонтова, Р. Бернса потребує глибшого компаративного аналізу.

Список використаних джерел

1. Будний В. Порівняльне літературознавство / В. Будний, М. Ільницький. – К. : Дім «Києво-Могилянська академія», 2008. – 430 с.
2. Byron G.G.. Cain : A Mystery // Byron G. Gordon / The Poetical Works. – London : Oxford University Press. Humphrey Milford, 1935.– p.511-536.

The substantial structure of this paper consists of 5 parts: methodological notes, literary Studio, material to work with students, the material for analysis, conclusions.

In the methodological notes we suggest to the attention of the students the rules about a few basic techniques of working with texts in bilingually presentation.

In the literary studios author presents the basic methods of research of interaction of national traditions, borrowing themes, plots, characters in a literary space.

For students presents a list of the poems that to be read and to prepare for the lesson, and also the approximate problems and issues.

The content of the analytical work will help define personal parallels in the biographies of poets that lead to the creation of typological images of literary characters, contact the genre and poetic parallels, receptions, etc. A special features of the image of a hero is described in a tragic situations, an image which resonates own national and historical ideas and traditions in the works of G. Byron, M. Lermontov and T. Shevchenko. Special attention is paid to the study of the reception of the personification of images of nature and philosophical understanding of human destiny through the images of nature in the works by R. Burns and T. Shevchenko.

The article is based on the methodology of interdisciplinary integration of disciplines and comparative literature analyzes themes, plots, characters of the poetic works by T. Shevchenko, G. Byron, M. Lermontov, R. Burns as representatives of romanticism and sentimentalism in the literature.

There was made the conclusion about the role of honorary poetry of T. Shevchenko in the national literary process. The high evaluation of his work knowns by famous literary figures.

Key words: *methodological notes, interdisciplinary integration of disciplines, comparative literature, bilingual study of poetry, poetic works of Taras Shevchenko.*

УДК 373.2.016: 821

Торчинська З.К.

Torchyńska Z.

ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОГО ДИТЯЧОГО ПІСЕННОГО ФОЛЬКЛОРУ У ДНЗ

THE STUDY OF UKRAINIAN CHILDREN'S FOLKLORE SONG IN PRESCHOOL EDUCATION

Упродовж віків українці піклувалися про духовний пласт підростаючого покоління, надавали перевагу вихованню дитини на кращих зразках і традиціях, на формування духовних цінностей, високої культури, моральності, прищеплювали любов до рідного слова. Увесь багаж знань предків закладений у глибинному пласті усної народної творчості. Фольклор відбирав із багатой скарбниці своєї поетичної творчості ті коштовності, краса яких була доступною розумінню дитини, щедро ділився з нею своєю мудрістю, заохочував до знань, збережених народною пам'яттю. Найціннішою в українській культурі є народна пісня – поетична сповідь, молитва, своєрідний код роду, в якому збережена вікова мудрість, краса й милозвучність рідної мови. Народна пісенна творчість яскрава, образно багата, динамічна, чітка у визначенні думки. Дітей дошкільного віку приваблюють колискові, забавлянки, утішки, ігрові, трудові пісеньки. Різні жанри народних пісень служать засобом збагачення мовлення дитини, прищеплюють любов до рідного слова, закладають основи української моральності, виховують почуття національної гідності.

У статті визначено місце української народної пісенної творчості в процесі навчання, виховання й розвитку дитини дошкільного віку, визначено її вплив на формування особистості, виховання любові до України, збереження поваги до національної культури, традицій рідного народу. Визначається необхідність вивчення цього пласту фольклору у ДНЗ.

Ключові слова: усна народна пісенна творчість, колискові, ігровий дитячий фольклор, виховання, розвиток, духовність, моральні цінності.

Важливим складником національної культури кожного народу є виховання підростаючого покоління на кращих зразках історичної пам'яті, народної мудрості. Протягом віків в Україні викристалізувався педагогічний досвід, відображений у фольклорі, іграх, танцях, мистецьких творах, обрядах і традиціях. Передача всіх культурно-історичних традицій пращурів завжди гарантувала вічність життя нації. Нація, за К. Ушинським, – це насамперед система різноманітних природних (біологічних, анатомічних, фізіологічних, психічних), історично обумовлених ознак тіла, душі й розуму [1, с.232]. Сьогодення вимагає від педагогів повернутися до скарбів словесної творчості українства, адже в них закладений глибинний пласт історичної правди, культури, звичаїв, традицій народу, передані настанови майбутньому поколінню. На важливість збереження та передачі історичної пам'яті вказував І. Дзюба, зазначаючи, що це є «способом вираження національної ідентичності та виявлення сенсу буття народу, це творення нації в часі та просторі» [2, с.43].

Найкращим засобом передачі знань пращурів є усна народна поетична творчість. У ній відбиваються національна психологія, свідомість народу, його історія, філософія, мораль, правові закони. Протягом століть зразки усної народної творчості набули високої художньо-естетичної якості. «Це одно з найцінніших надбань і один з предметів оправданої нашої гордості», – писав Іван Франко [3, с.55].

У науковій практиці термін *фольклор* застосовується в широкому значенні комплексу словесних, словесно-музичних, музично-хореографічних, ігрових, драматичних різновидів народної творчості [4, с. 538].

Вагомим потенціалом володіє дитячий фольклор, який супроводжує дитину з перших днів життя. Коло творів, що охоплюється цим поняттям, надзвичайно широке й різноманітне – за призначенням, тематикою, формою і способом та часом виконання. Дитячий фольклор – це невід’ємна частина етнопедагогіки. За його допомогою протягом століть формувалися естетичні смаки дитини, закладалась морально-етична основа її особистості, розумові здібності та фізичний розвиток. Народна пісенна творчість надає мовленню особливої яскравості, чіткості у визначенні думки, характеристики образних засобів тощо. Різні види народних пісень, з якими знайомлять дошкільнят, служать засобом збагачення мовлення дитини, прищеплюють любов до рідного слова, закладають основи української моральності, виховують почуття національної гідності. З огляду на це й визначилась **тема** «Вивчення українського дитячого пісенного фольклору в ДНЗ». **Предметом** дослідження є українська народна пісенна творчість, яка увійшла в дитячий фольклор. **Мета** статті: визначити вагомість різних видів пісень у всебічному розвитку дитини, показати їх вплив на формування духовної культури, мовленнєвого розвитку. Було визначено **завдання**:

- визначити жанри народних пісень, які доступні дітям дошкільного віку, показати їх вплив на розвиток особистості дитини, формування моральних засад;
- з’ясувати, яке навчальне, розвивальне, виховне навантаження несе український народний пісенний фольклор.

Процес формування духовності дошкільнят засобами фольклору має бути комплексним, передбачати використання різноманітних видів роботи. Одним з них має стати українська народна пісенна творчість, яка несе в собі той код українства, закладений ще з давніх часів та вишліфований у процесі розвитку українства. Зазначимо, що виховна роль української народної пісні поки що не стала предметом окремого дослідження, хоча про це згадувалося в роботах відомих педагогів (Г. Ващенко, В. Сухомлинський, С. Русова). Про роль народної пісні як серцевини української культури писали українські мистецтвознавці (Б. Грінченко, Д. Антонович, Ф. Колесса та ін.). Так, відомий український мистецтвознавець Ф. Колесса наголошував: «Народні пісні є органічним витвором народного духу: вони живуть і розвиваються у тісній зв’язці із духовним життям народу... Тому українські народні пісні дають невичерпні засоби до пізнання характеру й душі українського народу, його історії й культурного розвитку» [5, с. 24]. Він зазначав, що українська народна поезія пронизана гуманними ідеями, має вагомий освітній і виховний вплив на українство. На виховний потенціал народної пісні вказували відомі українські педагоги. Так, В. Сухомлинський зазначав, що тільки пісня може розкрити красу душі народу. Це могутня виховна сила, яка розкриває перед дитиною народні ідеали і сподівання. «Українська народна пісня, – говорить Сухомлинський – пробуджує яскраві уявлення про далеке минуле нашого народу...». [6, с. 189]. Видатний педагог звертає увагу на те, що саме під впливом усної народної пісенної творчості у дітей формуються такі людські якості, як тонкість, емоційність натури, здатність до переживання. На його думку, пісня породжує поетичне бачення світу. Вона ніби розкриває дітям очі на красу рідної землі, і ця краса стає ще ріднішою, і ще дорожчою. Народнопоетична творчість для дітей, як і література, тісно пов’язується з проблемами дитинства, має виразне педагогічне спрямування, відповідає особливостям сприймання дітей певного віку. Зважаючи на великий виховний потенціал української народної пісенної творчості, маємо підстави стверджувати, що саме вона може стати вагомим чинником формування особистості людини, починаючи вже з дошкільного віку.

Дитячий фольклор різноманітний, оригінальний і багатожанровий. Фольклорні твори (колискові, забавлянки, ігрові пісні, дражнилки, лічилки, небилиці, заклички, приповідки, скоромовки, казки, загадки, тощо) склалися як дорослими, так і самими дітьми. Значна частина фольклорних творів для дорослих перейшла в дитячу літературу. Крім того, діти дуже часто переробляють і переосмислюють пісні дорослих, вкладаючи в них зрозумілий для них зміст. Безпосереднє знайомство дітей з народною творчістю, спостереження за її живим побутуванням надзвичайно збагачують творчу фантазію, розвивають уяву, сприяють

вихованню національної самосвідомості та патріотичних почуттів. Твори народного мистецтва вчать бачити красу рідної землі, виховують повагу до людей, формують матеріальні й духовні цінності. З раннього дитинства діти виховувалися на народних традиціях, слухали материнську пісню, яка поєднувала в собі любов і ніжність, турботу про дитину. Український народ відбирав із багатой скарбниці своєї поетичної творчості ті коштовності, краса яких була доступною розумінню дитини, ділився з нею щедро своєю мудрістю, заохочуючи до опанування знаннями, збереженими народною пам'яттю впродовж віків. І сьогодні, незважаючи на те, що сучасна дитина має твори письменників, написані спеціально для неї, продовжується процес відбору кращих зразків фольклору для дітей, з'являються окремі збірочки, що знайомлять з давньою народною творчістю: «Бджілка», «Кую, кую чобіток», «Вийди, вийди, сонечко», «Женчик, женчик невеличкий», «Ходи, соньку, в колисоньку» тощо.

Українська народна пісенна творчість чудодійно впливає на серця і почуття немовлят, малят та дітей, відкриває світ добра і справедливості, виховує любов до матері, природи, рідного краю і свого народу, вчить поважати і розуміти його обряди і народну творчість, в яких дитина проявляє своє вчення, а слова, музика і пісня спричиняють зростання її душі. Народна пісня «... як джерельна вода чистої криниці, – дає людині силу у спеку і вітер, чарує своєю щирістю, мелодійністю, дотепністю, багатством барв та відтінків. Вона входить в життя людини від першого подиху і до останнього: під час роботи і дозвілля, в полі і вдома, в будні і в свята. Вона увібрала в себе радість і смуток, запальний гумор святкового гуляння і високу патетику душі, прищеплює художній смак до високого мистецтва. Якщо фізична чи розумова праця є засіб матеріального забезпечення людини, то пісня є багатством голосу її душі. Душа співає – людина щаслива, а заспівають діти – заспіває народ» [7, с. 67].

Пісенний дитячий фольклор поділяють на такі види: колискові пісні, забавлянки, ігрові, трудові пісні, календарно-обрядова пісенність, історичні пісні. У ДНЗ вивчають усі види пісень, за винятком історичних. Хоча сучасні події вказують на те, що дошкільнята старшої групи з успіхом можуть співати історичну пісню про Кармелюка, яка пов'язана з історією нашого краю, стрілецькі пісні тощо.

До найдавніших жанрів народної пісенної творчості належать колискові пісні, позначені високим поетичним світосприйняттям і мелодійністю звучання. Вперше колискова пісня з'явилася на сторінках альманаху «Русалка Дністрова» 1837 р., і ось уже близько 150 років їх записують і друкують збирачі народної творчості та фольклористи. Їх розучування вводить дітей у світ глибоких материнських почуттів і яскравих образів, сюжети прості й зрозумілі дітям. Назва колискова пісня не є народною, – це фольклористичний термін. У народі ж існують різні назви цих пісень: співати кота, співати люлі, співати при колісці тощо. Колискові мають просту наспівну мелодію, традиційний зміст, усталену систему образів (сон, дрімота, кіт-воркіт, гулі, журавка, мальована колиска). Цей жанр української пісенної творчості приваблює дитину «тонкою евфонією, інструментуванням, аугментативами («як вишенька на вишеньці, / так дівчинка в колисочці»), кардіоцентризмом, оптимістичним настроєм, іноді м'яким гумором, за допомогою яких виражається глибина материнського почуття» [8, с.498].

Відомо, що значить для хорошого розвитку немовляти здоровий, спокійний сон. А ніжна пісня заколисує, заспокоює не лише мелодією, а й змістом, який її певною мірою визначає. У пісні висловлюються думки і почуття матері, звернені до дитини, загадування про її майбутнє, роздуми про власну долю. В народі здавна помічено, що материнська пісня над коліскою має велику магичну та гіпнотичну силу: вона заспокоює, дає позитивні емоції, оберігає від хвороб, нещастя, страху. Як правило, на третій день після народження відбувалось ритуальне вкладання дитини в колиску. Найдавнішим звичаєм було прийнято першого вкладати в колиску кота (як і першого впускати в нову хату). Вважалося, що кіт може наділяти дитину спокійною вдачею, приносити солодкий сон. Кота колисали у колісці, примовляючи: «Як на кота муркота – на дитину дрімота». Потім кота випускали, а дитину клали в колиску й співали колискову.

Українським колисанкам властива сюжетна різноманітність, багатство образів. Головне завдання пісні – приспати маля, звідси й образи, що найчастіше спостерігаються: котик-воркотик, який своїм муркотінням присипляє, голуби-гулі, що є в народній творчості символом добра і чистоти, персоніфіковані Сон і Дрімота. Більшість коліскових бажають дитині добра:

*Котику сіренький, котику біленький,
Не ходи по хаті, не буди дитяти,
Дитя буде спати, котик муркотати...*

Кіт – один із найпопулярніших персонажів коліскових пісень, який є водночас пухнастим другом і розбишакою, що заважає спати. Таке широке і тривке входження цього персонажа до коліскової пісенності пояснюється тим, що в народних уявленнях та віруваннях кіт завжди постає захисником людини, що оберігає її від злих сил. Повчальний елемент містять пісні, де цікаво і різноманітно зображено шкідливість kota, провини якого мають подати дитині найпростіші уроки чемності. Ці коліскові («Ой ти, коте, не гуди, спить дитина, не буди...»), «Не кради сметанку, не буди Іванка...») мають яскраво виявлений подвійний акцент, чітко виражений у своєрідній моралі пісень, наприклад: «Не вчися, котику, красти, а вчися робити». Ці пісні при цьому не вдаються до нудної дидактики, а через яскраві образи малюють цікаву і водночас повчальну картину, епізод, використовуючи найчастіше легку іронію, гумор, жарт, фантастику.

Колісанки зберегли найдавніші образи Богів сну та заколисування Сонка і Дрімоти. За повір'ями стародавніх українців, ці Боги приносять дітям у дар «Сонки-Дрімки» для спокійного, здорового сну. Наприклад:

*Ходить Сон коло вікон,
А Дрімота коло плота.
І питає Сон Дрімоту:
Де ми будем ночувати?
Де хатина теплесенька,
Де дитина малесенька.*

У цих піснях багато заспокійливого, пестливого. Під чарівні звуки колісанки немовля одержує перші враження про гармонію світу:

*Ой люлі, ой люлі, налетіли гулі.
Налетіли гулі та й впали на люлі.
Стали думать і гадать, чим дитинку дарувать:
Чи сонками, чи дрімками, чи красними ягідками.
Ой ви, гулі, не гудіть. Дитиноньки не будіть,
В нас вона маленька, спатоньки раденька*

Якщо коліскова пісня повинна заспокоїти дитину перед сном, то **забавлянки** (пестушки, потішки), навпаки, розвеселити, підбадьорити, зарядити енергією, активізувати рухливість дитини. На противагу колісковим пісням, забавлянки дуже поширені і сьогодні. Вони долучають до розуміння слова рідної мови, крім того, сприяють фізичному розвитку дитини. Під час виконання коліскової пісні малята – пасивні слухачі, а вже забавлянка, створюючи ігрову ситуацію, спонукає до дій, рухів ручками, ніжками, голівкою. Народна педагогіка на основі сприймання дітьми забавлянок визначає їхній розвиток. Ці твори сприяють загальному й естетичному розвитку дитини. Забавлянки активізують дитину, сприяють її фізичному розвитку завдяки численним рухам, які виконуються одночасно з пісенькою. Наприклад, вчать маля плескати в долоні й при цьому примовляють:

- Ладусі, ладусі!
- Де були?
- В бабусі.
- Що їли?
- Кашку.
- Що пили?
- Бражку...

Забавлянки – напрочуд вдала й довільна форма спілкування дорослих з дитиною, яке викликає у маляти почуття фізичного комфорту, радість, активізує сприйняття ним різноманітних зовнішніх подразників. Українські забавлянки багатоманітні. Це ігри з пальцями, голівкою, підкидання, хитання тощо. Забавлянки є засобом пізнання дитиною світу, вони дають перші уявлення про трудові процеси («Печу, печу хлібчик», «Кую, кую чобіток»). А відома «Сорока-ворона на припічку сиділа...», відповідно до розуміння маляти, викликає зневажливе ставлення до ледаря, що води не носив, діжі не місив, хати не топив, дітей не глядів.

Колискові пісні та забавлянки – жанри фольклору, якими здавна користуються дорослі, спілкуючись з дітьми. Не одне покоління людей починало своє знайомство зі світом поезії саме через ці твори. І зараз, незважаючи на існування великої професійної літератури для дітей, ці твори не втрачають для них своєї привабливості.

Особливе місце в житті дитини займають *трудова пісні*. Підростаючи, діти кожен день пізнають світ, відчують свої зв'язки з ним, передусім через працю, до варто залучати малят дуже рано. В трудових пісеньках головні герої, переважно тварини і птахи, виконують різноманітні трудові дії. «Два півники, два півники горох молотили» – пісенька гумористичного характеру передає атмосферу злагодженої колективної праці. Тут кожний має свою ділянку роботи: півники молотять, курочки до млина носять, цап меле, коза насипає, а козеня грає на скрипочці. Тема праці знаходить розвиток у пісеньці «Ой ти, коте сірий», де також наявний мотив розподілу доручень у колективній праці. Котик сірий має вимести сіни, білуватий – прибрати в хаті, рудий – топити грубку, чорний – наловити рибки. В характеристиці котиків є елемент прозивалки, а в кінцівці – потішки і лічилки: котик повинен наловити рибки «і мамці, і няньці, і бабусі старенькій, і дитинці маленькій». У загальному тоні пісні відчувається мелодія колісанки. Трудова співанка виникла давно, коли основним заняттям було ремесло і сільське господарство. У співанках зображено різні види польових робіт – оранку, жнива, вирощування маку («Маківниці»), проса («А ми просо сіяли»), гречки («Ой виорю нивку...»). Через трудові пісні дитина знайомиться з різними видами роботи, які існували або ще збереглися на нашій землі.

Під час вивчення таких пісень варто використовувати елементи інсценування. Наприклад, пісенька про працю коваля:

Хочеш знати, як коваль огонь роздуває?

– Ой, так, ой, так, так огонь роздуває.

Хочеш знати, як коваль залізо розпікає?

– Ой, так, ой, так, так залізо розпікає...

У композиції цих творів динаміку сюжету виконують запитання, які водночас вказують порядок дії:

Мої милі огірочки, Жовтий цвіт, жовтий цвіт.

Садила вас, поливала. Щонеділі вибирала,

Жовтий цвіт, жовтий цвіт

До ігрового дитячого фольклору належать лічилки, мирилки, дражнили, народні дитячі ігри, співаночки. Популярними серед дітей є ігрові пісеньки. На особливу увагу заслуговує «Подоланочка», народна дитяча ігрова пісня, яка давним-давно виникла на території рідного краю й поширена не тільки по всій Україні, але й за її межами. Використання цієї пісні, а також інформація про неї на заняттях у ДНЗ закономірно виховуватиме у дошкільнят почуття гордості за рідний край. До цієї групи можна віднести й дитячі заклички. Наприклад, загальновідомі «Сонечко, сонечко, вийди на віконечко», «Іди, іди, дощику», «Равлику-Павлику, вистав, вистав ріжки» та інші. Народні дитячі ігри, як правило, виконуються хором.

До найдавніших пісень належать обрядові, що зародилися ще в дохристиянській добі. Це пісні, пов'язані або з річними святами чи господарськими подіями: колядки, щедрівки, гаївки, веснянки, купальські і обрядові пісні, або пісні, пов'язані з важливими подіями в житті людини.

Особливою популярністю серед дітей користуються колядки та щедрівки, за виконання яких діти отримують подарунки. У дошкільних закладах варто вивчати такі пісні, які містять засади моральності, як-от:

*Прийшли щедрувати до вашої хати.
Щедрий вечір, добрий вечір!
Тут живе господар – багатства володар.
Щедрий вечір, добрий вечір!
А його багатство – золоті руки.
Щедрий вечір, добрий вечір!
А його потіха – хороші діти.*

Щедрівки увібрали в себе національний колорит, давню українську культуру, традиції, звичаї. Використання їх на заняттях сприяє формуванню духовного надбання нашого народу, його щедрість, гостинність. Наприклад:

*Ми щедруєм і співаєм під вікном.
Щастя, долі всім бажаємо гуртом.
Хай квітують ваші ниви золоті,
Щоб життя було щасливе в майбутті.*

Дитяча фольклорна творчість збагачує дидактичні можливості етнопедагогіки. Вона містить глибокий виховний потенціал, розвиває творчу уяву дитини, виробляє навички усного мовлення, дотепність, будить фантазію, гумор, природний потяг до спілкування. Нашим педагогам бажано широко використовувати народні твори, які зберегли діти та записали українські фольклористи, письменники, етнографи. Таке ненав'язливе фольклорне виховання прекрасно пов'язується із етнопедагогікою. Діти люблять народні забави, ігри, пісні, казки, легенди, загадки, тощо, а систематичне заняття виробляє пошану до народного мистецтва, збагачує пам'ять, прилучає до культурних джерел свого народу.

Отже, українська народна пісенна творчість має глибинний потенціал, що є запорукою формування духовності дошкільнят. Вона має зайняти відповідне місце у навчально-виховному процесі, який здійснюється дошкільними закладами, саме в період, коли дитина найкраще сприймає емоційно забарвлену інформацію, яку зокрема й несуть музика і пісенні образи. Це є запорукою формування національно свідомих, патріотично налаштованих поколінь, пройнятих духом українства, духом, який акумулює в собі такі риси людського характеру, як національна гордість, працьовитість, волелюбність, любов до рідної землі, шанобливе ставлення до родини, готовність на пожертвування заради рідної України.

Список використаних джерел

1. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский // Избранные педагогические сочинения: в 2 т. – Т. 1. – М., 1974. – С. 229-547.
2. Дзюба І.М. Починаємо з поваги до себе / І.М. Дзюба. – К., 2002. – С. 41-42.
3. Франко І.Я. Зібрання творів: У 50 т. / І.Я. Франко. – К., 1979. – Т. 20. – 574 с.
4. Літературознавча енциклопедія: У двох томах. Т.2 / Авт.-уклад. Ю.І. Ковалів. – К., 2007. – 624с.
5. Колесса Ф.М. Фольклористичні праці / Ф.М. Колесса. – К., 1970. – С. 24.
6. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори в 5-ти т. – К., 1977. – Т. 3. – С. 189.
7. Сявавко Є.І. Українська етнопедагогіка в її історичному розвитку / Є.І. Сявавко. – К., 1974. – С. 67-68.
8. Літературознавча енциклопедія: У двох томах. Т.1 / Авт.-уклад. Ю.І. Ковалів. – К., 2007. – 608 с.

For centuries Ukrainians cared about the spiritual layer of the younger generation preferred child's education in the best traditions of the samples and the formation of spiritual values, high culture, morality,

instilled love to native words. The whole store of ancestors' knowledge laid in deep layers of oral folk song creativity. Folklore took from the rich treasury of its poetry those values the beauty of which were available for understanding of child, shared its wisdom with child, encouraged for acquisition of knowledge. The most valuable in the Ukrainian culture is a folk song – a poetic confession, prayer, kind of family, in which preserved the wisdom of age, beauty and sonority of native language. Folk song work is bright, rich, dynamic, accurate in determining opinion. Preschoolers like lullabies, game, work songs. Different genres of folk songs, which introduce to preschoolers, are means of enriching a child's speech, instill a love for the native words, lay the foundations of Ukrainian morality, bring a sense of national dignity.

In the article the place of Ukrainian folk song creation is determined in process of training, education and development of children of preschool age, defined its influence on the formation of personality, upbringing love to Ukraine, preserving respect for national culture and traditions of their people. The need to study this layer of folklore in pre-school programs is determined.

Key words: oral folk song creativity, lullabies, game children's folklore, education, development, moral values.

УДК 372.461 (07)

Третяк Н.В.

Tretyak N.

РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА ОСНОВІ ТЕКСТУ

PROGRESS OF PRIMARY SCHOOL PUPILS' LANGUAGE WHICH IS BASED ON TEXT

У статті описано процес мовленнєвої діяльності учнів на уроках української мови в початкових класах; запропоновано методика збагачення словникового запасу молодших школярів стилістично диференційованою лексикою на основі текстів різних жанрів.

Останні десятиліття відзначаються розвитком лінгвістики тексту. Опубліковано численні монографії і статті, написано посібники, проведено конференції і симпозиуми, присвячені лінгвістиці тексту. Предметом розгляду лінгвістики тексту є зв'язний текст як мовна та мовленнєва одиниця особливого рівня, його побудова.

Інтерес до вивчення тексту зумовлено прагненням пояснити мову як глобальне явище з точки зору сучасного мовознавства, як засіб комунікації, глибше вивчити зв'язок мови з різними сторонами людської діяльності, які реалізуються через текст.

Саме поняття тексту не зовсім чітко окреслено в сучасній науці. У статті подано визначення тексту різними мовознавцями з різних позицій.

Ключові слова: текст, лексика, інтонація, мовні засоби, лінгвістика, фонетика, план, зміст, заголовок, абзац.

На сучасному етапі реформування змісту мовної освіти в Україні особливого значення набуває проблема опанування школярами рідної мови як найважливішого засобу спілкування, впливу й пізнання, підвищення загального рівня мовленнєвої культури. Саме тому формування духовно багатого, соціально активної особистості, яка володіє вміннями й навичками вільно, комунікативно виправдано користуватися мовними засобами різних рівнів в усіх видах і сферах мовленнєвої діяльності є одним із пріоритетних завдань загальноосвітньої школи. Вважаємо, що успішній реалізації цієї мети сприятиме ознайомлення молодших школярів зі стилістичним багатством української мови як засобом усвідомлення закономірностей функціонування мовних одиниць у текстах різних типів і стилів, практичне засвоєння її виражально-зображувальних засобів.

Незважаючи на підвищення інтересу вчених до питань навчання стилістики в загальноосвітній школі, до цього часу не існує ґрунтовної наукової праці, де б визначалися психолінгвістичні особливості формування і розвитку стилістично диференційованого мовлення учнів на основі тексту. Отож, об'єктом дослідження є процес мовленнєвої діяльності учнів на уроках української мови в початкових класах. У статті пропонується методика збагачення словникового запасу молодших школярів стилістично диференційованою лексикою на основі текстів різних жанрів.

Відійшовши від традиційного вивчення одиниць мови за принципом лінійного опису рівнів мовної системи, починаючи від фонетики й закінчуючи синтаксисом, учені перебудували курс навчання мови, поєднавши системно-описовий і комунікативно-діяльнісний підходи. У результаті робота з розвитку мовлення набула більшої практичної спрямованості. В основу її було покладено елементарні теоретичні відомості про закономірності функціонування найвищої одиниці мови та мовлення – тексту. Ідея текстового підходу знайшла відображення у працях Т.О. Ладиженської, М.С. Вашуленка, Н.Я. Грипас, В.Я. Мельничайка, Д.М. Кравчука, М.Я. Плющ, О.І. Смовської та ін.

Завдяки методичному засвоєнню основних положень теорії мовленнєвої діяльності, лінгвістики й стилістики тексту у 80-х роках ученими було досягнуто значних успіхів у розробці системи розвитку мовлення школярів: зроблено спробу по-новому підійти до визначення завдань і змісту роботи з розвитку зв'язного мовлення; окреслюється коло умінь і навичок, необхідних учням для побудови власних зв'язних висловлювань; розробляються ефективні види вправ, спрямовані на формування мовленнєвих умінь і навичок.

Ідея текстового підходу в роботі зі зв'язного мовлення набула подальшого розвитку в дослідженнях вчених-методистів. Зокрема, В.Я. Мельничайко обстоює думку, що «...текст забезпечує більш ефективне засвоєння мовних явищ, наочно показуючи особливості їх функціонування у мовному потоці...», тому робота над текстом має велике значення для розвитку мовлення школярів [7, с. 4]. Учений робить спробу створити систему роботи над текстом. З цією метою він розробляє методичні засади опанування відомостей про текст у 1-3-х класах, а також учнями середньої ланки. Спостерігаючи за текстами різних типів і стилів, учні засвоюють такі текстологічні відомості, як семантика тексту, структурна організація, засоби зв'язку, функціонування мовних засобів. Заслужують на увагу й методичні рекомендації вченого щодо навчання школярів продукувати власні зв'язні висловлювання за законами побудови текстів.

Розробляючи систему розвитку писемного зв'язного мовлення учнів 1-3-х класів, Д.М. Кравчук акцентує увагу на тому, що молодші школярі мають одержати елементарні уявлення про типи й стилі тексту, їх усну й писемну форми існування. Учений розробляє методичні засади навчання в початкових класах складати письмові перекази й твори. Важливою для нашого дослідження є думка вченого, що робота над створенням усних і письмових висловлювань багато в чому подібна, бо в характеристиках обох форм мовлення є спільне. Однак обидві форми мають і певні відмінності. Тому робота над усним висловлюванням чи письмовим твором у кожному конкретному випадку організовується по-різному [4, с. 12-13].

Досягнення в галузі лінгвістики 80-х років були пов'язані також із поглибленням функціонально-стилістичного підходу в з'ясуванні закономірностей функціонування засобів мови у текстах різних стилів. Вони зумовили істотні зміни в методиці формування вмінь зв'язного викладу думок в усній і письмовій формах. На цьому етапі розвитку методичної науки вчені визначають завдання й зміст роботи з стилістики в середній школі, шляхи й методи функціонально-стилістичної роботи, коло стилістичних умінь і навичок, якими повинні оволодіти школярі, принципи добору вправ зі стилістики, їх зміст і види, методику застосування. У методичних посібниках подаються практичні рекомендації стосовно організації стилістичної роботи під час вивчення всіх рівнів мовної системи.

Так, М.І. Пентилюк визначає лінгводидактичні основи вивчення стилістики у 4-9-х класах, а також основні напрями стилістичної роботи. До найважливіших стилістичних умінь, які

необхідно формувати шляхом ознайомлення учнів з екстралінгвістичними та лінгвістичними факторами кожного стилю, дослідниця відносить такі: виявляти стилістично забарвлені й стилістично марковані мовні одиниці; добирати лексичні й граматичні синоніми, визначати їх стилістичну функцію й доцільно вживати в текстах різних стилів; аналізувати текст певного стилю; конструювати стилістично диференційовані тексти; удосконалювати стиль написаного. Цінною є думка вченого про те, що предметом аналізу мають бути усні й письмові стилістично диференційовані тексти [8, с. 50].

Граматико-стилістичний аналіз допомагає учням з'ясувати задум тексту, тему, зміст, структуру, мовне оформлення, мотиви використання мовних одиниць. Він розвиває в них звичку уважно створювати власний текст, свідомо використовуючи в ньому ті чи інші одиниці для вираження думки. Найчастіше цей прийом застосовуємо під час засвоєння молодшими школярами відомостей про частини мови, їх лексико-граматичні ознаки. Спостерігаючи за темою, метою тексту, функціонуванням виучуваних частин мови в художніх та наукових зв'язних висловлюваннях, виявляючи закономірності використання мовних одиниць залежно від завдань мовлення, учні усвідомлюють стилістичну роль цих одиниць у текстах.

Наведемо приклад такого завдання.

Прочитайте вірш П. Капельгородського «Та це ж весна». Визначте його тему й мету. Скажіть, за допомогою яких слів змальовано прихід весни.

*Та це ж весна, бо тане сніг,
Дивись, струмок з гори побіг.
Шумить вода, ламає все,
Весна іде, тепло несе.
Шумить, гуде веселий гай
І гомонить: «Вставай, вставай!»
Розтане сніг, зима мине,
Земля кругом цвісти почне.*

Щоб молодші школярі навчилися аналізувати тексти різних типів і стилів, учням пропонується узагальнювальна схема, яка з часом буде опорою для самостійного аналізу текстів та добору мовних засобів. Наводимо зразок такої схеми-розбору:

1. Визначте тему тексту.
2. З'ясуйте його мету.
3. Кому може адресуватися таке висловлювання?
4. У якій ситуації використовується?
5. Які мовні засоби використав автор тексту для досягнення своєї мети?
6. З якою інтонацією (яким тоном) треба проказувати текст?

Аналіз з елементами порівняння включає зіставлення (виявлення спільних ознак) і протиставлення (з'ясування відмінностей). В експериментально-дослідному навчанні він застосовувався на етапі первинного ознайомлення з текстом як комунікативною одиницею, його типами (опис, розповідь, міркування) та стилями (художній, науковий, діловий). Ефективність його безперечна й під час засвоєння окремих лексико-граматичних відомостей (наприклад, з'ясування ролі синонімів, антонімів у текстах, ролі суфіксів у межах однієї частини мови, формування поняття предметності на прикладах іменників, що означають опредмечені якості, дії).

Особливу роль відіграє порівняння в підготовчій роботі до написання творів та під час їх аналізу, коли учні мають можливість порівняти кращі і гірші варіанти, виявити недоліки, спробувати їх усунути. Проілюструємо застосування порівняння під час розвитку уявлень про художні і наукові тексти. Зауважимо, що основною умовою при доборі дидактичного матеріалу для порівняння (яке проводиться у формі бесіди) є використання текстів на одну й ту саму тему, але з різними завданнями мовлення. Наприклад:

1. Прочитайте обидва тексти. Визначте тему першого. Яка тема другого тексту? Яка мета кожного тексту?

2. На сонячній галявині поряд із кремезним дубом-татом притулився невеличкий молодий дубочок. Кожного ранку, простягаючи зелені, ще тонесенькі гілочки до сонця, радісно зустрічає він перші ласкаві промені. А коли налетить вітруган, нахиляється безпорадно дубочок до тата, простягає віти, шукаючи захисту, благаючи про порятунок. І зашумить старий, грізно захитає кроною: «Іди геть, злий вітриську! Не чіпай моє малятко!» Так і підростає дубочок – у теплі, затишку й любові.
3. Дуб – це могутнє дерево заввишки 20-40 метрів. Гілки його дуже міцні. Стовбур товстий, з темно-сірою потрісканою корою. Живе це дерево 500-1000 років. На Україні дуби ростуть скрізь. Подекуди вони утворюють діброви. На відміну від інших порід, вони розвиваються дуже повільно. За рік молодий дубок підростає лише на півметра, а його стовбур стає товщим на 1-2 сантиметри (За А. Охріменко).
4. Знайдіть у художньому тексті слова, які допомагають авторові передати ніжне ставлення до маленького дубка. З якою інтонацією їх треба промовляти? Чи видно ставлення автора до того, про що говориться в науковому тексті?

Прочитайте текст. Скажіть, до якого мовлення – усного чи писемного – він належить. Чому ви так думаєте?

Барвінок малий – трав'яниста вічнозелена рослина. Росте барвінок у листяних лісах. Цвіте у травні. Поширений у багатьох областях України. Препарати цієї рослини знаходять застосування у медицині.

Барвінок

Недавно ще гула метелиця, іще лежить в низинах сніг,
А вже барвінку листя стелеться зеленим килимом до ніг.
Воно під снігом і під кригою всю зиму зелень берегло
І перше стрінуло з відлигою весняне сонце і тепло.
Із перемогою і славою весна з'являється на світ.
І квітне радістю яскравою барвінковий зірчастий цвіт.

Наталя Забіла.

Останні десятиліття відзначаються розвитком лінгвістики тексту. Опубліковано численні монографії і статті, написано посібники, проведено конференції і симпозиуми, присвячені лінгвістиці тексту. Німецький лінгвіст Гі Хартманн, який багато працював в області теорії тексту, в своїй роботі (Text as linguistic object) писав, що в теперішній час (1971 р.) існує лінгвістика орієнтована на вивчення тексту. Предмет дослідження цієї області лінгвістики відкриває нові перспективи для лінгвістичних досліджень.

Предметом розгляду лінгвістики тексту є зв'язний текст як мовна та мовленнєва одиниця особливого рівня, його побудова.

Інтерес до вивчення тексту зумовлено прагненням пояснити мову як глобальне явище з точки зору сучасного мовознавства, як засіб комунікації, глибше вивчити зв'язок мови з різними сторонами людської діяльності, які реалізуються через текст.

Слово «текст» латинського походження (textus) і в мові-продуценті позначало «тканину, сплетіння, з'єднання». Термін «текст» зберіг первісне значення і позначає завершене мовне утворення. Це послідовність мовленнєвих одиниць, висловлювань, абзаців, розділів і т. д.

Саме поняття тексту не зовсім чітко окреслене в сучасній науці. Під нього можна підвести найрізноманітніші висловлювання, часто не сумірні ні обсягом, ні побудовою, ні способом викладу – від лозунгу чи прислів'я до монографії чи багатотомної епопеї. З одного боку – це будь-яке висловлювання, що складається з одного чи кількох речень, з іншого – таке мовне утворення, як повість, епопея. На цій підставі іноді висловлюється сумнів, чи слід вважати текст мовною одиницею. Термін текст застосовується для позначення не тільки цілісного висловлювання, але й відносно закінченого за змістом уривка. Уживається це слово і в інших, нетермінологічних значеннях, наприклад, «текст вправи», «текст до кадрів фільму» тощо, що створює певні незручності в розумінні [10, с. 3].

Що ж таке текст? У даний час у лінгвістиці текст характеризується з різних позицій.

Серед різних визначень тексту виділяються такі: текст визначають як максимальну одиницю мови найвищого рівня мовної системи; як продукт мовлення; як одиницю, що виражає судження; як цілісне і зв'язне повідомлення, складене для передачі та збереження інформації; як сума, сукупність чи множина фраз; як структурна і смислова єдність [3, с. 8].

Л. Лосева визначає текст як «повідомлення у письмовій формі, що характеризується смисловою і структурною завершеністю і певним ставленням автора до повідомлення» [6, с. 17].

У Н. Кутіної «Текст – це серединний елемент схеми комунікативного акту, яку спрощено можна уявити у вигляді трохелементної структури: автор – текст – читач [5, с. 9].

У професора І. Ковалика текст трактується як «писемний чи усний потік, що являє собою послідовність звукових, графемних елементів у синтаксичних структурах (реченнях), які виражають комплекс пов'язаних між собою суджень [3, с. 7].

Будь-який текст поєднує план змісту і план вираження. План змісту тексту – це його смисл. План вираження – мовне оформлення.

Російський дослідник тексту М. Бахтін висунув положення про безперервний рух текстів у широкому просторі культури: «Нема ні першого, ні останнього слова, і нема меж для діалогічного контексту». «Текст живе, лише стикаючись з іншими текстами». «Лише в точці такого контакту текстів спалахує світло, що світить назад і вперед» [1, с. 360].

И. Гальперін вважає, що текст може бути лише письмовий. Це підкреслюється у визначеннях: «Текст – це витвір мовного процесу, що визначається завершеністю, об'єктивованим у вигляді письмового документа, літературно оброблений у відповідності з типом цього документа, витвір, який складається із заголовка і ряду особливих одиниць (надфразних єдностей), об'єднаних різними типами лексичного, граматичного, стилістичного зв'язку, і має певну цілеспрямованість та прагматичну установку» [2, с. 27].

У 2-му класі реалізується робота над будовою тексту.

Працюючи над текстом, учні мають засвоїти, що у тексті є початок (зачин), основна частина та кінцівка. Зачин привертає увагу читача або слухача до змісту тексту, зацікавлює тим, як далі розгортатимуться події. Події, про які розповідається в тексті, подано в його основній частині. І завершується текст кінцівкою, яка є його підсумком.

З 2-го класу учні вчать у процесі аналізу визначати тему висловлювання (про що говориться в тексті?), з'ясовувати, яка його мета: про щось повідомити чи розказати, описати предмет чи висловити думку про щось.

Наприклад, учням пропонується таке завдання:

1. Прочитайте вірші.

Подивися: у дворі
В чорних шапках снігурі,
Ще й червоні фартушки
Одягли собі пташки.
Значить сніг і холоди
наближаються з сюди.
Снігурами через те
Їх тепер ви і звете
Г. Демченко

Ви чули – в снігової королеви
Улюблені пташата – снігурі.
Що прикрашають віти на деревах

І сяють, ніби справжні ліхтарі.
 Сніжинки у танок їх закликають
 І лагідно всміхаються згори
 І злі морози птахів не лякають,
 Холодної зимової пори.
 Хоробрі і відважні ці хлоп'ята
 Від снігу їхня назва – снігурі.
 Тому і не бояться зимувати,
 Ще й служать в королеви при дворі
 С. Шевченко

2. Описати снігура, ввести цей опис в чарівну казку, розповідь чи ситуацію.
 Описи можуть бути такими.

Снігур

Настала зима, засипала землю сріблястим снігом. Тоді ж і пернаті вісники зими прилетіли. Посідали на засніжених деревах – і ті одразу погарнішали. Скрізь – намети снігові, а на деревах – рум'яні, червоні яблука пломеніють. Звісно, ніякі це не яблука, а красені снігурі. Вони носяться по деревах, збиваючи з гілок срібний пил. Снігурі видзьобують насіння з ягід, а злітаючи в сад чи парк і побачивши годівницю з кормом, їдять і стиха перегукуються. Так і здається, що вони дякують людині за смачну їжу. Нерозлучний снігур із снігом. Тож недарма кажуть, що снігурі зиму на своїх крилах приносять.

Снігур

З першим подихом зими, з першим снігом прилетіли до міста лісові мешканці снігурі. То ж недивно, що коли вранці я виглянула у вікно, то побачила на засніженій гілочці червоногруду пташку. Та це ж снігур! Він прилетів, щоб поласувати горобиною. Та й пригнали його сюди люті морози, які залишили його в лісі без поживи. Він поки почуває себе гостем і поводить себе несміливо. Сторожко озиряється навкруги... Але однаково снігурі виділяються. І сіро-чорною голівкою, і пухнастим пір'ячком, червоненькою грудкою. На своїх тоненьких ніжках вони весело перестрибують з гілочки на гілочку.

Проминуть довгі холодні зимові дні, і снігурі знову повернуться до своєї домівки. А я згадуватиму про нього, коли поглядатиму на горобину.

Учням можемо прочитати лише частину тексту, а далі учні продовжують розповідь, даючи відповіді на запитання.

- Як поводить себе пташка?
- Що їсть?
- Який у неї вигляд?
- Чи подобається і чому?
- Чим вражає?

Від теми, мети, характеру викладу залежить конструювання різних типів мовлення – розповідь чи опис, з якими ознайомлюються учні.

Учні 2-их класів отримують початкові поняття про текст, заголовок (до тексту можна дібрати заголовок), будову тексту (у тексті є початок (зачин), основна частина та кінцівка), абзац (кожна частина тексту починається з абзацу), розповіді та описи як основні види текстів.

Отже, ефективність процесу формування мовленнєвих умінь і навичок молодших школярів підвищується за умови застосування в початкових класах функціонально-стилістичного й комунікативно-діяльнісного підходів у навчанні мови; формування мовленнєвих умінь і навичок молодших школярів здійснюється в процесі сприймання, розуміння й продукування текстів усної й писемної форм, що сприяє оволодінню обома формами як специфічними видами мовленнєвої діяльності; процес формування комунікативної компетенції молодших школярів ґрунтується на елементарних знаннях про ознаки усної й писемної форм мовлення та їх стилістичних різновидів.

Список використаних джерел

1. Бахтин М. Эстетика словесного творчества / М. Бахтин. – М. : Просвещение, 1979. – 365 с.
2. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. – М.: Наука, 1981.-138 с.
3. Ковалик І. Методика лінгвістичного аналізу тексту / І. Ковалик, Л. Мацько, М. Плющ. – К.: Вища школа, 1984. -120 с.
4. Кравчук Д.М. Писемне мовлення учнів 1-3 класів: Посібник для вчителів / Д.М. Кравчук. – К: Рад. шк., 1985. – 136 с.
5. Кутина Н. Структурно-смысловый анализ художественного текста / Н. Кутина. – Свердловск, 1980. – 96 с.
6. Лосева Л.М. Как строится текст : пособ. для учителей / Л.М. Лосева ; [под ред. Г.Я. Солганика]. – М. : Просвещение, 1980. – 96 с.
7. Мельничайко В.Я. Лінгвістика тексту в шкільному курсі української мови / В.Я. Мельничайко: Посібник для вчителя. – К.: Рад. шк., 1986. – 168 с.
8. Пентиліук М.І. Робота з стилістики в 4-6 класах / М.І. Пентиліук: Посібник для учителів. – К.: Рад. школа, 1984. – 136 с.
9. Тураева З.Я. Лингвистика текста : (Текст: структура и семантика) : [учеб. пособ.] / З.Я. Тураева. – М. : Просвещение. 1986. – 126, [1] с.
10. Янко Н.О. Психолінгвістичні чинники формування стилістичних умінь в учнів початкових класів [Електронний ресурс] / Н.О. Янко. – 2013. –Режим доступу до ресурсу: <http://scaspee.com/6/post/2013/01/9.html>.

The article reveals the process of linguistic pupils' practice on the Ukrainian language lessons in the elementary school. It proposes the methods of vocabulary enrichment of the pupils with stylistically differentiated vocabulary which is based on the texts of different genres.

The last decades are marked with the development of text linguistics. Lots of monographs and articles are published, handbooks are written, conferences and symposiums, dedicated to the text linguistics, are held. The subject of researching text linguistics is coherent text as lingual and speech unit of special level and its edification.

An interest of studying text is due to desire of explaining language as a global thing from the point of modern philology, as mean of communication to learn deeper the connection between language and different sides of human activities that realize themselves through the text.

Key words: text, vocabulary, intonation, linguistic, lingual means, phonetics, plan, contents, title, paragraph.

УДК 378.147.091.31-051:811.111]:316.77

Трофименко А.О.

Trofymenko A.

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНИХ КОМУНІКАТИВНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

THE FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCES OF FUTURE TEACHERS OF ENGLISH

У статті розглядаються особливості формування іношомовних комунікативних компетенцій, які передбачають «накладання» іношомовних навичок на предметний зміст професії під час виконання професійних завдань, вбачається як підхід, у межах якого викладання дисциплін у навчальному плані підготовки майбутнього вчителя англійської мови, не формально, а змістовно буде спрямовано на досягнення загальної мети навчання студента у вищому навчальному закладі – формування його професійної компетентності.

Виокремлено компетенції, що формуються в сфері пізнавальної діяльності, оскільки вони є провідними у навчальному закладі будь-якого рівня та типу, відображаючи специфіку основного виду його діяльності (навчання). Запровадження ключових компетенцій передбачає програмування інтеграційних процесів, в основі яких – об'єднання потенціалів усіх навчальних дисциплін навколо формування тих базових утворень, які представляють найвищу значущість як в сфері навчальної діяльності, так і у життєвому просторі особистості в цілому. Реалізація зазначених компетенцій пов'язана з виховним, освітнім і розвиваючим аспектами.

Ключові слова: навчальні компетенції, комунікативні компетенції, особистісно-орієнтована освіта, професійна компетентність, технологічна культура вчителя.

Проблема нашого дослідження полягає в підвищенні ефективності процесу формування іншомовної комунікативної компетентності у майбутніх учителів англійської мови.

Зміна політичної ситуації в Україні, розширення міжнародних зв'язків, включення нашої країни у світову цивілізацію привели до зростання ролі іноземної мови та в житті суспільства, і в професійній діяльності сучасного фахівця. Іноземна мова сьогодні є об'єктивним засобом не тільки міжособистісного, а й міжнаціонального, міждержавного, міжнародного спілкування. Функції іноземної мови породжуються і приводяться в дію тими процесами, які відбуваються в економічній, духовній, зовнішньополітичній діяльності держави.

Підвищення іншомовного потенціалу населення є потужний резерв прискорення соціально-економічного, науково-технічного і культурного прогресу суспільства. Кожна людина, що знає іноземну мову, в якійсь мірі збільшує культурний потенціал країни. Для сучасного фахівця володіння іноземною мовою стає однією з умов його професійної компетентності. Іноземна мова дозволяє йому продуктивно спілкуватися в іншомовному середовищі, дає можливість долучитися до новітньої фахової інформації і до інформаційної «всесвіту» в цілому. Таким чином, для спеціаліста іноземна мова сьогодні стає і засобом спілкування в іншомовному середовищі, і дієвим фактором професійно-особистісного розвитку, саморозвитку та професійно-творчої самореалізації, визначаючи ступінь його професійної мобільності і продуктивності.

Суттєва роль у реалізації цих завдань належить учителю англійської мови, який сьогодні повинен вільно орієнтуватися в полікультурному світі, розуміти його цінності і смисли, втілювати їх у гідних зразках цивілізованої поведінки в навчальному процесі, а також у процесі взаємодії з представниками професійного співтовариства як у нашій країні, так і на міжнародному рівні. Тим часом аналіз сучасної практики свідчить про те, що рівень іншомовної комунікативної компетентності майбутніх вчителів англійської мови не відповідає сучасним вимогам: при досить високому рівні лінгвістичної компетентності рівень соціокультурної та інтерсоціальної компетентності залишається низьким, тому значна частина випускників відчувають труднощі в іншомовній комунікації міжкультурного і міжособистісного характеру. Враховуючи ці обставини, неважко передбачити необхідність вдосконалення мовної підготовки майбутніх вчителів англійської мови: не просто зміни педагогічної парадигми, а кардинального перегляду її змістовної і технологічної основи з позицій соціокультурного підходу, тобто істотної зміни ціннісних орієнтацій у підготовці майбутнього учителя англійської мови.

Загальнотеоретичні аспекти підготовки майбутніх вчителів розкриваються в дослідженнях О.А. Абдуліної, С.Г. Вершловського, Л.В. Даринського, С.Б. Елканова, В.І. Загвазінського, І.Ф. Ісаєва, Н.В. Кузьміної, В.А. Сластьоніна, Л.Ф. Спіріна, А.І. Щербакова та ін. Питанням підвищення рівня професійної компетентності майбутніх учителів іноземної мови присвячені дослідження М.В. Боліної, Е.М. Нікітіної, В.В. Сафонові, І.І. Халеевої та ін. У цих роботах розкрито методологічні засади становлення та розвитку професійної компетентності у майбутніх вчителів іноземної мови, проаналізовано зміст та умови розвитку окремих її складових – психологічної, методичної, педагогічної, комунікативної, предметної. У дослідженнях

останніх років активно розробляються проблеми навчання іноземної мови з позицій соціокультурного підходу (О.М. Верещагін, В.Г. Костомаров, О.В. Лешер, В.В. Сафонова та ін.), лінгводидактики (І.Л. Бім, Н.Д. Гальскова, Є.І. Пасов, С. Кербарт-Орексоні, П. Мільруд, Н. Сілі, Л.А. Страсхайм та ін.), формування мовленнєвої, країнознавчої, лінгвокраїнознавчої, міжкультурної компетенцій у майбутніх учителів (І.А. Зимняя, С.М. Колова, Н.В. Комісарова, А.Н. Ксенофонтова та ін.).

Метою навчання іноземних мов студентів мовних ВНЗ є формування іншомовної комунікативної компетенції, яка виступає засобом міжкультурної взаємодії, адже мова – це складова культури й функціонує вона лише в певній культурі. Отже, мета нашої статті полягає у висвітленні сучасних підходів до розуміння іншомовної комунікативної компетенції студентів мовних ВНЗ та визначення шляхів її формування.

Важливе значення для професійного становлення майбутнього вчителя англійської мови має формування навчальних компетентностей. Предмети гуманітарного циклу (мова, література, іноземна мова) дають змогу студенту самоорганізуватися, осмислити себе в контексті різних культур, інтерпретувати свої професійні позиції, життєві пріоритети, традиції скрізь призму цінностей, властивих іншим націям, співвіднести себе з людиною, мову, історію якої вивчає. Такий підхід може бути зреалізований лише в умовах особистісно-зорієнтованих педагогічних технологій навчання з урахуванням єдиного освітнього простору, в якому майбутній учитель без перешкод зможе вивчати історію різних народів, мову і літературу, спілкуватися з іноземними фахівцями, налагоджувати контакти, реалізовуючи свої цінності та пріоритети, а також обмінюватись інформацією і досвідом, удосконалювати свій фаховий рівень протягом усього життя, продовжити освіту у будь-якому закордонному ВНЗ, або отримати відповідну кваліфікацію за кордоном на основі певного завершеного циклу освіти.

Навчальні модулі під час вивчення конкретної дисципліни мають структуруватись таким чином, щоб забезпечити як у цільовому, змістовому, так і процесуальному плані формування індивідуальної програми розвитку навчальних компетенцій студента. Програма, вибудована на основі валідних теоретичних засад, комплексно осмислена студентом за цільовими, змістовими та технологічними складовими, яка набула практичного досвіду реалізації в адекватних умовах цілеспрямованої професійної освіти, неодмінно по закінченню навчання перейде на рівень самоорганізації і саморегуляції. Основним гарантом забезпечення цього процесу буде той факт, що основним суб'єктом формування та розвитку навчальної компетентності є студент, а не викладач. Тому формула – не накопичувати знання, а на їх основі формувати професійно та особистісно значущі компетенції – набуває особливої ваги в процесі переходу на особистісно орієнтовану концепцію освіти. Процес забезпечення реалізації означеного підходу надзвичайно складний і багатоаспектний.

Саме в умовах кредитно-трансферної технології навчання можна якісно підготувати вчителя англійської мови, оскільки ця система створює простір для налагодження контактів, активізації пізнавальної діяльності, самоосвіти й самовиховання. Студенти мають змогу продемонструвати свої знання, ерудицію, культуру мовлення, рівень самостійного аналізу, суджень, висновків, узагальнити їх новизну й оригінальність, виявити здатність формулювати пропозиції, нові підходи, обґрунтувати власні рішення. Функція викладача при цьому змінюється від інформаційно-контролюючої до консультативно-координуючої.

Необхідно конкретизувати компетенції, що формуються в сфері пізнавальної діяльності, оскільки вони є провідними у навчальному закладі будь-якого рівня та типу, відображаючи специфіку основного виду його діяльності (навчання). Можна говорити про навчальні компетенції двох рівнів: а) пов'язаних з предметними вміннями, що відображають особливості роботи з конкретним змістом відповідних навчальних предметів (аналіз літературного тексту, написання твору, розв'язання педагогічної задачі, переклад іншомовного тексту та ін.); б) пов'язаних із загально навчальними вміннями, тобто такими, що

властиві всім видам навчальної діяльності і не «враховують» специфіку жодного навчального предмету. Є багато класифікацій загально навчальних вмінь, серед них найбільш поширеною є: навчально-організаційні; навчально-інтелектуальні; навчально-інформаційні; навчально-комунікативні.

Однією з умов забезпечення цілісності освітнього простору у навчальному закладі є узгоджена взаємодія всіх суб'єктів його формування. Це має особливу значимість, коли йдеться про ключові компетенції, що становлять суть, а відтак і визначають ефективність освітньої системи. Наприклад, компетенції у сфері комунікативної діяльності в контексті навчального процесу передбачають: уміння володіти способами взаємодії з оточуючими, виступати з усними повідомленнями, вміти коректно вести діалог, ставити питання, володіти різними видами мовної діяльності (монолог, діалог, читання, письмо), лінгвістичною та мовною компетенціями, володіти способами спільної діяльності в групі, прийомами дій у ситуаціях спілкування, вмінням шукати та знаходити компроміси, володіти позитивними навичками спілкування в полікультурному суспільстві та ін.

Зрозуміло, що ці компетенції є надпредметними, вони не можуть сприйматись як лише прерогатива гуманітарних (лінгвістичних) дисциплін, як це було розподілено в контексті академічної освіти. Саме тому у студентів (як і школярів) формувалось переконання, що мовлення на навчальних заняттях з математики, географії є чинником несуттєвим і тому під час вивчення цих навчальних дисциплін формування мовної культури не програмувалось і не набувало відповідного технологічного забезпечення. Однією з найбільших вад знаннєвої концепції освіти було те, що філологічні знання, які системно набувалися за визначеними навчальними програмами, мало асоціювалися з формуванням мовної культури особистості студента (школяра), оскільки в інформативно-репродуктивному режимі вони вивчалися як об'єктивно існуючі, а не осмислювалися у контексті власної концепції та досвіду мовлення. Тому студенти не переймалися проблемами дослідження власного мовлення, намагаючись визначити загальний його рівень, збагнути особливості, стиль, виявити сильні та слабкі сторони, вади, тобто піддати власний досвід мовлення комплексному аналізу з тим, щоб в перспективі сформувати індивідуальну, особистісно означену програму його розвитку.

Запровадження ключових компетенцій передбачає програмування інтеграційних процесів, в основі яких – об'єднання потенціалів усіх навчальних дисциплін навколо формування тих базових утворень, які представляють найвищу значущість як у сфері навчальної діяльності, так і в життєвому просторі особистості загалом. Індивідуальна програма розвитку комунікативних компетенцій студента, вибудована на основі валідних теоретичних засад, комплексно осмислена студентом за цільовими, змістовими та технологічними складовими, яка набула практичного досвіду реалізації в адекватних умовах цілеспрямованої професійної освіти, неодмінно перейде на рівень саморегуляції і після закінчення навчання. Основним гарантом забезпечення цього процесу буде виступати той факт, що головним суб'єктом формування та розвитку комунікативної компетентності є студент, а не викладач. Тому формула: не дати максимум знань, а навчити в їх контексті формувати професійно та особистісно значущі компетенції – набуває особливої ваги під час переходу на особистісно орієнтовану концепцію освіти.

Процес забезпечення реалізації означеного підходу надзвичайно складний і багатоаспектний. Передусім, мова повинна йти про загальну концепцію формування комунікативних компетенцій студента, у якій окрім фундаментальної філософської, психологічної, педагогічної основи осмислення даного процесу, будуть виокремлені базові об'єкти інтеграції на міждисциплінарному рівні. І тільки тоді в рамках даної концепції будуть ревізуватися загальні підходи до вивчення конкретних навчальних дисциплін, тобто вивчатись можливості навчального предмета у формуванні мовних компетенцій у загальному комплексно розробленому варіанті. Важливо, щоб всі суб'єкти професійної підготовки об'єдналися навколо цільової спрямованості, стратегічних напрямків, загальної логіки, а також діагностичних параметрів компетентності.

Тоді змістовий і технологічний аспекти будуть вибудовуватись в залежності від специфіки предмета, але з урахуванням загальної стратегії формування процесу. Лише за таких умов можна говорити про реальне формування комунікативної компетентності, основу якої становитиме мовна культура особистості, основним творцем якої буде виступати сам студент.

Велике значення у формуванні мовних компетенцій має іноземна мова. В умовах знаннєвої освіти, цілком природно, що всі засоби навчальної діяльності проектувались на те, щоб засвоїти максимум інформації про мову (мова як засіб читання, спілкування, перекладацької діяльності).

Вивчення іноземної мови – це передусім спроба зрозуміти іншу народність, інтегруватись в його культуру, пізнати особливості менталітету, життєвої концепції іншого народу, це можливість зрозуміти іншу людину – носія іншої мови, людину, що належить до іншої культури, сповідує інші ідеали, веде інший спосіб життя. І найвищим рівнем комунікативної компетентності буде такий, який дасть можливість студенту самопізнати себе, осмислюючи себе в контексті іншої культури, інтерпретуючи свої цінності, життєві пріоритети, традиції через призму цінностей, властивих іншій нації, співвіднести себе з людиною, мову якої вивчає, не кажучи вже про лінгвістичні дослідження: аналізи, порівняння, власні моделювання.

Професіоналізм педагога – вміння вчителя мислити та діяти професійно, він охоплює набір професійних властивостей та якостей особистості педагога, що відповідають вимогам учительської професії, володіння необхідними засобами та методами, що забезпечують не тільки педагогічний вплив на учня, але і взаємодію, співробітництво та співтворчість з ним. Для активного співробітництва з учнями вчителю необхідна мобілізація інтелекту, волі, моральних зусиль, організаторського хисту та вміння оперування засобами формування моральних, інтелектуальних та духовних засад у школярів та студентів.

Професіоналізм виявляється у сформованості педагогічної культури вчителя загалом і технологічної зокрема.

Технологічна культура вчителя – це різновид педагогічної культури, що інтегрує досвід технологізації освіти і регулює технологічний аспект професійної педагогічної діяльності. Суть технологічної культури вчителя полягає в особливому, ціннісному ставленні до природних законів розвитку вихованця і творчої професійної діяльності з пошуку оптимальних технологічних варіантів організації згідно із законами освітнього процесу. Технологічна культура педагога конкретизується відповідно до його фахового спрямування.

Наприклад, показниками високого рівня технологічної культури майбутнього вчителя гуманітарних дисциплін можна вважати:

- гуманістичну позицію вчителя щодо студентів і його здатність компетентно організовувати освітній процес;
- компетентність у питаннях технологізації навчального процесу й педагогічного менеджменту;
- освіченість у сфері психолого-педагогічних, психолінгвістичних і лінгводидактичних основ технологій навчання і володіння цими технологіями;
- здатність до компетентного аналізу й оцінки з погляду відповідності гуманістичним позиціям методологічних і концептуальних основ технологій навчання мовам, історії, культурі;
- досвід творчої діяльності з технологізації навчання, вміння обґрунтувати свої технологічні рішення, здатність довести до технологічного рівня методики навчання; здатність розробити авторську технологію;
- культуру педагогічного співробітництва і діалогової взаємодії з учнями під час проектування і реалізації технологічного процесу навчання.

Розвиненість усіх компонентів індивідуальної технологічної культури істотно впливає на професійну поведінку вчителя, додає йому цілісності й організованості, свідомості й впевненості у прагненні забезпечити результативність педагогічного процесу.

Розвиток технологічної культури вчителя – це процес руху особистості педагога до якісно нового рівня професіоналізму.

Розуміння причин, що визначають продуктивність навчально-виховного процесу, можна без перебільшення назвати серцевиною професійної компетентності педагога, а уміння виявляти їх і передбачати комплексну взаємодію у майбутньому процесі – вершиною педагогічної майстерності [5, с. 7].

Отже, процес формування іншомовних комунікативних компетенцій представлений не лише як інтегративний показник зазначених вище параметрів (в основі яких взаємодія професійного й особистісного), його правомірно трактувати як нову якість знань, системотвірним компонентом яких є рівень їх активності (дієвості, готовності до використання).

У процесі професійної підготовки майбутнього вчителя і формування його компетентності основний акцент необхідно зміщувати з навчальної інформації, що запам'ятовується, відтворюється або використовується за зразком, на площину активної мислительної роботи над нею, трансформуючи отримані продукти на рівень особистісних ставлень, цінностей, свідомості, мислення, творення власного освітнього простору.

Список використаних джерел

1. Бим И.Л. Интеграция и дифференциация в школьном обучении иностранным языкам и подготовка учителя иностранного языка / И.Л. Бим // Интеграционные процессы в образовании и роль иностранного языка в подготовке учителя. – М., 2001. – С. 3-10.
2. Елканов С. Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / С.Б. Елканов. – М. : Просвещение, 1989. – 189 с.
3. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений / В.И. Загвязинский. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.
4. Комиссарова Н.В. Формирование профессионально-коммуникативной компетентности будущих переводчиков: автореф. дис.канд. пед. наук / Н.В. Комиссаров. – Екатеринбург, 2003. – 22 с.
5. Пехота Е. Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя / Е.Н. Пехота ; под ред. И.А. Зязюна. – К. : Вища шк., 1997. – 281 с.
6. Слостенин В.А. Педагогика: Инновационная деятельность / В.А. Слостенин, Т.С. Подымова. – М. : ИЧП «Издательство Магистр», 1997. – 224 с.
7. Чайка В. М. Концептуальні основи визначення компетенцій майбутнього вчителя в процесі його професійного становлення / В.М. Чайка, А.О. Трофименко // Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Сер. Педагогіка. – Тернопіль, 2006. – Вип. 2. – С. 28-33.

The article examines the peculiar features of the foreign language competences formation, which envisage «imposition» of foreign language skills in the subject content of the profession in the performance of tasks is considered as an approach, in which the teaching of subjects in the curriculum for future teachers of English, not formally, but rich in content will be aimed at achieving the common goal of student's learning at the university – the formation of his professional competence.

The competences in the area of cognitive activity, as they are the leading at the educational institution of any standard and type, reflecting the peculiarity of its main type of activity (training) were defined. The introduction of key competencies envisages programming of integration processes based on association of subjects concerning the formation of those basic structures that represent the highest importance in the field of educational activity and living space of the person in general. The implementation of these competencies is connected with educational and developmental aspects.

Key words: learning competences, communicative competences, personality-oriented education, professional competence, teacher's technological culture

УДК 373.3 : 81.161.2

Яцук О.В., Грицин М.В.

Yatsuk O, Hrytsyn M.

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

INTERACTIVE TECHNOLOGIES AS A MEANS OF THE FORMATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS' SPEECH CULTURE COMPETENCE

У статті окреслено зміст поняття «культуromовна компетентність» з урахуванням сутності понять «культура мови», «культура мовлення» та нормативних положень щодо викладання української мови в початковій школі. Закцентовано увагу на інтерактивних технологіях, які доцільно застосовувати в процесі вивчення розділу «Текст» з метою формування культуromовної компетентності в молодших школярів.

Ключові слова: культуromовна компетентність, культура мовлення, інтерактивні технології, молодший школяр, текст.

В умовах економічних, соціальних та національних перипетій, які відбуваються у нашій державі, та активними учасниками яких ми є, гостро актуалізується потреба в здобутті освіти як стратегічного ресурсу поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету й конкурентоспроможності держави на міжнародній арені. Водночас освітній процес повинен сприяти зростанню інтелектуального, культурного, духовно-морального потенціалу особистості та суспільства; самостійності й самодостатності особистості, її творчій активності, що дасть змогу українському майбутньому фахівцеві стати конкурентоспроможним у європейському та світовому освітньому просторі, бути захищеному й мобільному на ринку праці.

Безперечно, основи окреслених перспектив розвитку та функціонування освіти закладають у початковій ланці загальноосвітньої школи на засадах мовно-мовленневої, соціокультурної та діяльнісної змістових ліній, а також з урахуванням того, що мова, зокрема національна мова України – українська, є не лише окремим навчальним предметом, але й засобом опанування усіх інших дисциплін. З огляду на це, особливої ваги набуває культура мовлення – найважливіший засіб спілкування, виховання й всебічного розвитку особистості. Відтак активізується пошук ефективних інноваційних засобів формування культуromовної компетентності в початковій школі.

Питання культури мовлення представлено в працях лінгвістів (Б. Антоненко-Давидович, І. Білодід, М. Жовтобрюх, А. Коваль, Н. Бабич, М. Пилинський, Є. Чак, О. Сербенська, О. Пономарів, Л. Мацько та ін.), а також педагогів, психологів (Л. Айдарова, Л. Варзацька, М. Вашуленко, Н. Грипас, І. Гудзик, А. Добрович, І. Зязюн, В. Мельничайко, Г. Сагач, Т. Синиця, Н. Скрипченко, М. Стельмахович, В. Щербина та ін.).

Зокрема було обґрунтовано зміст поняття мовної культури людини, мовної норми, окреслено комунікативні якості культури мовлення, представлено психологічний та психолінгвістичний аспекти мовленнєвих висловлювань.

Однак дослідники висвітлювали питання удосконалення мовної культури тих, хто вже здобув шкільну освіту, тоді як систематична робота щодо формування й удосконалення мовленнєвої культури учнів загальноосвітньої школи, зокрема початкової, залишається актуальною і водночас недостатньо розробленою. Окремі аспекти формування культуromовних навичок школярів початкової ланки висвітлено в методичних дослідженнях: становлення й розвиток орфоепічних норм мовлення молодших школярів (М. Микитин), прийоми вироблення в дітей навичок мовленнєвого етикету (Р. Миронюк), формування орфографічних норм української мови в молодших школярів (Р. Черновол-Ткаченко) та ін.

Мета цієї статті – окреслити зміст поняття «культуromовна компетентність»; обґрунтувати ефективність використання інтерактивних технологій, зокрема під час вивчення розділу «Текст» у 4 класі.

У Державному стандарті початкової освіти зазначено, що мета й завдання української мови в початковій школі полягають не лише в опануванні грамоти (початкових умінь читати і писати), а й у мовленнєвому розвитку молодших школярів – умінь висловлюватися в усіх доступних для них формах, типах і стилях мовлення [2]. Тобто формування культуromовної обізнаності як критерію визначення рівня володіння мовою має набути статусу провідного принципу навчання рідної мови в загальноосвітній школі, зокрема в її початковій ланці. Позаяк культура мови бере початок від самоусвідомлення мовної особистості, зароджується й розвивається там, де носіям національної літературної мови не байдуже, як вони говорять і пишуть, як сприймають їхню мову в різних суспільних сферах, а також у контексті інших мов.

На підставі сказаного, не викликає жодного сумніву положення про те, що формування культури мовлення особистості – одна з нагальних проблем сьогодення, не лише філологічна, а й соціальна, оскільки в той чи інший спосіб пов'язана з найрізноманітнішими видами комунікації у світі.

Поняття «культура мовлення» розглядають у кількох аспектах – теоретичному, практичному й етичному [9, с. 53–54]. Культура мовлення в теоретичному аспекті – це лінгвістична галузь філологічної науки, яка досліджує мовленнєве життя суспільства в певний період його існування та встановлює на науковій основі норми користування мовою як основним засобом спілкування людей, формування та вираження думок із метою вдосконалення мови як знаряддя культури.

У практичному розрізі поняття «культура мовлення» становить якість мови, що реалізується в процесі мовлення; виявляється в умінні варіативно (залежно від стилю мовлення та ситуації спілкування), логічно, ясно, зрозуміло, доречно, виразно, різноманітно й естетично висловлювати думку.

Етичний аспект культури мовлення вивчає лінгвістична дисципліна – мовний етикет: типові формули вітання, побажання, запрошення, прощання. Неабияке значення мають і тон розмови, вміння вислухати іншого, вчасно й доречно підтримати тему.

У сучасній лінгводидактиці чітко розрізняють поняття «культура мови» і «культура мовлення». Якщо йдеться про наукову дисципліну, завданням якої є вдосконалити літературну мову як засіб культури, про зіставлення різних жанрів і форм висловлювань, про мовне життя суспільства і тенденції його розвитку, тобто те, що в поширених дефініціях називають об'єктивно-історичним аспектом, тоді є підстави вживати термін «культура мови» [5, с. 33].

Культуру мовлення витлумачують у нормативно-регульовальному аспекті, який пов'язаний зі встановленням правил користування мовними засобами, який зорієнтований на носіїв мови, на суб'єктів об'єктивно існуючими нормами [4, с. 18]. Культура мовлення, спираючись на здобутки мовної культури, передбачає, по-перше, дотримання (усно і на письмі) норм літературної мови, по-друге, мовленнєву майстерність того, хто говорить або пише.

Вивчення мовних засобів окремими людьми чи певними суспільними групами (з комунікативною метою), безсумнівно, стосується сфери мовлення, – зазначає Л. Барановська. Крім цього, науковець вважає, що поняття «культура мови» і «культура мовлення» співвідносяться між собою так само, як мова і мовлення, тобто як загальне й конкретне [1, с. 35–36].

Культура мовлення передбачає дотримання мовних норм вимови, наголосу, слововживання і побудови висловів, точність, ясність, чистоту, логічну стрункість, багатство й доречність мовлення, а також дотримання правил мовленнєвого етикету.

Виділяють такі основні аспекти вияву культури мовлення:

- нормативність (дотримання усіх правил усного й писемного мовлення);
- адекватність (точність висловлювань, ясність й зрозумілість мовлення);
- естетичність (використання експресивно-стилістичних засобів мови, які роблять мовлення багатим і виразним);
- поліфункціональність (забезпечення застосування мови у різних сферах життєдіяльності).

Культура мовлення людини має велике національне й соціальне значення, оскільки забезпечує високий рівень мовленнєвого спілкування, ефективне здійснення функцій мови, сприяє підвищенню загальної культури особистості та суспільства загалом. Через культуру мовлення відбувається культивування самої мови, її вдосконалення.

Без сумніву, дбати про високу культуру мовлення в школі є професійним обов'язком передусім учителя початкових класів. Саме він повинен дати зразок змістовного, точного, виразного та емоційного, бездоганно грамотного мовлення [6, с. 91], відтак сформувати культуромовну компетентність своїх вихованців.

У Новому тлумачному словнику української мови слово «компетенція» трактують як «добру обізнаність із чим-небудь; коло повноважень якої-небудь організації, установи, особи» [8, с. 874]. У Державному стандарті початкової загальної освіти подають такі тлумачення:

- компетентність – набута у процесі навчання інтегрована здатність учня, що складається зі знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці;
- компетенція – суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини;

Отже, компетенція – це певна норма, досягнення якої може свідчити про можливість правильного вирішення якого-небудь завдання, а компетентність – це оцінка досягнення (або недосягнення) цієї норми. Компетентність – це якість, характеристика особи, яка дає їй змогу (або навіть дає право) вирішувати певні завдання, виносити рішення, судження у певній галузі. Основою цієї якості є знання, обізнаність, досвід соціально-професійної діяльності людини. У такий спосіб підкреслюється інтегративний характер поняття «компетентність». Таким чином, розвиток мовленнєвої компетентності – провідний принцип навчання рідної мови в початкових класах. Він охоплює всі сторони мовленнєвої діяльності учнів. Програмою передбачено набуття учнями елементарних знань про мовлення: усне й писемне, діалогічне й монологічне; про особливості висловлювань, обумовлені їх комунікативними завданнями, ситуацією спілкування. Однак найважливішим завданням є розвиток уміння здійснювати всі види мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо), на що й наголошується в програмі середньої загальноосвітньої школи. Робота над правильною вимовою, чіткістю й виразністю усного мовлення, над збагаченням словника, правильним і точним вживанням слова, над словосполученням і зв'язним висловлюванням, над орфографічно грамотним письмом має стати основою кожного уроку. Важливим фактором успішної реалізації компетентнісного підходу в навчанні української мови є добір ефективних методів, прийомів навчання і форм організації навчальної діяльності.

Так, скажімо, у 4 класі завершується вивчення початкового курсу української мови. Учні мають не тільки здобути нові знання, уміння і навички в роботі над текстом, з граматики, фонетики й правопису та розвитку мовлення, а й систематизувати відомості з різних розділів мови, узагальнити й закріпити опрацьоване в 1–3 класах. Адже знання і мовленнєві вміння, набуті молодшими школярами в початкових класах, стануть основою для вивчення курсу рідної мови в основній і старшій структурних ланках загальноосвітньої школи.

Розділ «Текст» належить до мовної змістової лінії. Ця змістова лінія, маючи спрямованість на засвоєння школярами знань про мову, мовні вміння, розробляється з урахуванням того, що в початковому курсі формування в учнів знань про мову, умінь виконувати певні види мовного аналізу має пропедевтичний характер. Цю роботу слід підпорядковувати розвитку в учнів орфоепічних, лексичних, граматичних, правописних, стилістичних умінь.

Великі можливості для формування і розвитку мовних та мовленнєвих умінь молодших школярів має **зв'язний текст**. Адже тільки на рівні тексту забезпечується більш ефективне засвоєння мовних явищ і тільки текстовий матеріал дає змогу виявити особливості їх функціонування в комунікативному акті. Крім цього, робота з текстом слугує дієвим і наочним засобом ознайомлення дітей із специфічними особливостями зв'язних висловлювань, практично готує їх до розуміння чужих і створення власних текстів. Відтак усвідомлене і глибоке розуміння

природи мовних одиниць, які виступають будівельним матеріалом тексту, можливе лише у зв'язному мовленні.

Зауважимо, що останнім часом у лінгводидактиці виокремився цілий напрям – **навчання мови і мовлення на основі тексту** (Л. Варзацька, М. Вашуленко, Л. Величко, Т. Донченко, М. Крикун, Т. Ладигенська, Г. Лещенко, Л. Лосева, В. Мельничайко, В. Плітко, Н. Шаган та ін.).

Положення про те, що оволодіння лінгвістичною теорією тексту призводить до більш ефективного формування вмінь текстоутворення і текстосприйняття, неодноразово висловлювались в дослідженнях І. Борисюк, Л. Варзацької, М. Вашуленка, Н. Гац, Л. Добраєва, М. Стельмаховича та ін.

У шкільному курсі української мови вивчають такі поняття з галузі лінгвістики тексту: текст і його ознаки (зв'язність, подільність, інформативність, підпорядкованість добору мікротем, елементів змісту, мовних одиниць розкриття теми і головної думки, завершеність); тема, мікротема, абзац, заголовок, види заголовків, зачин, види зачинів, основна частина, кінцівка, види кінцівок; основна думка, фактуальна інформація, підтекст.

Ефективність їх опанування залежить від вибору методів навчання, методичного умілого їх застосування відповідно до теми та мети уроку. Ми провели експериментальне дослідження на базі загальноосвітньої школи № 12 I–III ступенів м. Тернополя у двох четвертих класах. У дослідженні взяло участь 52 учні. Отримані результати підтвердили гіпотезу про те, що використання інтерактивних технологій навчання у процесі вивчення тестових понять позитивно вплинуло на формування культуромовної компетентності молодших школярів.

Наведемо зразки різнорівневих вправ і завдань на формування культуромовної компетентності учнів на основі тексту.

Робота в парах. (У кожній парі на парті малюнки осінніх дерев).

Завдання: описати своє дерево, використовуючи найвлучніші слова. (Осінь фарбує листя осики в багряний колір. Тремтять холодними вогниками рожеві листочки на осиках. Клен скидає із себе багряні шати. Берізки одягли золоті сукні. Струнки білокорі красуні-берізки позолотили свої довгі коси. Дика груша хизується своїми червоними дукатами. Поволі скидає з себе розфарбовані зубчасті листочки клен. Вітер заплутався в побурілому каштановому листі).
– Яке небо восени? (Похмуре, сіре, затьмарене).

– Яке сонечко? (Привітне, тепле, сумне).

– Які птахи відлітають у теплі краї? (Лелеки, дикі гуси, журавлі, зозулі, ластівки, стрижі).

– Яка причина їхнього відльоту? (Птахам важко знайти собі їжу).

– Які думки навіває на вас осінь?

Карусель. Клас ділиться на дві групи. Кожен учень отримує текст для читання й аналізу. Стільці ставляться колом, усередині якого – ще одне коло. Учні стають лицем один до одного. Внутрішнє коло нерухоме, а зовнішнє – рухоме. Учень зовнішнього кола, розповівши партнерові про опрацьований ним твір і отримавши інформацію для себе від нього, пересідає на один стілець вправо. Так само роблять й інші, поки не обійдуть усе коло. Потім учні діляться враженнями про те, чия розповідь їм запам'яталася найбільше і чому саме.

Я знайшла повір'я про Благовіщення. У народі кажуть: «Від Введення до Благовіщення земля повинна відпочивати». Це свято відзначають 7 квітня. Це одне з найбільших весняних свят. Христова церква пов'язує цей день зі звісткою про народження Божого Сина. Цього дня не можна працювати. Навіть птах у цей день не в'є свого гніздечка. Бог у цей день благословляє усі рослини і все починає рости.

Мікрофон. Цей вид діяльності надає змогу кожному сказати щось швидко, по черзі, відповідаючи на запитання або висловлюючи свою думку чи позицію. Учні поділяють на групи: 1 група складає усний твір-розповідь «Жолудь». 2 група складає усний твір-опис «Жолудь». 3 група складає усний твір-міркування «Жолудь». Представники 3 груп у мікрофон читають твори. Обговорення.

Обери позицію Цей метод демонструє різноманіття поглядів на проблему, що вивчатиметься, або після опанування учнями певною інформацією з проблеми й усвідомлення ними можливості протилежних позицій щодо їх вирішення

Учитель дає можливість пригадати, що «Вавилонська вежа» – це біблійна легенда. З цієї легенди історично склалися різні висновки:

- різноманітність мов на землі;
- могутність Вавилонської держави;
- міцність віри в Бога;
- неминуче покарання за людську погорду.

Завдання цього уроку – проаналізувати ці висновки і, можливо, дійти до єдиної думки. На протилежних стінах класу розміщено 3 плакати. «Вавилонська вежа» – легенда про виникнення різних мов. «Вавилонська вежа» – легенда про погорду як найбільший людський гріх. «Вавилонська вежа» – легенда-згадка про часи, коли на землі панував мир, вселюдське розуміння і злагода. Діти, займаючи певну позицію, утворюють групи. З хвилини обговорюють свій вибір у групах.

Як свідчить досвід провідних методистів-практиків, а також результати нашого експериментального дослідження, ефективність формування культуромовної компетентності молодших школярів буде значно вищою, якщо застосовувати різноманітні інтерактивні технології. Завдяки ефекту новизни та оригінальності інтерактивної роботи, за умови правильної її організації зростає цікавість до процесу навчання, учні привчаються до ефективної роботи в колективі, зокрема культури дискусії, вміння приймати спільні рішення, спілкуватись, доповідати.

Надалі плануємо перевірити ефективність розробленої системи інтерактивного навчання щодо викладання інших розділів шкільного курсу української мови, визначити найбільш ефективні методи, вправи з-поміж інноваційних технологій.

Список використаних джерел

1. Барановська Л. В. До теоретичних засад формування культури мовлення / Л.В. Барановська // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 3. – С. 33–37.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти (постанова Кабінету Міністрів від 20 квітня 2011 року № 462) [Електронний ресурс] // <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-p>. – Назва з титул. екрана.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : [навч. посібник] / І.М. Дичківська – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
4. Малькевич Г. Уроки культури читання / Г. Малькевич // Початкова школа. – 2006. – № 2. – С. 17–18.
5. Мацько Л. І. Культура мови і мовлення / Л.І. Мацько // Початкова школа. – 2009. – № 5. – С. 33–34.
6. Олійник Т. Виправлення недоліків мовлення в учнів перших класів / Т. Олійник // Питання філології. – Вип. 1. – Тернопіль, 1997. – С. 91–93.
7. Пометун Н.О., Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : [науково-методичний посібник] / Н.О. Пометун, Л.В. Пироженко. – К., 2005. – 192 с.
8. Словника АBBYU Lingvo-Online [Електронний ресурс] // <http://www.lingvo.ua/uk>. – Назва з титул. екрана.
9. Чорний Є. Д. Культура мови вчителя / Є.Д. Чорний // Початкова школа. – 2006. – № 10. – С. 53–56.

The article outlines such a notion as 'speech culture competence' taking into consideration the essence of the following terms: 'culture of speech', 'standard of speech' and regulations of the Ukrainian language teaching in primary school. It also deals with the most effective interactive technologies which are advised for usage while teaching the unit «Text» in order to form primary school students' speech culture competence.

Key words: *speech culture competence, standard of speech, interactive technologies, primary school student, text.*

РОЗДІЛ 3

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

УДК 373.2:796-053.2

Бабюк С.М.

Babyuk S.

ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ НЕВРОЛОГІЧНИХ ПОРУШЕНЬ У РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ПЕРШОГО РОКУ ЖИТТЯ

PHYSICAL CULTURE AS A TOOL FOR CORRECTION OF NEUROLOGICAL DISORDERS IN INFANTS

У статті автор обґрунтовує методика фізичної реабілітації дітей першого року життя з неврологічними порушеннями. Питання фізичної реабілітації дітей раннього віку з ураженнями нервової системи являються об'єктом особливої уваги в спеціальній літературі. Враховуючи специфіку даних питань, авторами відновлювальних методик переважно виступають лікарі, яким удалося напрацювати низку підходів. Однак, проблема корекції порушень нервової системи у дітей першого року життя представлена досить обмежено. Виявлено відсутність науково обґрунтованої педагогічної системи використання засобів і методів регулювання неврологічних порушень. У ході дослідження встановлено, що провідним напрямом реабілітаційних заходів слід вважати своєчасну корекцію й послідовну стимуляцію становлення рухових функцій. Розроблені вправи фізичної культури з урахуванням найбільш виражених неврологічних проявів, які забезпечують індивідуальний підхід до дітей з порушеннями в розвитку.

Ключові слова: діти раннього віку, неврологічні порушення, фізичні вправи, динамічна гімнастика, фізіотрол, кріотерапія, масаж.

Сьогодення ставить низку вимог до особистісних якостей людини, здатної успішно функціонувати в умовах ринку. Серед них міцне здоров'я, вміння творчо мислити і діяти, ухвалювати рішення у нестандартних ситуаціях, комунікабельність, сформовані навички праці в групах і колективах тощо. Суттєвої модернізації мають зазнати способи реалізації завдань, що стоять перед фізичним вихованням дітей дошкільного та раннього віку. В останні роки прослідковується тенденція збільшення кількості дітей з різноманітними захворюваннями. Майже 90% від загальної кількості складають діти з різними порушеннями функції ЦНС, які відрізняються відставанням темпів психомоторного розвитку, причому більш як у 70% випадків неврологічні порушення пов'язані з пренатальним періодом [1, с. 57].

Якщо вчасно не скоригувати порушення, то захворювання розвивається: формуються вторинні зміни в м'язах, суглобах, виникають функціональні порушення в діяльності ЦНС та інших систем організму. Крім того, під час росту дитини та збільшення психофізичних навантажень виникають проблеми у руховій діяльності, проявах абстрактного мислення, поведінці. У зв'язку з цим, особливої актуальності в перший рік життя дитини набуває проблема проведення адекватних відновлювальних заходів, які передбачають своєчасну корекцію порушень та онтогенетичну послідовну стимуляцію становлення рухових, мовленнєвих і психічних функцій організму. Слід відзначити, що у хворих дітей (на відміну від дорослих) реабілітація

забезпечує не тільки відновлення, але й подальший віковий розвиток усіх органів та функціональних систем, попереджуючи дисгармонійний ріст і розвиток [4, с. 18].

Дитяча захворюваність зростає за багатьма показниками: лише третина сучасних дошкільників вважається відносно здоровою. Збільшилася чисельність дітей з дисгармонійним фізичним розвитком як за рахунок дефіциту маси тіла, так і за рахунок надмірної маси, зі зниженим темпом біологічної зрілості, низькими показниками розвитку основних рухових якостей, несприятливими реакціями систем організму на фізичне навантаження (О. Куц, Ю. Шкретій, М. Зубалій). За даними НАН України абсолютно здорових дітей, які вступають до школи, лише 5% (Л. Бордіян, В. Язловецький). Такий стан вимагає пошуку оптимальних форм і шляхів зміцнення здоров'я дітей (Е. Вільчковський, Н. Денисенко, М. Зубалій, М. Козленко).

Питання фізичної реабілітації дітей раннього віку з ураженнями нервової системи являються об'єктом особливої уваги в спеціальній літературі. Враховуючи специфіку даних питань, авторами відновлювальних методик переважно виступають лікарі, яким вдалося напрацювати ряд підходів, які мають вагому практичну значимість. Однак, проблема корекції порушень нервової системи у дітей першого року життя представлена досить обмежено. Виявлено відсутність науково обґрунтованої педагогічної системи використання засобів і методів регулювання неврологічних порушень. Метою даної статті є обґрунтування методики фізичної реабілітації дітей першого року життя з неврологічними порушеннями.

У структурі захворювань нервової системи перші позиції займає перинатальна енцефалопатія (ПЕП) і натальний травматизм. У зв'язку з цим, проблема ефективності функціонально відновлювальних заходів за останні роки набуває не тільки медичне, але й соціальне значення. У хворих дітей реабілітація забезпечує подальший розвиток всіх органів і систем, попереджаючи або згладжуючи затримки або дисгармонійність росту і розвитку [5]. Важливо відзначити, що найбільше значення у відновлювальних заходах надається методам фізичної реабілітації, а не медикаментозній корекції. Це створює широке поле діяльності для реалізації творчого потенціалу спеціалістам з адаптивної фізкультури, зростає необхідність модернізації старих і впровадження нових відновлювальних методик. Крім того, провідними фахівцями з адаптивної фізичної культури і корекційної педагогіки підкреслюється необхідність формування державної системи раннього виявлення та ранньої психолого-медико-педагогічної корекції порушень у розвитку дітей, починаючи з перших місяців життя.

У період внутрішньоутробного розвитку а також на першому році життя закладаються основи рухової і психічної діяльності дитини, при цьому будь-який несприятливий вплив на організм порушує процеси психомоторного розвитку [1, с. 81]. У зв'язку з цим проблеми ефективного функціонально-відновлювального лікування, а також виховання потреби дитини у підтримці та зміцненні свого здоров'я, набуває не тільки медико-педагогічного, а й соціального значення. Важливо відзначити, що найбільше значення в оздоровчих заходах, формуванні у свідомості дитини, необхідності «бути здоровим» відводиться засобам саме фізичної культури, а не медикаментозної корекції. Реабілітація дитини з порушеннями психомоторного розвитку вимагає колективних, скоординованих зусиль ряду фахівців (лікарів, методистів з адаптивної фізкультури, педагогів), не зменшуючи при цьому провідної ролі самих зацікавлених осіб – батьків. У сім'ях, де не приділяють дітям достатньої уваги, психомоторний розвиток дитини з церебральною недостатністю ще більше сповільнюється [6]. Тісний енергетичний зв'язок між батьками і дітьми виключає можливість оздоровлення тільки дитини, без активної участі в цьому процесі всіх членів сім'ї, особливо матері. «Енергетичні проломи», зумовлені станом фізичного і психічного нездоров'я батьків, вирівнюються за рахунок енергетичного підживлення від власних дітей (незалежно від волі і бажання тих і інших). Звідси стає очевидним, що відновлення порушених функцій організму і формування валеологічного світогляду дитини неможливе за відсутності його у батьків. Таким чином, формування здорової дитини починається з валеологічної культури сім'ї, особливо активної участі мами.

У зв'язку з цим, одним із завдань дослідження було визначення рівня обізнаності батьків у питаннях відновлення, збереження і зміцнення власного здоров'я та здоров'я своїх дітей,

здорового способу життя загалом. З цією метою було проведено анкетування жінок, які мають дітей першого року життя з перинатальним ураженням нервової системи. Основна кількість опитаних (48%) належала до вікової групи від 24 до 30 років, 30% – від 18 до 23. За рівнем освіти 65% мали середню і 35% вищу освіту. Аналіз анкетних даних виявив досить низький рівень валеологічної освіти батьків, обмеженість необхідних знань, умінь і навичок в питаннях функціонального відновлення, нездатність більшості мам адекватно оцінити наявні відхилення в стані здоров'я дитини, чисто формальне (у ряді випадків) бажання брати участь у реабілітаційних та оздоровчих заходах. Так на запитання: «Що є найбільш важливим у житті?», 55% респондентів на перше місце поставили сім'ю; 27% опитаних першість віддали здоров'ю; третє місце віддали роботі, як основному джерелу доходу (50%). Постійно піклуються про своє здоров'я 57% батьків; за необхідності – 37%. Аналіз установок і мотивів на здоров'я виявив досить високий відсоток батьків (80%), які бажають мати здоров'я, щоб виховати свою дитину, 35% проявляють турботу про своє здоров'я в надії зберегти привабливість. З метою активного вирішення завдань оздоровлення 30% молодих мам використовують лікарські препарати, 35% – раціональне харчування, 20% – займаються ранковою гімнастикою і загартовуванням, 10% – виконують масаж і відвідують сауну, а 28% – не використовують нічого, з причини браку часу. Фактично наявний факт пасивно-споглядального ставлення до свого здоров'я з боку більшості батьків, бажання бути здоровим, не докладаючи для цього зусиль. Серед факторів, які чинять найбільш несприятливий вплив на здоров'я опитаних і їхніх дітей на перше місце виходить екологічна ситуація (75%), шкідливі звички (40%), погана спадковість (20%), низька фізична активність (5%). В цілому, різні форми занять фізкультурою і спортом з метою зміцнення здоров'я до народження дитини використовували 38% респондентів.

У ході дослідження, на жаль, виявлено низький рівень усвідомлення ролі рухової активності у розвитку майбутньої дитини. Значення спеціально організованих занять для вагітних, молодими жінками недооцінювалася. Тим часом відомо, що фізична активність вагітної жінки, в результаті якої збільшується подача артеріальної крові до м'язів і відповідно відтік крові від матки, створює дефіцит кисню і поживних речовин для плода, який в таких умовах змушений проявляти власну активність. З усіх форм рухової активності переважна більшість молодих мам (75%) відзначило хатню роботу та роботу на дачі, 13% – прогулянки. Жодна з жінок не використовувала спеціально підібрані для вагітних комплекси лікувальної гімнастики, спрямовані на поліпшення рухливості хребта і кульшових суглобів, зміцнення м'язів спини і тазового дна, поліпшення оксигенації плода, тобто на поетапне вирішення часткових завдань, що забезпечують оптимальні умови для розвитку плода, що дозволяють максимально знизити ризик травматизації та ускладнень в пологах.

Однак відомо, що низька рухова активність вагітної – один з етіологічних чинників, які ведуть до перинатального враження ЦНС. Подібне нехтування власного здоров'я на етапі закладки фундаменту здоров'я малюка, закономірно призводить до численних функціональних порушень у новонароджених. Батьки стикаються з проблемами порушеного здоров'я дітей у вигляді «букета» неврологічних симптомів. При цьому, основні скарги батьків: загальне занепокоєння – 40%, поганий сон – 27%, висока метеочутливість – 30%, відставання в розвитку від однолітків – 40%, низька рухова активність – 30%, інші неврологічні порушення – 48%. Тому актуальною є проблема формування мотивації батьків на збереження і зміцнення здоров'я дитини, необхідності проведення відновлювальних заходів. Результати проведеного опитування показали, що в якості ефективних засобів оздоровлення малюка мами використовують: лікувальну гімнастику, масаж – 55%, фізіотерапію – 10%, медикаментозну терапію – 5%. Визнають доцільність комплексного підходу – 65% опитаних. Певну тривогу викликає факт, що свідчить про неспроможність і небажання деяких мам своєчасно помітити й адекватно оцінити тривожні неврологічні порушення (42% опитаних). Подібне нерозуміння свідчить про відсутність знань вікових особливостей дітей першого року життя та можливі порушення, що

здатне привести до необґрунтованого затягування початку проведення корекційних заходів, вироблення стратегічної моделі своєї поведінки та участі.

У ході анкетного опитування встановлено, що досить впевнено мами володіють в основному знаннями з догляду за дитиною – 92 %, способами загартування – 7 %, прийомами масажу – 2,5 %, методикою використання гімнастичних вправ – 10%, організацією раціонального харчування – 50 %. Дотримуються режиму дня – 70 %, раціонального харчування – 65 %, здійснюють прогулянки на свіжому повітрі – 87 %, сон з відкритими вікнами – 25 %, обтирання мокрим рушником – 12,5 %, купання в ванні – 87 %. Представлені дані свідчать про популярність найбільш простих і широко відомих засобів оздоровлення.

Дуже обмежено використовуються більш ефективні за своїм впливом на організм засоби. Так, купання в прохолодній воді, басейні використовують – 15 % опитаних, обливання холодною водою – 12 %, купання в морі – 7 %. Проте, відомо, що найбільш відчутним стимулом м'язової активності малюка є різниця температур його тіла і навколишнього середовища. Чим більше ця різниця, тим активніше м'язовий тонус, що забезпечує нормальний розвиток. Зрозуміло, різниця температур повинна бути обмежена рамками фізіологічного адаптивного стресу [1, с. 144]. Усе зазначене вище особливо актуально для дітей, які мають патологічно низький м'язовий тонус, як один із симптомів неврологічного неблагополуччя. Потужним засобом корекції рухових розладів і стимуляції фізичного розвитку дитини виступає масаж, який, згідно з опитуванням, активно використовують з метою оздоровлення дітей лише – 12 % респондентів. Багато мам при цьому помилково вважають, що масаж найпростіша процедура, доступна кожному. Одним з клінічних проявів функціональних розладів нервової системи є порушення м'язового тонусу, який може бути у вигляді гіпертонусу, гіпотонусу, м'язової дистонії або асиметрії. У подібній ситуації, слід знати про необхідність строго диференційованого підходу до кожної процедури масажу. Тому масаж для дитини повинен робити фахівець, який пройшов спеціальну підготовку. У разі неможливості такого співробітництва, абсолютно необхідно слідування чітким інструкціям, розробленим виключно для конкретної дитини.

Фізичні вправи є основним засобом реабілітації дітей з порушеннями в розвитку. У методиці представлені вправи: пасивні, пасивно-активні, рефлекторні, дихальні, вправи у висі, на фізіоролі. На початкових етапах у комплекс лікувальної гімнастики включаються вправи, зумовлені наявністю у дитини низку безумовних вроджених рефлексів (рефлекс Бабинського, Таланту, хапальний, ходьби, повзання тощо). В основі рефлекторних гімнастичних вправ лежить використання подразнення певних ділянок шкіри або м'язово-сухожильних рецепторів. Наприклад, в положенні на животі і на спині дитина ритмічно відштовхується ногами від приставленої до підшов долоні (рефлекс повзання). Рефлекторні вправи відіграють важливу роль у формуванні активних самостійних рухів дитини, тому при їх освоєнні використовуються готові рефлекторні шляхи та моторний апарат вроджених безумовних рефлексів. На більш пізньому етапі на зміну їм приходять активні рефлекси підвищеної складності, такі, як рух, повороти, повзання. Рефлекторні вправи дозволяють не тільки впливати на рухову діяльність, а й регулювати діяльність внутрішніх органів. Потужний потік імпульсів, що йдуть від ангіо і пропріорецепторів створює осередок збудження в корі головного мозку, який поширюється на сусідні ділянки, відповідальні за різні функції організму. Всупереч рекомендаціям низки авторів (В.І. Васічкін, Л.М. Васічкіна), які пропонують використання безумовних рефлексів (хапання, ходьби, повзання тощо) переважно в перші три місяці життя малюка (до моменту їх фізіологічного згасання), вважаємо доцільним застосування окремих рефлекторних рухів упродовж більш тривалого часу, поки вони не сформується в довільні, осмислені, що виконуються на прохання (умовний рефлекс). Таким чином, орієнтуючись на прикладну спрямованість рефлекторних рухів, використовується можливість повноцінного тренування нервово-м'язового апарату дитини, що сприяє прискореному переходу до активних рухових дій (повзання, підповзання, ходьби), стимулювання нервово-психічного розвитку дитини. Поряд із вправами, заснованими на вроджених рефлексах, з перших занять у комплекс

лікувальної гімнастики доцільно включати пасивні вправи для тулуба й кінцівок. Це вправи, які виконуються за допомогою методиста або батька без активної участі дитини. Фізіологічний ефект їх застосування пов'язаний з можливістю виконання низки біохімічних і нейрогуморальних процесів, які відбуваються при довільному м'язовому скороченні, так як при пасивних вправах збудження рецепторного апарату м'язів, аналогічно виробленому скороченню. До даної групи можна віднести вправи на розтягування (пасивна міорелаксація), рекомендовані дітям з м'язовим гіпертонусом. Вони сприяють усуненню м'язових «блоків», покращенню еластичності тканин, тим самим, сприяючи відновленню амплітуди рухів, попереджаючи розвиток контрактур (тугорухливості) суглобів і порушень функцій опорно-рухового апарату. При розтягуванні спастичного м'язу і його фіксації в розтягнутому стані, перезбудження, яке виникає в спинальних центрах ЦНС, змінюється пригніченням, що сприяє нормальній аферентації в кору головного мозку про положення тіла, формування рухів. Певні пасивні рухи впливають на вегетативні нервові структури, сприяють регуляції вегетативних порушень, наявних у дітей з ПЕП, корекції патологічних змін, створенню фундаменту активної м'язової діяльності.

Дихальні вправи спрямовані на відновлення нормального акту дихання у спокої, що сприяє посиленому постачанню киснем усіх органів і тканин організму, в тому числі ЦНС, розслабленню спастично скорочених м'язів, зниження збудливості, поліпшенню загального стану дитини.

Вправи у висі, для яких характерне плавне розтягування скорочених м'язів під впливом власної маси, допомагають виявленню та виправленню м'язових «затискачів», зниженню підвищеного м'язового тону, розвитку функції вестибуляторного аналізатора. Слід зазначити, що вправи у висі рекомендується використовувати за умови самостійного утримання голови в вертикальному положенні. Вправи у висі вниз головою не показані дітям, які мають в клініці гіпертензивно-гідроцефальний синдром, підвищенн внутрішньочерепного тиску і наростанням неврологічної симптоматики.

Використання фізіорола (м'яч еліпсоподібної форми) з метою відновлення порушених функцій є одним з нових і ефективних засобів, які активно застосовуються в процесі реабілітації дітей раннього віку. Дана модифікація м'яча забезпечує його стійкість на опорі, велику поверхню зіткнення з долонями і тілом малюка, що виступає додатковим тактильним подразнювачем і гармонійно розподіляє інформацію, що надходить до всіх аналізаторів (рухового, вестибулярного, зорового, тактильного). Активне використання фізіорола сприяє нормалізації м'язового тону, розвитку опороздібності кінцівок, нормалізації внутрішньочерепного тиску, розвитку функції вестибулярного апарату. Слід зазначити, що вестибулярний апарат з усіх структур головного і спинного мозку має особливе значення в розвитку антигравітаційних можливостей і рівноваги, визначає вдосконалення моторики на всіх етапах онтогенезу. Починаючи з 7 тижня внутрішньоутробного розвитку, вестибулярний аналізатор визначає вдосконалення моторики на всіх рівнях розвитку дитини, впливає на діяльність всього організму. Вправи з легкою вібрацією на фізіоролі дозволяють поліпшити внутрішньолегеве переміщення газів, що сприяє зниженню негативного впливу перенесеної гіпоксії, поліпшенню легеневого кровообігу, крово- і лімфообігу хребетних дисків. Ритмічні похитування нормалізують перистальтику кишечника, скоротливу здатність м'язових волокон, покращують карніальний ритм. Поширення ритмічних коливань на хребет через крижі (при виконанні вправ в положенні сидячи) сприяє зміні ліквородинаміки (внутрішньочерепного тиску). Даний фізіологічний механізм особливо значущий при наявності в клініці гіпертензійного-гідроцефальний синдрому. Ґрунтуючись на наукових даних про вплив кольору на стан фізичного і психічного благополуччя дитини, вважаємо за доцільне, підбирати колір фізіорола відповідно клінічних проявів основних неврологічних синдромів. На заняттях з дітьми раннього віку рекомендуються фізіороли різного діаметру, залежно від віку. Умовно для дітей другої половини першого року життя діаметр може бути – 45 см, Для дітей першої половини першого року доцільне використання м'яча меншого діаметру (25–35 см) Вправи

з фізіологом рекомендується включати в комплекс лікувальної гімнастики з 3-х–4-х тижневого віку і активно використовувати впродовж усього першого року життя. Таким чином, використання в якості допоміжного засобу фізіолога дозволяє підвищити емоційний фон занять, максимально індивідуалізувати процес лікувально-відновлювальної терапії.

Одним з ефективних засобів підвищення м'язового тону і розвитку м'язової сили є вправи з використанням обтяжувачів, маса яких варіюється залежно від функціональних можливостей дитини і підвищується відповідно до етапів вікового розвитку. виготовлення спеціального інвентарю не представляє будь-яких складнощів і доступно кожному з батьків. Різноманітні мішечки з піском, прикріплені до гомілки або передпліччя за допомогою ремінців, гумок – найпростіші і безпечні пристосування для обтяження. Вправи з обтяжувачами стимулюють «посилку» в центр посиленних аферентних сигналів, змінивши тим самим і відповідь – команду на периферію. Це веде до включення в роботу більшого числа мотонейронів і активного виконання руху. Вправи з обтяжувачами механічно перешкоджають зайвій амплітуді рухів, що дуже цінно при всіх видах тремору (тремтіння) кінцівок. Надання пасивного опору руху за допомогою вантажу виступає способом адекватного впливу на ЦНС і опорно-руховий апарат дитини.

Використання кріотерапії (КТ) у системі засобів регуляції м'язового тону пов'язане насамперед з порушенням шкірних холододових рецепторів, які суб'єктивно відчуються пацієнтом як холод. Можливість регулювання м'язового тону – одна з цінних якостей холододових впливів. Низка авторів використовують холод для зняття м'язового спазму, інші, навпаки – для його підвищення. Останнє досягається за допомогою короточасного впливу помірно низьких температур (0 градусів). При цьому відзначається зростання сили і витривалості м'язів. За даними професора І.А. Аршавського, чим більша різниця між температурою тіла дитини й подразниками зовнішнього середовища, тим активніше м'язовий тонус, що забезпечує нормальний розвиток [1, с. 209]. При цьому різниця температур повинна бути у рамках фізіологічного стресу. Представляють інтерес факти застосування локальної КТ в неврологічній практиці: в комплексі реанімації новонароджених, при лікуванні больових синдромів, патології судинного і м'язового тону, станах після порушення мозкового кровообігу. Тому перспективним є включення дозованих місцевих холододових впливів у комплексну методику реабілітаційних заходів дітей з ПЕП.

У ході дослідження встановлено, що провідним напрямом реабілітаційних заходів слід вважати своєчасну корекцію й послідовну стимуляцію становлення рухових функцій. Розроблені вправи фізичної культури з урахуванням найбільш виражених неврологічних проявів. У подальшому дослідженні проблеми стане розробка системи заходів з використанням традиційних та нетрадиційних (динамічна гімнастика, вправи з фізіологом, обтяжувачами, кріотерапія) засобів фізичної культури, які забезпечують індивідуальний підхід до дітей з порушеннями у розвитку.

Список використаних джерел

1. Аршавский И. А. Физиологические механизмы и закономерности индивидуального развития / И. А. Аршавский – М. : Наука, 1982. – 270 с.
2. Бальсевич В. К. Ваши дети / В.К. Бальсевич – М. : ФиС, 1985. – 160с.
3. Васичкин В. И. Детский массаж / В.И. Васичкин, Л.Н. Васичкина. – СПб. : ООО Издательство Полигон, 2000 – 112 с.
4. Велитченко В. К. Физкультура для ослабленных детей / В.К. Велитченко. – М. : ФиС, 1989. – 109 с.
5. Вильчковский Э. С. Развитие двигательной функции у детей / Э.С. Вильчковский. – К. : Здоровье, 1983. – С. 16–43.
6. Семенова Н.А. Підвищення педагогічної майстерності батьків в процесі педагогізації сімейних відносин / Н.А. Семенова // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: зб. наук. праць; [за ред. академіка АПН України М.Б. Євтуха]. – К. : Видавничий центр КНЛУ, НМАУ, 2002. – Вип. 19. – С. 10–13.

In the article the author gives justification methods of physical rehabilitation of infants with neurological disorders. The issue of physical rehabilitation of young children with diseases of the nervous system is the subject of much attention in the literature. Giving the specificity of these issues, the authors advocate restoration techniques mainly doctors, who were able to work out a number of approaches. However, the problem of correction of the nervous system in infants presented fairly limited. Scientifically based educational system and the use of methods of regulation of neurological disorders have been found. The survey found that the direction of the leading rehabilitation measures should be considered timely correction and consistent stimulation of the formation of motor functions. Developed physical training exercises based on the most severe neurological manifestations, providing individual approach to children with disabilities in development.

Key words: *infants, neurological disorders, exercise, dynamic exercises, fiziorol, cryotherapy, massage.*

УДК 373.2.016 : 796 – 055.2

Галаманжук Л.Л.

Galamandjuk L.L.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ У ЗАВДАННЯХ НА МАНУАЛЬНУ ВПРАВНІСТЬ ПРИ РІЗНИХ ПІДХОДАХ ДО НАВЧАННЯ ОСНОВНИМ РУХАМ 4-РІЧНИХ ХЛОПЧИКІВ З ІСНУЮЧОЮ МОТОРНОЮ АСИМЕТРІЄЮ

FEATURES OF MOTOR ACTIVITY IN THE TASKS OF MANUAL DEXTERITY IN VARIOUS APPROACHES TO TEACHING BASIC MOVEMENTS 4-YEAR-OLD BOYS WITH EXISTING MOTOR ASYMMETRY

Визначити ефективність різних підходів до навчання рухам на мануальну вправність в розвитку відповідної активності 4-річних хлопчиків з існуючою спрямованістю мануальної рухової (моторної) асиметрії (МРА). Основне завдання полягало у визначенні стану сформованості умінь (навичок) у рухах на мануальну вправність в хлопчиків із різною спрямованістю МРА при використанні кожного з двох варіантів «симетричного» і традиційного підходів до навчання таким рухам. Матеріал: у дослідженні взяли участь 50 хлопчиків з амбидекстрією, 67 – з правою, 61 – лівою спрямованістю МРА, які склали по дві експериментальні та по одній контрольній групі. Результати: навчання хлопчиків із різною спрямованістю МРА досліджуваним рухам призводить до формування відповідних умінь і навичок, але результат є неоднаковим і зумовлений використаним підходом. Формування умінь в окремих рухах відбувається в усіх хлопчиків, у частині – у вибірках АРА і ЛРА, в решті формується навичка, але з різним якісними характеристиками в хлопчиків із різною спрямованістю МРА. Висновки: незалежно від спрямованості МРА використання «симетричного» підходу, що передбачає вивчення руху спочатку непровідною рукою до рівня навички, а потім провідною, забезпечує значно кращий результат у формуванні умінь хлопчиків аніж інший варіант «симетричного» підходу (навчання у зворотній послідовності), а тим більше традиційний.

Ключові слова: *хлопчики, дошкільний вік, рухова асиметрія, фізична культура, рухова активність, розвиток.*

Значна кількість фахівців різних галузей наукового пізнання наголошує на необхідності враховувати спрямованість мануальної рухової асиметрії (МРА) дітей під час навчання і виховання, причому вже у дошкільний період [2, с. 1]. Це вимагає даних щодо особливостей стимульованого розвитку рухової активності таких дітей, оскільки це сприятиме підвищенню ефективності фізичної культури у вирішенні різних за змістом завдань. Проте такі дані відсутні, а наявні [6; 15] пов'язані з нестимульованим розвитком такої активності. Це зумовлює необхідність проведення дослідження в означеному напрямі.

Роботу виконано згідно зі Зведеним планом науково-дослідної роботи на 2010–2014 рр. за темами: «Педагогічна діагностика в системі фізичного виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів» (номер держреєстрації 0112U002160); «Теоретико-методичні основи застосування інформаційних, педагогічних та медико-біологічних технологій для формування здорового способу життя» (номер держреєстрації 0113U002003).

Про можливість урахування спрямованості МРА дітей дошкільного віку свідчить таке: починаючи з трьох років діти виявляють ознаки мануальної переваги, з п'яти – провідна рука перебирає на себе виконання більшості складних рухових дій при різних видах рухової діяльності [19, с. 11]. Урахування особливостей, якими відзначаються діти з певною спрямованістю МРА, сприяє більш ефективному вирішенню різних за змістом завдань навчання і виховання [16, с. 115]. Це пов'язано з тим, що виконання означеної умови дозволяє оптимізувати розвиток дітей, оскільки це дозволяє узгодити вплив зовнішніх чинників, зокрема навчання, з генетично зумовленими особливостями їхнього індивідуального розвитку [12, с. 379], в тому числі при певній спрямованості МРА (там само, с. 390).

Іншим важливою і навіть визначальною умовою оптимального розвитку дитини впродовж дошкільного періоду є спонтанна й спеціально організована рухова діяльність; у аспекті нашого дослідження останню пов'язуємо із заняттями фізичною культурою. Підтверджує зазначене така інформація: за допомогою рухів дитина пізнає довкілля, вдосконалює свій нервово-м'язовий апарат і процеси регуляції обміну речовин [7; 14; 18]; оптимальна взаємодія таких процесів, що відбувається в ході рухової діяльності, сприяє нормальному росту і розвитку організму [3; 5; 9]. Водночас дуже важлива роль у стимулюванні розвитку, підвищенні ефективності функціонування різних відділів головного мозку відводиться рухам пальцями рук, оскільки це забезпечує кращий розвиток інтелекту, зокрема логічного мислення, пам'яті, уваги, а також самостійність й активну діяльність дитини [8; 10; 11; 13].

Разом з тим, на сучасному етапі недостатньо емпіричних даних [2; 16] щодо нестимульованого розвитку рухової активності дітей дошкільного віку з різною спрямованістю МРА, яка пов'язана, насамперед із основними рухами. Водночас відсутні дані щодо розвитку рухової активності таких дітей при цілеспрямованому впливі на нього (стимульований розвиток), використовуючи різні підходи до навчання основним рухам. Основними з них є: традиційний, що передбачає навчання тільки провідною рукою (ногою, провідному напрямі), яку визначає дитина з огляду на зручність і комфортність виконання руху, та «симетричний». У останньому можливі декілька варіантів, найбільш поширені такі: навчання руху спочатку провідною рукою (ногою, у напрямі) [15, с. 5] та у зворотній послідовності. При цьому перший варіант передбачає навчання спочатку провідною рукою (ногою, у напрямі) до формування уміння і лише після цього – непровідною [17, с. 719]; другий варіант передбачає навчання рухові у зворотній послідовності, причому до формування навички [2, с. 12], а не уміння, як зазначено в першому варіанті.

Ураховуючи вищезазначене актуалізується необхідність вивчення виокремленої наукової проблеми.

Мета дослідження – визначити ефективність різних підходів до навчання рухам на мануальну вправність в розвитку відповідної активності 4-річних хлопчиків з існуючої спрямованістю МРА під час занять фізичною культурою.

Для досягнення поставленої мети використовували комплекс адекватних *методів дослідження*, зокрема: загальнонаукові (аналіз, узагальнення інформації літературних джерел); педагогічні (тестування, експеримент); соціологічні (усне опитування), медико-біологічні (кистьова динамометрія) і психодіагностичні (методика М.М. Безруких [4]), – для встановлення спрямованості МРА; математико-статистичні. *Організація дослідження* передбачала таке: в експерименті взяли участь 4-річні хлопчики, а саме: 50 – з амбідекстрією (12 у першій, 13 – другій експериментальних групах – EG_1 і EG_2), 67 – правою (ПРА, по 21), 61 – з лівою (ЛРА, по 18) спрямованістю МРА, по 25 – у контрольних (КГ) групах. Усі EG_1 використовували варіант «симетричного» підходу до навчання основним рухам при якому певний рух вивчали спочатку непровідною рукою до формування навички, потім провідною. Всі EG_2 використовували варіант «симетричного» підходу при якому вивчення руху відбувалось у зворотній послідовності. У КГ

підхід був традиційним: рух вивчали тільки обраною хлопчиками рукою. Педагогічне тестування проводили протягом навчального року, а саме після оволодіння хлопчиками певним рухом, пов'язаним із мануальною вправністю, який у змісті чинної програми [1] належав до блоку «рухи з кочення, ловіння, кидання». Вивчали стан оволодіння рухами, які було відібрано з усіх визначених програмою, виходячи з умови, що для дітей вони були новими. У зв'язку з останнім на початку стан сформованості умінь оцінили балом «0», а максимальним був бал «3».

У хлопчиків із АРА, які входили до складу EG_1 , середній бал за вісім завдань досліджуваного блоку основних рухів знаходився в межах 2,3–2,8 балів, у EG_2 – у межах 2–2,7 балів, КГ – 1,3–2,3 (табл. 1). Дані свідчили, що при використанні запропонованих варіантів навчання рухів у більшості хлопчиків, але передусім КГ, сформувалася навичка, в обох EG – як навичка, так і уміння, оскільки у певних рухах оцінка була 2,5 балів і більше. При порівнянні оцінок за виконання кожного руху виявили розбіжність у досягненнях. Так у EG_1 і EG_2 оцінка за володіння всіма рухами, за винятком прокочування кульки між предметами у ворота, була суттєво (p від $<0,05$ до $<0,001$) кращою порівняно з КГ. Водночас відзначили, що за винятком руху «прокочування кульки між предметами у ворота», «ловіння кинутого вихователем м'яча», «кидання предмета на дальність обома руками поперемінно», оцінки в EG_1 були суттєво кращими ніж у EG_2 .

Таблиця 1

Сформованість умінь в рухах на мануальну вправність у дослідних групах хлопчиків із АРА на етапі формувального експерименту

Основний рух	Група	Результат, балів		Достовірність відмінності, t		
		\bar{x}	m	EG_1-KG	EG_2-KG	EG_1-EG_2
Прокочувати кульки між предметами у ворота	EG_1	2,4	0,16	1,71	1,32	0,46
	EG_2	2,3	0,15			
	КГ	2,0	0,17			
Ловити м'яч, кинутий вихователем	EG_1	2,3	0,06	3,51	2,12	1,71
	EG_2	2,1	0,1			
	КГ	1,7	0,16			
Кидати м'яч вихователю обома руками від грудей	EG_1	2,6	0,06	4,95	2,94	3,0
	EG_2	2,3	0,08			
	КГ	1,8	0,15			
Кидати м'яч обома руками знизу у кошик на підлозі	EG_1	2,8	0,06	4,02	2,33	2,57
	EG_2	2,5	0,1			
	КГ	2,0	0,19			
Після кидка м'яча в підлогу намагатися його упіймати	EG_1	2,4	0,06	7,22	4,47	4,34
	EG_2	2,0	0,07			
	КГ	1,3	0,14			
Кидати предмети у горизонтальну ціль обома руками поперемінно	EG_1	2,7	0,05	5,38	3,16	4,69
	EG_2	2,4	0,04			
	КГ	2,0	0,12			
Кидати предмети у вертикальну ціль обома руками поперемінно	EG_1	2,5	0,05	5,08	3,19	3,18
	EG_2	2,2	0,08			
	КГ	1,6	0,17			
Кидати предмети на дальність обома руками поперемінно	EG_1	2,7	0,05	5,12	4,34	0
	EG_2	2,7	0,07			
	КГ	2,3	0,06			

Примітка. Тут і далі достовірність відмінності двох середніх на рівні: «*» – $p < 0,05$, «**» – $p < 0,01$, «***» – $p < 0,001$

Аналіз даних у дослідних групах хлопчиків із ПРА свідчив, що в EG_1 середній бал за виконання всіх виокремлених рухів на мануальну вправність знаходився в межах 2,1–2,7 балів, у EG_2 – в межах 1,8–2,7, KG – тільки 0,9–2,1 (табл. 2). Зазначене свідчило, що використані варіанти навчання таким рухам у більшості хлопчиків, але передусім KG , сприяли формуванню рухової навички, тоді як в обох EG у частині рухів – навички, в іншій – уміння. Остання, згідно одержаних балів, сформувалася в EG_1 і EG_2 у киданні предмета на дальність обома руками поперемінно, у перших – додатково в киданні предмета у горизонтальну ціль та вертикальну обома руками поперемінно. У KG результат був іншим: виконання жодного руху не відповідало оцінці у 2,5 балів і більше.

Таблиця 2

Сформованість умінь в рухах на мануальну вправність у дослідних групах хлопчиків із ПРА на етапі формувального експерименту

Основний рух	Група	Результат, балів		Достовірність відмінності, t		
		\bar{x}	m	EG_1-KG	EG_2-KG	EG_1-EG_2
Прокочувати кульки між предметами у ворота	EG_1	2,4	0,18	2,91	2,02	1,42
	EG_2	2,1	0,11			
	KG	1,8	0,1	*		
Ловити м'яч, кинутий вихователем	EG_1	2,4	0,07	7,89	4,98	2,82
	EG_2	2,1	0,08			
	KG	1,5	0,09	***	***	
Кидати м'яч вихователю обома руками від грудей	EG_1	2,4	0,07	5,05	4,34	1,08
	EG_2	2,3	0,06			
	KG	1,9	0,07	***	***	
Кидати м'яч обома руками знизу у кошик на підлозі	EG_1	2,3	0,05	5,83	2,91	4,24
	EG_2	2,0	0,05			
	KG	1,7	0,09	***	*	
Після кидка м'яча в підлогу намагатися його упіймати	EG_1	2,1	0,04	11,1	6,36	2,79
	EG_2	1,8	0,1			
	KG	0,9	0,1	***	***	
Кидати предмети у горизонтальну ціль обома руками поперемінно	EG_1	2,6	0,05	5,79	3,42	4,69
	EG_2	2,3	0,04			
	KG	1,9	0,11	***	**	
Кидати предмети у вертикальну ціль обома руками поперемінно	EG_1	2,5	0,06	8,0	5,3	3,84
	EG_2	2,2	0,05			
	KG	1,7	0,08	***	***	
Кидати предмети на дальність обома руками поперемінно	EG_1	2,7	0,06	7,07	7,68	0
	EG_2	2,7	0,05			
	KG	2,1	0,06	***	***	

За виконання кожного руху виявили розбіжності оцінок: в EG_1 всі, EG_2 – окрім одержаних за прокочування кульки між предметами у ворота, були суттєво (p від $<0,01$ до $<0,001$) кращими ніж у KG . Але при цьому хлопчики EG_1 у п'яти рухах із восьми досліджуваних досягли кращого результату ніж хлопчики EG_2 .

У хлопчиків із ПРА одержали такий результат: EG_1 – середній бал за виконання всіх рухових завдань знаходився в межах 2,2–2,9 балів; EG_2 – межі становили 1,9–2,6 балів, KG – 0,6–2,3 балів (табл. 3). Іншими словами в KG сформувалися відповідні навички, в обох EG – у частині рухів навички, в іншій – уміння. Зокрема в EG_1 останнім відзначалося кидання предмету у

вертикальну ціль обома руками поперемінно і так само, як у хлопчиків EG_2 , – кидання м'яча вихователю обома руками від грудей, знизу в кошик на підлозі, предмета у горизонтальну ціль та на дальність обома руками поперемінно.

Таблиця 3

Сформованість умінь в рухах на мануальну вправність у дослідних групах хлопчиків із ЛРА на етапі формувального експерименту

Основний рух	Група	Результат, балів		Достовірність відмінності, t		
		\bar{x}	m	EG_1-KG	EG_2-KG	EG_1-EG_2
Прокочувати кульки між предметами у ворота	EG_1	2,4	0,1	3,89	2,98	1,49
	EG_2	2,2	0,09			
	КГ	1,6	0,18			
Ловити м'яч, кинутий вихователем	EG_1	2,2	0,09	7,04	6,05	0,74
	EG_2	2,1	0,1			
	КГ	1,2	0,11			
Кидати м'яч вихователю обома руками від грудей	EG_1	2,6	0,07	4,6	4,41	0
	EG_2	2,6	0,08			
	КГ	2,0	0,11			
Кидати м'яч обома руками знизу у кошик на підлозі	EG_1	2,8	0,04	4,64	2,68	3,12
	EG_2	2,6	0,05			
	КГ	2,3	0,1			
Після кидка м'яча в підлогу намагатися його упіймати	EG_1	2,3	0,05	11,4	7,3	3,31
	EG_2	1,9	0,11			
	КГ	0,6	0,14			
Кидати предмети у горизонтальну ціль обома руками поперемінно	EG_1	2,8	0,04	6,2	3,49	3,12
	EG_2	2,6	0,05			
	КГ	2,3	0,07			
Кидати предмети у вертикальну ціль обома руками поперемінно	EG_1	2,6	0,05	5,97	3,81	2,91
	EG_2	2,3	0,09			
	КГ	1,6	0,16			
Кидати предмети на дальність обома руками поперемінно	EG_1	2,9	0,07	4,6	2,48	3,49
	EG_2	2,6	0,05			
	КГ	2,3	0,11			

Порівнюючи такі оцінки встановили, що в EG_1 і EG_2 за виконання всіх без винятку завдань хлопчики одержали суттєво (p від $<0,05$ до $<0,001$) вищі бали ніж хлопчики КГ. Але при цьому в EG_1 оцінки за виконання п'яти рухів були суттєво кращими порівняно з EG_2 .

Незалежно від спрямованості МРА 4-річних хлопчиків використання «симетричного» підходу, що передбачає вивчення руху спочатку непровідною рукою до рівня навички, а потім провідною, забезпечує значно кращий результат у формуванні умінь в рухах на мануальну вправність порівняно з іншим використаним варіантом такого підходу та традиційним.

Використання найбільш ефективного варіанту «симетричного» підходу сприяє формуванню в усіх хлопчиків умінь кидати предмет у горизонтальну, вертикальну ціль і на дальність обома руками поперемінно, у хлопчиків із АРА і ЛРА – додатково кидати м'яч вихователю обома руками від грудей і знизу у кошик на підлозі. Водночас у хлопчиків відрізняються якісні характеристики навичок, які сформувались в інших досліджуваних рухах.

Отже, подальші дослідження необхідно спрямувати на встановлення тенденцій і особливостей формування умінь хлопчиків із різною спрямованістю МРА в рухах, що не пов'язані з мануальною вправністю, при використанні різних підходів до такого навчання в дошкільний період.

Список використаних джерел

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / Наук. кер. та заг. ред. О.Л. Кононко. – 2-е вид., доп. – К. : Світич, 2008. – 112 с.
2. Балацька Л.В. Організаційно-методичні основи покращення моторної функції дітей 3–5 років у процесі фізичного виховання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з фіз. виховання та спорту : [спец.] 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / Л. Балацька. – Л., 2013. – 20 с.
3. Бальсевич В.К. Очерки по возрастной кинезиологии человека / В.К. Бальсевич. – М. : Теория и практика физ. культуры, 2009. – 218 с.
4. Безруких М.М. Леворукий ребенок в школе и дома: учеб. пособ. / М.М. Безруких. – Екатеринбург : Фактория, 2004. – 300 с.
5. Вільчковський Е.С. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку : навч. посіб. / Е.С. Вільчковський, О.І. Курок. – 2-е вид., перероб. та доп. – Суми : Університет-книга, 2004. – 428 с.
6. Галаманжук Л.Л. Організація і методика фізичної активності дітей дошкільного віку з формування рухового потенціалу : навч. посіб. / Л.Л. Галаманжук, Л.В. Балацька, Г.А. Єдинак – Кам'янець-Подільський : Друкарня Рута, 2014. – 160 с.
7. Дубогай О.Д. Інтеграція пізнавальної і рухової діяльності в системі навчання і виховання дітей : посіб. / О.Д. Дубогай. – К. : Оріяни, 2001. – 152 с.
8. Жаворонкова Л.А. Правши–левши. Межполушарная асимметрия биопотенциалов мозга человека : монография / Л.А. Жаворонкова. – М. : Экоинвест, 2009. – 240 с.
9. Ковальчук Л.В. Психофізичний розвиток як фактор готовності шестилітніх дітей до навчання в школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з фіз. вих. і сп. : [спец.] 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / Л.В. Ковальчук. – Л., 2007. – 20 с.
10. Либин А.В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций / А.В. Либин. – М. : Смысл, 2000. – 312 с.
11. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии / А.Р. Лурия. – М. : Академия, 2004. – 384 с.
12. Никитюк Б.А. Интеграция знаний в науках о человеке (интегративная анатомическая антропология) : монография / Б.А. Никитюк. – М. : СпортАкадемПресс, 2000. – 440 с.
13. Николаева Е.И. Леворукий ребенок : диагностика, обучение, коррекция : метод. пособ. / Е.И. Николаева. – СПб. : ДЕТСТВОПРЕСС, 2005. – 128 с.
14. Павелків Р.В. Дитяча психологія : навч. посіб. / Р.В. Павелків, О.П. Цигипало. – К. : Академ-видав, 2010. – 432 с.
15. Панфилова Н.В. Развитие координационных способностей и обучение двигательным действиям детей 4–6 лет в связи с особенностями двигательной асимметрии : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. пед. наук : [спец.] 13.00.04 «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки и оздоровительной физической культуры» / Н.В. Панфилова. – М. : НИИ физиол. детей и подр. РАО, 1992. – 19 с.
16. Силина Е.А. Межполушарная асимметрия и индивидуальные различия : монография / Е.А. Силина, Т.В. Евтух. – Пермь : Изд-во ПГУ, 2004. – 136 с.
17. Функциональная межполушарная асимметрия : хрестоматія / Н.Н. Боголепова, В.Ф. Фокина. – М. : Научный мир, 2004. – 728 с.
18. Хрестоматія по возрастной физиологии: учеб. пособие [для студ. высших учеб. завед. / сост. М.М. Безруких, В.Д. Сонькин, Д.А. Фарбер]. – М. : Академия, 2002. – 288 с.
19. Чуприков А.П. Проблема леворукости / А.П. Чуприков, Е.А. Волков. – Николаев : Атолл, 2004. – 88 с.

The article deals with the effectiveness of different approaches to learning the movements of manual dexterity in the development of appropriate activity 4 year old boy with existing manual focus motor (motor) asymmetry (ММА). The main objective was to determine the status of skills (skills) on the movements of manual dexterity in boys with different orientation ММА using each of the two options

«symmetric» and traditional approaches to learning such movements. The study involved 50 boys with Ambidexterity, 67 – on the right, 61 – left orientation of MMA, which formed two experimental and one control group. The study of boys with different orientation MMA studied movements' leads to the formation of appropriate skills, but the result is different and predetermined approach used. Formation of skills in certain movements is done all boys, party – samples AMA and the LMA, in other emerging skill but with different quality characteristics in boys with different orientation of MMA. Regardless of orientation MMA use of «symmetric» approach, which involves the study of motion conductive firsthand the level of skill, and leading, provides significantly better results in the formation of skills than boys another version of «symmetric» approach (training in reverse order), and the more traditional.

Keyword: boys, preschool age, motor asymmetry, physical education, physical activity, development.

УДК 001.891:744(477)(092)

Гаргін В.В.

Gargin V.

НАУКОВІ ДОСЯГНЕННЯ НОВОГО ПОКОЛІННЯ ВЧЕНИХ У ГАЛУЗІ МЕТОДИКИ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

SCIENTIFIC ACHIEVEMENTS OF A NEW GENERATION OF SCIENTISTS IN THE FIELD OF METHODS OF LABOUR STUDIES

Стаття присвячена новому поколінню вчених у галузі методики трудового навчання, які висвітлюють вимоги до сучасних уроків трудового навчання, обґрунтовують їх типи та структуру, розкривають методику їх проведення відповідно до нової структури і змісту технологічної підготовки.

Простежено еволюцію переосмислення сучасними науковцями у галузі методики трудового навчання назви освітньої галузі і навчального предмета з трудового навчання – на технології, окреслено перспективні шляхи модернізації технологічної освіти учнів загальноосвітніх навчальних закладів, охарактеризовано концептуальні підходи сучасних науковців щодо подальшого удосконалення змісту, форм, методів, систем технологічної підготовки школярів. Розбудова системи технологічної освіти підростаючого покоління відповідно до окреслених вітчизняними вченими шляхів спроможна значною мірою подолати наявні в її організації негаразди та запобігти моральному каліцтву молоді, яке може виникнути за умов ігнорування суспільством загалом та загальноосвітньою школою, зокрема, даного напрямку роботи.

Ключові слова: професор, проектна технологія, трудове навчання, середня освіта, технологічна підготовка, компетентність.

Проблема підготовки підростаючого покоління до життя та трудової діяльності – чи не найскладніша у сучасній педагогіці. Це зумовлено орієнтацією суспільства на новий соціальний вимір, центром якого є професійно підготовлена особистість. Молоді люди ще в шкільному віці мають правильно обрати майбутню професію, від цього вибору залежить їхня власна доля. Технологічна підготовка спрямована допомогти учневі у виборі «своєї» професії та всебічно до неї підготуватися. Оскільки праця учня здебільшого не є лише простим виконанням виробничих процесів, це неминуче передбачає розвиток його технологічної компетентності та творчих можливостей, адже без цього неможливо не тільки рухати науково-технічний прогрес, а й опанувати його досягнення. Саме тому особлива увага має приділятися проблемі формування в учнів технологічної культури. Рушійною силою у цьому повинна стати еволюція науки методики трудового навчання, що передбачає не лише обґрунтування та впровадження

новітніх педагогічних та інформаційно-комунікативних технологій, а й відповідну – всебічну та ґрунтовну – підготовку вчителів трудового навчання (технологій).

Вирішенню практичних проблем реформування процесу технологічної підготовки учнівської молоді та розробці теоретико-методичних засад підготовки вчителів технологій присвячені дослідження сучасних науковців, зокрема І. Волощука, В. Мадзігона, В. Сидоренка, О. Коберника, М. Корця, Є. Кулика, В. Тименка та ін.

Мета статті – дослідити наукові досягнення нового покоління вчених у галузі методики трудового навчання.

Досить відомою не тільки в Україні, а й за її межами є наукова школа в галузі методики трудового навчання доктора педагогічних наук, професора, дійсного члена НАПН України В. Мадзігона. Сферою наукових інтересів ученого є розроблення проблем реалізації політехнічних основ поєднання навчання з продуктивною працею, обґрунтування змісту трудового навчання тощо.

У сучасній теорії та практиці трудового навчання (зокрема, щодо поєднання навчання із продуктивною працею) увага акцентується на необхідності наукової організації шкільного виробництва, що сприяло б усебічному та гармонійному розвитку молоді людини. Мова йде про залучення дітей змалку до щоденної продуктивної праці, яка разом із навчанням уперше в історії суспільства стає необхідним засобом розвитку особистості. Саме ці теоретико-методологічні засади визначають науковий доробок В. Мадзігона. Учений переконаний, що розвиток сучасного виробництва та виробничих відносин вимагають від загальноосвітньої школи кардинального вдосконалення форм, методів і засобів трудової підготовки учнів, а також переходу від вузької спеціалізації у виробленні в учнів конкретних умінь та навичок до «технологічності освіти», тобто до формування в дітей широких поглядів і підходів до будь-якої справи, які в майбутньому дадуть змогу здійснити професійну підготовку в умовах розвитку ринку праці.

В. Мадзігон є прибічником продуктивної педагогіки, за умов якої навчання треба поєднувати з виробничою працею. На його думку, цей процес необхідно здійснювати шляхом наукової організації навчального виробництва на політехнічній основі. Крім того, слід із раннього віку привчати дітей до систематичної виробничої праці, яка в поєднанні з навчанням виступає необхідним засобом розвитку особистості [5; 7; 8]

Член-кореспондент НАПН України, доктор педагогічних наук, професор В. Сидоренко – відомий фахівець у галузі теорії та методики навчання графічних дисциплін, трудового навчання школярів та професійної підготовки студентів вищих закладів освіти. Учений тривалий час проводить глибокі теоретичні дослідження проблем графічної підготовки учнів загальноосвітніх шкіл, професійно-технічних училищ та студентів вищих навчальних закладів. Завдяки цьому ним усебічно обґрунтовано дидактичні основи курсу креслення, встановлено закономірності формування графічних знань та вмінь. Це стало основою переконливого доведення, що шкільний курс креслення слід розглядати як обов'язковий елемент загальної середньої освіти, а креслення у ВНЗ – як складову професійної підготовки фахівця [9; 10; 11].

В. Сидоренком уперше зроблено акцент на необхідності формування графічної культури школярів. Важливе місце в цьому повинно бути відведено рівню сформованості графічних знань і вмінь, які можуть виступати засобом пізнання навколишнього світу. Але ці знання і вміння не повинні бути статичними. Це означає, що, володіючи високим рівнем графічних знань і вмінь, школяр за кожним графічним зображенням, за кожною лінією чи умовною позначкою на ньому повинен «бачити» реальний просторовий образ, уміти пов'язати його з реальним об'єктом навколишньої дійсності. У більш широкому розумінні графічна культура повинна відображати здатність людини прогнозувати, планувати й коригувати свої дії, будувати процес діяльності в образах, а потім уже втілювати його в реальні дії чи процеси. Вивчення механізмів формування графічних знань та вмінь, які були здійснені В. Сидоренком, довели, що вміння створювати в уяві образи об'єктів діяльності й оперувати ними – характерна

особливість інтелекту людини. Вона полягає в можливості довільно актуалізувати образи на основі заданої графічної інформації (у процесі розв'язування конкретної задачі), видозмінювати їх під впливом різних умов (навчальних чи виробничих) або за власною ініціативою, вільно перетворювати їх і на цій основі створювати нові образи, суттєво змінені порівняно з початковими. Тому є всі підстави вважати, що графічна культура школяра певною мірою може сприяти його розумовому розвитку [11].

Досить цінною для теорії і методики трудового навчання є позиція доктора педагогічних наук, професора О. Коберника, який стверджує, що зміна соціально-економічного, політичного устрою країни, перехід від індустріального до постіндустріального суспільства, реформування моделі економічних відносин у країні, загальна гуманізація освіти, спрямована на розкриття інтелектуального та творчого потенціалу особистості, вимагають критичного переосмислення традиційної дидактики трудового навчання.

Підкреслюючи важливість розроблення сучасної дидактики трудового навчання, в основу якої покладено проектно-технологічну систему, вчений підкреслює: сучасне динамічне, швидкоплинне життя висуває суспільний запит на виховання творчої особистості, здатної, на відміну від людини-виконавця, самостійно мислити, генерувати оригінальні ідеї, приймати сміливі, нестандартні рішення. Сьогодні основним завданням технологічної підготовки учнів має стати забезпечення їх цілісного фізичного, інтелектуального, соціального і духовного розвитку з домінантою індивідуальних і творчих можливостей кожної дитини для формування творчої цілеспрямованої особистості, здатної до саморегуляції, передбачення, конструювання власної життєвої стратегії.

Методичну систему індивідуалізованого трудового навчання вперше обґрунтував відомий вітчизняний учений у галузі методики трудового навчання доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України Г. Терещук. За його дослідженнями, основу системи індивідуально-диференційованого навчання визначають дві складові: по-перше, система цілеспрямованої самостійної діяльності учня і, по-друге, діяльність учителя з реалізації діагностичної, прогностичної й регулятивної функції в процесі трудового навчання. Діагностична роль учителя трудового навчання полягає у виявленні статичного стану підготовленості учня на даний момент і даних про динаміку його можливого розвитку. Прогностична функція пов'язана з прогнозуванням можливих змін якостей і властивостей учня (груп учнів). Регулятивна функція полягає в регулюванні навчально-трудової діяльності школярів шляхом спеціального підбору дій та дидактичних засобів з урахуванням типових та індивідуальних особливостей учнів. Вивчення індивідуальних особливостей учнів забезпечується проведенням діагностичних спостережень, контрольних і самостійних робіт, тестуванням тощо [12].

Вагоме місце в дослідженнях сучасних науковців приділено формуванню самостійності школярів, оскільки є простором для збагачення їхнього досвіду не лише під час вивчення теоретичного матеріалу, а й у процесі включення їх до практичної діяльності. Над розробленням методики організації самостійної діяльності учнів на уроках трудового навчання активно працюють П. Дмитренко, Г. Ігнатенко.

На їхню думку, одним із засобів, що позитивно впливав на розвиток самостійності школярів на уроках трудового навчання, було створення ситуацій вільного вибору. У ситуаціях вільного вибору кожна дитина виступала як суб'єкт навчальної діяльності, тобто відбувалася практична реалізація принципу індивідуального підходу до учня. Ситуації вільного вибору інтегрували навчальні, виховні та розвивальні цілі, спрямовували навчання на підготовку підростаючого покоління до самостійного життя. Слід зауважити, що підготовка школярів до самостійного життя в ринкових умовах передбачала їхню готовність до умов вибору.

Ситуації вільного вибору на уроках трудового навчання на етапі виконання практичної роботи створювались на основі вибору учнями: конструкції виробу; технології його виготовлення; об'єкта практичної роботи [1].

Праці професора М. Корця присвячені технічній підготовці майбутнього вчителя трудового навчання. Досліджений професором генезис підготовки вчителів трудового навчання та стану наукових і методичних розробок, а також вивчення практичних шляхів поліпшення рівня їх кваліфікації підтвердили важливість проведення реформування системи технічної підготовки вчителів цієї спеціальності. М. Корець відмітив, що наразі залишається нерозробленою цілісна модель підготовки вчителів трудового навчання на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях, а також не відрегульований принцип наступності між окремими ступенями підготовки. Як зазначає вчений, науково-методичні основи технічної підготовки вчителів досліджувалися фрагментарно стосовно окремих аспектів проблеми, не маючи систематизованого характеру. Водночас сучасний розвиток науки, техніки та технологій, запровадження в трудове навчання проектно-технологічної діяльності вимагає модернізації та поповнення змісту як цього навчального предмета, так і змісту технічної підготовки вчителів, стверджує М. Корець [2; 3; 4].

Аналіз літературних джерел та власний багаторічний досвід дали М. Корцю підстави стверджувати, що недоліком чинних навчальних планів та програм з навчальних дисциплін технічної підготовки є повторення у скороченому варіанті аналогічних компонентів системи підготовки фахівців інженерних спеціальностей. Інтегрування наукових знань технічної підготовки вчителів здійснювалося без наукового обґрунтування – а шляхом штучного поєднання фрагментів автономних курсів технічних навчальних дисциплін.

Проблеми теорії та практики підготовки майбутніх учителів трудового навчання до педагогічної дослідницької діяльності досліджує професор Є. Кулик. Аналізуючи теорію та педагогічну практику підготовки вчителів трудового навчання, професор дійшов висновку, що нинішній стан не відповідає сучасним вимогам, існуюча технологія навчання створює недостатні умови для реалізації державного стандарту освітньої галузі «Технологія». Крім того, наявність «фрагментів» наук у навчальних планах підготовки вчителів трудового навчання, відірваних один від одного (механіка, теплотехніка, радіоелектроніка тощо), фрагментарність фундаментальних наукових знань сучасного суспільства, відсутність так званого «синтетичного» підходу (І. Пригожин, С. Гончаренко), який би інтегрував наукові знання, навіть базове розуміння науки (матерія, поле) створили конгломерат, у якому складно знайти інтегровану інтелектуальну базу для їх професійної підготовки. Тому система підготовки майбутніх учителів трудового навчання до педагогічної дослідницької діяльності, упевнений Є. Кулик, повинна реалізувати свою випереджувальну функцію щодо розв'язання цієї проблеми. Концептуальні засади професійної підготовки майбутніх учителів трудового навчання, визначення психолого-педагогічної сутності понять та дефініцій дали можливість ученому розглянути процес підготовки майбутніх учителів трудового навчання до педагогічної дослідницької діяльності як складний інтегративний феномен, що існує як соціальне, педагогічне та психологічне явище. Теорія підготовки майбутніх учителів трудового навчання до педагогічної дослідницької діяльності, на думку науковця, є достатньо інтегрованою і відносно самостійною педагогічною теорією, яка охоплює цілісний педагогічний процес у ВНЗ. Як стверджує Є. Кулик, основу теорії підготовки майбутніх учителів трудового навчання до педагогічної дослідницької діяльності визначають, такі методологічні підходи: діалектико-синергетична методологія; методологія педагогічної діяльності; закономірності філософії нестабільності І. Пригожина. Це дає змогу значно глибше зрозуміти унікальність кожного суб'єкта освіти, а також неможливість точного передбачення конкретних результатів педагогічної діяльності, тому завжди можна обґрунтовано коригувати кінцеву мету педагогічної діяльності (підготовку майбутніх учителів трудового навчання до науково-дослідної роботи). Послідовна реалізація методологічних підходів дає змогу сконструювати педагогічний процес підготовки майбутніх учителів трудового навчання до педагогічної дослідницької діяльності, визначити та диференціювати його функції, відобразити єдність особистісно орієнтованого та діяльнісного аспектів, підпорядкувати зміст підготовки ціннісним орієнтаціям майбутньої професійної діяльності, визначити структурні елементи теорії підготовки майбутніх учителів трудового навчання

до педагогічної дослідницької діяльності: об'єкт, предмет, мету, завдання, гіпотезу, категорії, терміни, методи пізнання [6].

Досить результативними є наукові праці відомих знавців народних ремесел і промислів Л. Оршанського і В. Титаренко, які обґрунтували методіку підготовки майбутніх учителів трудового навчання до художньо-трудої діяльності та формування у них естетичної культури.

Зокрема, на основі аналізу власного багаторічного досвіду Л. Оршанський визначив соціально-економічні, ідеологічні та національно-культурні чинники, що сприяють активному впровадженню оновленого змісту, інноваційних форм та методів художньо-трудої підготовки студентів – майбутніх учителів технологічної освіти. Дослідник системно вивчив методологічні засади, розкрив й узагальнив зміст, форми, методи, засоби, технології художньо-трудої підготовки майбутніх учителів трудового навчання, що здатні забезпечити формування творчої особистості школяра, спроможні вийти за межі навчального предмета, стати для учнів своєрідним транслятором національної культури і духовних традицій українського народу. Учений уперше до наукового обігу ввів дефініцію «художньо-трудова підготовка вчителя трудового навчання» та дав їй ґрунтовну характеристику, що значно розширило й конкретизувало наукові уявлення про особливості та перебіг зазначеного освітньо-виховного процесу у вищій педагогічній школі України.

Історичні аспекти становлення і розвитку трудової підготовки учнівської молоді досить повно презентують дисертаційні дослідження А. Вихруща і Н. Слюсаренко.

Отже, що роки третього тисячоліття є досить продуктивними для розвитку методіки трудового навчання як галузі педагогічної науки, оскільки за цей час захищено понад 200 дисертаційних досліджень на здобуття наукового ступеня доктора і кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія і методика трудового навчання, що свідчить про її подальший розвиток із метою модернізації системи трудової підготовки підростаючого покоління відповідно до нових вимог суспільства та виробництва.

Список використаних джерел

1. Дмитренко П.В. До питання виховання самостійності учня / П.В. Дмитренко, Г.В. Ігнатенко // Трудова підготовка в закладах освіти. – 1999. – № 4. – С. 31-34.
2. Корець М.С. Розвиток творчого потенціалу майбутніх вчителів трудового навчання в системі технічної підготовки / М.С. Корець // Наук. зап. : зб. наук. статей – К., 1998. – Ч. 2. – С.118 – 128.
3. Корець М.С. Роль фундаментальних дисциплін у системі технічної підготовки вчителя трудового навчання і виробничих технологій / М.С. Корець // Зб. наук. пр. Кам'янець – Подільського держ. пед. ун-ту (дидактика прир.-мат. дисциплін та освітніх технологій). – Кам'янець-Подільський, 1998. – Вип. 4. – С. 31-33.
4. Корець М.С. Теорія і практика технічної підготовки вчителів трудового навчання : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / М.С. Корець. – К., 2007. – 38 с.
5. Крок у майбутнє – продуктивність освіти // Пед. газ. – 2000. – №10. – С. 1.
6. Кулик Є.В. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів трудового навчання до педагогічної дослідницької діяльності : автореф. дис.... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / Є.В. Кулик. – Тернопіль, 2006. – 40 с.
7. Мадзигон В.Н. Продуктивная педагогика. Политехнические основы соединения обучения с производительным трудом : монография / В.Н. Мадзигон. – К. : Вересень, 2004. – 324 с.
8. Мадзигон В. М. – фундатор продуктивної педагогіки / В.М. Мадзигон, І.Т. Ткаченко // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2004. – № 3. – С. 49 – 51.
9. Сидоренко В.К. Графічна культура школярів / В.К. Сидоренко, Т.В. Тхоржевська // Трудова підготовка в закладах освіти. – 1998. – №2. – С. 37 – 39.
10. Сидоренко В.К. Графічна підготовка – основа розвитку просторового мислення школярів / В.К. Сидоренко // Проблеми трудового навчання і професійної орієнтації учнівської молоді : тези доповідей і повідомлень науково-практичної конференції. – Рівне, 1993. – Ч. 1. – С. 38. 5

11. Сидоренко В.К. Графічна підготовка школярів : проблеми і завдання / В.К. Сидоренко // Трудова підготовка в закладах освіти України. – 1995. – №1. – С. 32 – 33.
12. Терещук Г.В. Індивідуалізація трудового обучения : дидактический аспект / Г.В. Терещук ; [под. ред. В.А. Полякова]. – М. : Ин-т ПСМ РАО, 1993. – 200 с.

The article is devoted to new generation of scientists in the field of methodology of labor studies, which cover the requirements for modern vocational training classes, justify their types and structure, reveal the methods of their performance according to the new structure and content of technological training. Also, we trace the evolution of rethinking contemporary scholars in the field of methodology of labor studies title of the educational field and for teaching the subject of career education – technology and prospective ways of modernization of technological education of pupils of general educational establishments, characterized by conceptual approaches to modern scholars for further improvement of the content, forms, methods, systems, and technology training students. The development of a system of technological education of the younger generation in accordance with the scheduled domestic scientists paths considerable potential to overcome existing problems and prevent moral ugliness of youth, which may occur when the condition being ignored by society in general and secondary school, in particular, this area of work.

Key words: professor, design technology, career education, secondary education, technological training, competence.

УДК 373.5.016:53

Головко М.В.

Golovko M.

ТЕНДЕНЦІЇ МОДЕРНІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ФІЗИЧНОЇ ТА АСТРОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ

TENDENCIES IN THE MODERNIZATION OF THE SCHOOL PHYSICAL AND ASTRONOMICAL EDUCATION CONTENT

У статті розглядається проблема удосконалення змісту навчання фізики та астрономії в загальноосвітніх навчальних закладах відповідно до сучасної освітньої парадигми. Аналізуються результати аналітичного дослідження змісту освітньої галузі «Природознавство», її фізичного й астрономічного компонентів, проведеного науковцями Національної академії педагогічних наук України. Визначаються основні тенденції модернізації змісту шкільної природничої освіти та обґрунтовуються механізми реалізації цього процесу.

Ключові слова: зміст навчання фізики й астрономії, тенденції розвитку, механізми реалізації, ключові компетентності.

Перед вітчизняною освітою у сучасних умовах постають важливі завдання, зумовлені змінами суспільних запитів. Активний розвиток нормативно-правової бази освітньої галузі, зокрема, прийняття Закону України «Про вищу освіту» та завершення розроблення Закону «Про освіту» відкриває широкі перспективи її подальшого розвитку. Пріоритетними завданнями щодо загальної середньої освіти сьогодні є удосконалення її структури, посилення особистісного спрямування, повноцінна реалізація ідеї профільного навчання в старшій школі. Модернізація системи шкільної природничої освіти, перш за все, проектується на проблему удосконалення її змісту, що є, як наголошує академік О.І. Ляшенко, одним із основних показників загального стану та якості освіти, її інноваційності та перспективності [6].

Особливої актуальності набувають питання особливостей та перспектив розвитку змісту навчання фізики та астрономії як компонентів освітньої галузі «Природознавство». Тому у статті ставиться завдання проаналізувати історико-методичні особливості розвитку вимог щодо змісту шкільної природничої освіти, сучасний стан та напрями й перспективи модернізації у нових соціокультурних умовах.

Дидактична проблема розвитку змісту шкільних курсів фізики та астрономії упродовж двох останніх десятиріч стала предметом досліджень провідних вітчизняних учених. Так, у працях О.І. Бугайова, С.У. Гончаренка, Є.В. Коршака, І.П. Крячка, О.І. Ляшенка, М.Т. Мартинюка, М.П. Пришляка, Н.Л. Сосницької, М. І. Шута розроблено концептуальні засади формування змісту навчання фізики та астрономії в середній школі [1; 2; 4; 8].

Історико-методичний аналіз особливостей формування змісту шкільної фізичної та астрономічної освіти у другій половині 1990-х – на початку 2000-х років показує, що саме на цьому етапі окреслився перехід від застосування соціально детермінованого (пріоритетність цілей передачі суспільно-історичного досвіду людства молодому поколінню) до суб'єктно-особистісного (пріоритетність педагогічних цілей всебічного розвитку учнів у навчанні) підходу, що й визначило гуманітаризацію, стандартизація та диференціація як провідні тенденції цього процесу.

Це, у свою чергу, як зауважує О.І. Ляшенко, зумовило необхідність методологічної переорієнтації освітніх систем з інформативних аспектів навчання на розвиток особистості учня, реалізацію неперервності (наскрізності) фізичної освіти, що забезпечує врахування пізнавальних можливостей та інтересів дитини на різних вікових етапах її розвитку, гуманістичне та особистісне спрямування змісту фізичної освіти з урахуванням здібностей і нахилів учнів, формування особистості людини, спроможної до гармонії з природою та соціумом, перехід від ступінчастої побудови шкільного курсу фізики до інтегративно-предметної, тобто, відтворення освітнього мінімуму знань, засвоєння якого з необхідністю вимагається від кожного учня і глибока диференціація навчання фізики (рівнева і профільна), запровадження технологій навчання фізики в середній школі, яка забезпечує активність і особистий темп повного засвоєння учнями шкільного курсу фізики, використання в методиці навчання фізики технологій, побудованих на принципах активізації пізнавальної діяльності учнів у процесі засвоєння фізичних знань [6].

Саме такі концепти були покладені в основу формування освітньої галузі «Природознавства» Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти першого покоління (2004 р.), створення якого стало плідним результатом десятирічної праці великого колективу науковців та вчителів-практиків. Стандарт визначає загальні вимоги щодо змісту середньої освіти, а також фізичного й астрономічного компонентів (формування в учнів знання основних фізичних понять і законів, наукового світогляду і стилю мислення учнів, уявлення про фізичну картину світу, розкриття ролі знання з фізики в житті людини та суспільному розвитку, забезпечення засвоєння учнями наукових фактів, понять і законів астрономії, методів астрономічних досліджень, усвідомлення ними будови Всесвіту, уявлень про його утворення і розвиток, формування в них наукового світогляду, використання астрономічних знань у практиці, розкриття значення астрономії у цілісному світорозумінні на мегарівні).

Вимоги державного стандарту щодо опанування основних змістових ліній були деталізовані в навчальних програмах з фізики та астрономії для 12-річної школи (2005 р.). Були створені підручники нового покоління для основної (7-9 класи) та розпочато розроблення підручників для старшої школи (10-12 класи).

Запровадження оновленого змісту природничо-наукової освіти у 12-річній загальноосвітній школі виявило на практиці низку проблем і труднощів. Значною мірою вони стосувалися доступності змісту навчання шкільних предметів, їх теоретизованості та перенасичення другорядними елементами. Такий стан природничої освіти у вітчизняній школі підтвердився результатами міжнародного порівняльного дослідження TIMSS 2007 р. При досить високому

рівні володіння фактологічним матеріалом та здатності виконувати типові завдання, учні виявили недостатню сформованість умінь і навичок використовувати набуті знання для вирішення практичних ситуацій, які потребували не простого їх відтворення, а, в першу чергу, застосування методів наукового пізнання природних явищ, що, у свою чергу, вказувало на недостатню сформованість цілісної природничо-наукової картини світу та наукового стилю мислення [7].

Необхідність пошуку механізмів розв'язання проблеми пріоритетів оновлення змісту природничої складової загальноосвітньої підготовки учнів підтверджується й результатами міжнародного порівняльного дослідження якості математичної й природничої освіти TIMSS, у якому Україна взяла участь вдруге у 2011 році.

Серед учнів 3378 учнів із 148 загальноосвітніх навчальних закладів України, які взяли участь в оцінюванні, 6 % продемонстрували найвищий рівень підготовки з природничих предметів, 23 % – високий, а 35 % – середній рівень. Низький рівень навчальних досягнень було виявлено у 24 % учнів, а фрагментарні знання мали 12 % (менше міжнародного стандарту низького рівня підготовки з природничих предметів). За цим показником лідерами стали Сінгапур (69 %), Фінляндія (53 %). Згідно міжнародних стандартів найвищий рівень демонструють учні, які можуть застосовувати набуті знання для пояснення процесів, що відбуваються в природі; уміють порівнювати ознаки живих організмів, розуміють принципи наукового дослідження, чинники, що впливають на здоров'я людей.

Тест із природничих предметів містив 35 % завдань із біології, 20 % завдань із хімії, 25 % із фізики та 20 % із географії. За видами навчально-пізнавальної діяльності завдання були розподілені на три групи: завдання – знання (35 %), завдання – застосування (35 %), завдання – обґрунтування (30 %). Українські учні продемонстрували найбільш високий середній бал за виконання завдань, орієнтованих на використання знань у стандартних ситуаціях, і найменший – на застосування знань.

Аналіз результатів моніторингу навчальних досягнень учнів із природничих предметів timss та дослідження українських учених з цієї проблеми показують, що особливістю вітчизняної шкільної природничої освіти залишається її зорієнтованість на формування репродуктивних знань. У контексті теоретичної підготовки українська школа не поступається, а за деякими показниками й перевершує, закордонні навчальні заклади. Проте впевнене відтворення набутих у процесі навчання знань не забезпечує реалізацію умінь і навичок їх практичного застосування для розв'язання практичних задач. Значні труднощі учні відчувають, коли отримують завдання на порівняння та класифікацію, формулювання оціночних суджень, усвідомлене розуміння природи як цілісної системи. Теоретизовані знання досить часто віддалені від життєвих ситуацій. Навички розв'язувати навчальні задачі за встановленими алгоритмами ефективні у розв'язуванні стандартних навчальних задач, але не дають можливості творчо підходити до вирішення нестандартних ситуацій, розгортати активну пошукову навчально-пізнавальну діяльність, максимально використовувати наявні інформаційно-довідкові ресурси. Незначним є такий складник навчальної діяльності, як самостійне планування та прийняття рішення щодо реалізації шкільного навчального експерименту, що є надзвичайно важливим для шкільної природничої освіти [10].

З огляду на це, вже на початковому етапі запровадження стандарту шкільної фізичної та астрономічної освіти та нових навчальних програм, в дидактиці фізики піднімається проблема доцільності системної роботи, тривалої у часі, з оновлення змісту навчання. Акцентується увага на необхідності його розвантаження від другорядного матеріалу, переорієнтації на світоглядну функцію, зокрема, в старшій школі (рівень стандарту), а також посиленні компетентнісного підходу у формуванні змісту навчання фізики та астрономії. Детермінується принцип відкритості навчальних програм з фізики до перманентних змін, зумовлених потребами шкільної практики та результатами апробації підручників, за умови збереження базового концептуального ядра [7].

Об'єктивно постає необхідність повноцінної переорієнтації шкільної природничої освіти із знанневої парадигми на парадигму компетентнісного навчання, результатом якого будуть сформовані у випускника загальноосвітнього навчального закладу предметні компетентності з біології, хімії, географії, фізики та астрономії, а також природничо-наукова компетентність як ключова.

Таким чином, у розвитку змісту навчання природничих предметів окреслюється посилення суб'єктно-особистісного, а також запровадження соціокультурного підходу, який пріоритетними визначає цілі культурогенезу особистості, що досягаються в процесі її соціалізації. З огляду на це, Державний стандарт другого покоління (2011 р.) спрямований на втілення в освітніх галузях особистісно зорієнтованого, компетентнісного та діяльнісного підходів, а також їх відображення в результативних складових змісту базової і повної загальної середньої освіти. Серед основних ключових компетентностей, визначених державним стандартом, можна виділити найбільш актуальні для природничої освіти. Це, зокрема, навчальна компетентність, математична та базові компетентності в галузі природознавства і техніки, інформаційно-комунікаційна, природничо-наукова, здоров'язбережувальна компетентності. Важливе місце відводиться формуванню інформаційно-комунікаційної компетентності учнів. Її зміст є інтегративним, а її формування має відбуватися у процесі навчання всіх природничих предметів [3].

У 2012 році робоча група під керівництвом О.І. Ляшенка, до складу якої були залучені науковці НАН та НАПН України, методисти, вчителі фізики, розробила навчальну програму базового курсу (7-9 клас). Її концептами стали: компетентнісний підхід у формуванні змісту навчання фізики, перехід до двоконцентричної побудови шкільного курсу фізики (логічно завершений базовий курс (7-9 кл.) та профільні курси (10-11 кл.), розвантаження курсу фізики, класична послідовність вивчення основ фізичної науки (механіка, теплота, електрика і магнетизм, світло, атомна і ядерна фізика), відповідність навчального матеріалу віковим пізнавальним можливостям учнів, забезпечення наступності між початковою та основною школою (узгодження змісту базового курсу з фізичною компонентою курсу природознавства), посилення міжпредметних зв'язків фізики з математикою, природничими та гуманітарними предметами.

Широке громадське обговорення напрямів оновлення змісту навчання фізики в основній школі показало доцільність продовження системного вивчення цієї проблеми та вироблення науково-обґрунтованих підходів до її успішного вирішення.

У 2014 році Національна академія педагогічних наук України здійснила ґрунтовний аналіз змісту загальної середньої освіти, зокрема, й природничої. Він показав необхідність конкретизації державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів та сформованості предметних компетентностей, визначення їх внеску у формування природничо-наукової компетентності, міжпредметного узгодження навчальних програм з метою формування цілісної наукової картини світу, доцільність чіткого визначення природничо-наукової компетентності, розроблення її структури та змісту [9].

Серед основних проблем реалізації змісту навчання фізики й астрономії в загальноосвітній школі виділено недосконалість чинного державного стандарту, перевантаження змісту фактологічним матеріалом інформативного характеру, невідповідальність обсягів навчального матеріалу відведеному навчальному часу, порушення наступності змісту, низький рівень якості більшості шкільних підручників. Недостатньо прослідковуються зв'язки між освітніми галузями, що є важливим для формування ключових компетентностей учнів. Формулювання вимог до результатів навчання не завжди відповідає ознакам компетентнісного підходу до навчання (ґрунтуються не на освітніх результатах, а на обсязі знань і вмінь, які мають бути засвоєні на певному рівні освіти) [9].

У сучасній старшій школі діє навчальна програма з фізики, яка об'єктивно не відповідає чинному стандарту 2004 р., оскільки була створена у 2010 році після повернення до дворічної

старшої школи на основі програми для 12-річної школи шляхом досить механічного ущільнення змісту, розрахованого на трирічний термін навчання. Не менш складна ситуація й з підручниками. Для 10 класу використовуються підручники, створені за програмою трирічного навчання фізики, а для 11 класу – дворічного. Цю неузгодженість намагалися вирішити додрукуванням додатків відповідних розділів (наприклад, для рівня стандарту фізики – електродинаміки). Іншою спробою стало створення комбінованих підручників (академічний + профільний рівень). Однак поєднання двох рівнів вивчення предмета в одному підручнику не є ефективним. Все це призвело до значної перевантаженості змісту програм і підручників, що негативно позначається на результатах його засвоєння.

У 2015 році розпочато перегляд навчальних програм для основної школи з метою їх розвантаження та спрямування на забезпечення досягнення завдань профільного навчання, яке планується запровадити з 2018 року. В програмі базового курсу фізики посилено компетентнісний підхід у реалізації змісту навчання, в першу чергу, через формування системи вимог до рівнів навчальних досягнень учнів. Зміст розвантажено від фрагментарних елементів. Розширено орієнтовну тематику навчальних проектів та винесено в них елементи змісту, засвоєння яких проектується на формування предметної і ключових компетентностей учнів. З метою забезпечення логічної завершеності базового курсу фізики запропоновано його вивчення завершити розділом «Рух і взаємодія. Закони збереження», який забезпечує формування уявлень в учнів про застосування фізичних знань у сфері матеріальної й духовної культури; прояви і наслідки фундаментальних взаємодій, універсальний характер законів збереження в природі, історичний шлях розвитку фізичної картини світу, роль фізики як фундаментальної науки сучасного природознавства, а також умінь застосовувати закони збереження для пояснення фізичних явищ і процесів, обґрунтовувати органічну єдність людини та природи.

Таким чином, основними тенденціями модернізації змісту шкільної фізичної та астрономічної освіти можна визначити:

- конкретизація характеристик та вимог щодо опанування фізичного та астрономічного компонентів змісту освітньої галузі «Природознавство» Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти;
- конкретизація предметних (з фізики та астрономії) компетентностей та їх внеску у формування ключових компетентностей учнів, зокрема, природничо-наукової;
- розвантаження змісту навчання фізики й астрономії та приведення його у відповідність до норма гранично допустимого навантаження;
- оновлення основних змістових ліній природничої освіти у напрямі забезпечення формування стратегічного поля освітніх цілей та розвитку особистісних характеристик учнів, що визначають їх майбутню продуктивну діяльність на основі сучасних уявлень про органічну єдність системи людина-природа;
- посилення компетентнісної спрямованості змісту з акцентом на ціннісно-сміслових орієнтаціях дитини в практичних ситуаціях, його спрямування на постановку та вирішення таких завдань, що вимагають від учнів системних умінь та навичок творчої практичної діяльності, сформованих при цьому як результат застосування методів пізнання явищ природи та їх науково-теоретичного осмислення;
- фундаменталізація змісту навчання фізики й астрономії в старшій школі з метою забезпечення цілісності, узагальненості, універсальності, практичної значущості знань, спрямованості на формування цілісної наукової картини світу та розвиток системного мислення учнів, зорієнтованого на синтез відомих та продукування нових знань.

Важливим напрямом удосконалення структури та змісту навчання фізики та астрономії має стати підвищення їх світоглядної ролі, що виявляється у формування природничо-наукової картини світу та світоглядних переконань учнів.

Список використаних джерел

1. Бугайов О. Концепція фізичної освіти у 12-річній загальноосвітній школі (проект) / О. Бугайов // Фізика та астрономія в школі. – 2001. – № 6. – С. 6-13.
2. Гончаренко С.У. стандарт шкільної фізичної освіти / С.У. Гончаренко, Є.В. Коршак, О.І. Бугайов // Фізика та астрономія в школі. – 1997. – № 2. – С. 2- 8.
3. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс]. – К., 2011. – Режим доступу: <http://www.guonkh.gov.ua/content/documents/22/2144/Attaches/Derzh.standart.doc>.
4. Коршак Є.В. Проект концепції освіти з фізики та астрономії 12-річної школи / Є.В. Коршак, М.І. Шут, Г.П. Грищенко // Фізика та астрономія в школі. – 2001. - № 3. – С. 24-26.
5. Ляшенко О.І. Концептуальні основи державного стандарту загальної середньої освіти / О.І. Ляшенко, С. У. Гончаренко, Ю.І. Мальований, О.Я. Савченко // Фізика та астрономія в школі. – 1996. – № 1. – С. 6-10.
6. Ляшенко О.І. Зміст фізичної освіти в контексті світових тенденцій розвитку освітніх систем / О.І. Ляшенко // Стандарти фізичної освіти в Україні: технологічні аспекти управління навчально-пізнавальною діяльністю: Науково-методичний збірник / Відповідальні наукові редактори Є.В. Коршак, П.С. Атаманчук. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний педагогічний інститут, інформаційно-видавничий відділ, 1997. – С. 39-40.
7. Ляшенко О.І. Зміст фізичної освіти: яким йому бути? / О.І. Ляшенко // Фізика та астрономія в школі. – 2009. – № 6. – С. 3-6.
8. Мартинюк М.Т. Науково-методичні засади навчання фізики в основній школі: Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.02 / М.Т. Мартинюк ; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 1999. – 34 с.
9. Про зміст загальної середньої освіти: Науково-аналітична доповідь / За заг. ред. В.Г. Кремення. – К.: НАПН України, 2015. – 118 с.
10. Прокопенко Н. Основні результати міжнародного порівняльного дослідження якості природничо-математичної освіти timss 2011 [Електронний ресурс]. – К., 2013. – Режим доступу: <http://education-ua.org/ua/analytics/68-osnovni-rezultati-mizhnarodnogo-porivnyalnogo-doslidzhennya-yakosti-prirodnicho-matematichnoji-osviti-timss-2011>.

In the article, the problem of the improvement of the content of teaching Physics and Astronomy at the comprehensive educational institutions in correspondence to the contemporary educational paradigm is studied. The results of the analytical research on the content of the educational area «Natural Studies», its physical and astronomical components which was conducted by the scholars of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine were analyzed. The principal trends in the modernization of the content of the school natural studies education are defined, and the tools of this process assurance are specified. In particular, the study covers the improvement of the competence-based approach in the formation of the education content as well as the formulation of the requirements to their comprehension by the pupils of the secondary schools, the specification of each subject contribution in the key competences formation, the focus of the content of the school Physical and Astronomical education on the formation of the Natural Sciences competence of the pupils of secondary schools.

The main tendencies of the development of school Physical and Astronomical education are determined; in particular, they include making education easier as well as the renovation of its content, directing it at the statement and the solution of the tasks that require the systematic abilities and skills of the creative practical activity which are formed as a result of the usage of the methods of the cognition of the natural phenomena and their scientific and theoretical comprehension that is a significant condition for the formation of the key and the subject competences.

Keywords: content of teaching Physics and Astronomy, tendencies in the development, implementation tools, key competences.

УДК 378.147.53.371.134.005.336.2

Гусєва О.С.

Guseva O.

ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

THE FACTORS OF FORMATION SOCIO-CULTURAL COMPETENCE OF THE FUTURE PHYSICS TEACHERS IN PROFESSIONAL PREPARATION PROCESS

У статті розглянуто чинники формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів фізики в процесі фахової підготовки.

Автор дає визначення поняттям компетентності та соціокультурній компетентності. Виділяє соціокультурну компетентність, як важливу складову навчального процесу студентів фізичного факультету. Розкриває принципи дії різних чинників на студентів під час занять. На прикладі демонстраційної лекції, задає модель поведінки майбутнього вчителя фізики. По перше, чітко окреслює етапи розвитку своєї професійності під час уроку. По друге, дає змогу студентам висловлювати свої думки та побажання з приводу конструювання плану перебігу демонстраційної лекції. Автор висвітлює праці багатьох науковців, зокрема О. Іваницький, Н. Жукова, С. Пан та ін. Для прикладу, О. Іваницький дає визначення соціокультурній компетентності – це інтегративна характеристика майбутнього вчителя фізики, що визначає його здатність до самостійного й критичного мислення.

Ключові слова: чинники, соціокультурна компетентність, учитель фізики, формування, фахова підготовка, навчальний процес.

Актуальність проблеми культурно обізнаного вчителя на сьогоднішній день стоїть дуже гостро. Майбутній фахівець у галузі своєї справи має бути компетентним у багатьох питаннях, починаючи з бездоганності в професійній та освітній діяльності до культури мовлення та свого зовнішнього вигляду.

Учитель – це професія яка поєднує у собі дуже багато позитивних якостей, які допомагають бути професійним в освітній галузі, навчаючи учнів та прищеплюючи їм любов до навчання, пояснюючи значимість знань для подальшого існування у соціумі. Але всі ці якості неможливо передати та показати учням, якщо викладач буде не компетентний у своїй педагогічній практиці. Вважаємо, що саме у наші дні, однією із найголовніших компетентностей, якою повинен володіти педагог, є соціокультурна компетентність, бо саме вона надає змогу повною мірою налагодити контакт із учнями та сформувати суб'єкт-суб'єктний тип відносин між тим, хто надає знання і тим, хто їх сприймає. Тобто вчитель – це особа, що володіє певними знаннями, навичками та вміннями, вміло та артистично передає їх своїм учням, при цьому створюючи можливості бути самостійними у сприйнятті матеріалу [1, с. 32]. Цю думку яскраво ілюструють слова Конфуція: «Завдання вчителя – відкривати нову перспективу мислення учня».

Саме у наші дні, коли для багатьох учнів занурення у віртуальний комп'ютерний світ створює ілюзію залучення до культури, а фрагментарне безсистемне знання, з яким учень зустрічається в Інтернеті, породжує відчуття культурної обізнаності, найголовнішим завданням учителя, викладача та загалом усіх педагогів є змога прищепити повагу та любов до науки та навчання загалом. Лише обізнана людина може комфортно почувати себе у

сучасному світі. Освіта дає змогу стати успішним, мати улюблену професію, гарну роботу та вести повноцінне життя, звісно ж за умов правильного вибору цієї ж самої професії та стабільного економічно-політичного стану в країні.

Щоб отримати високоякісну освіту, потрібні висококваліфіковані кадри, які зможуть перетворити людину із індивіда в особистість. Саме тому сучасний учитель повинен мати високий рівень сформованості соціокультурної компетентності. Отже, постановкою проблематики цієї статті є специфіка формування соціокультурної компетентності на прикладі майбутнього вчителя фізики.

Формула соціокультурної компетентності може мати такий вигляд:

$$\begin{array}{ccccccc} \text{СОЦІОКУЛЬТУРНА} & & \text{МОБІЛЬНІСТЬ} & & \text{КРИТИЧНІСТЬ} & & \text{ГНУЧКІСТЬ} \\ \text{КОМПЕТЕНТНІСТЬ} & = & \text{ЗНАННЯ} & + & \text{МИСЛЕННЯ} & + & \text{МЕТОДУ} \end{array}$$

Соціокультурна компетентність – це інтегративна характеристика майбутнього вчителя фізики, що визначає його здатність до самостійного й критичного мислення, уміння оцінювати ситуативні особливості навчального процесу з фізики й знаходити відповідні рішення в цих ситуаціях, здатність до рефлексії та уміння прогнозувати характер та хід змін навчального процесу з фізики. [2, с. 122].

Проблема формування професійної компетентності майбутніх вчителів фізики є актуальною у теперішній час. Про це свідчать роботи С.П. Величка, С.У. Гончаренка, О.І. Іваницького, О.В. Сергєєва, А.В. Хуторського, В.Д. Шарко та ін. Поняття соціокультурної компетентності в аспекті загальнопедагогічного та психологічного контекстів розглянула у своїх працях Н.В. Жукова [3, с. 67]. Також реалізація соціокультурної компетентності у змісті освіти розглядається у роботах О.А. Жежера, Н.Б. Крилової, О.І. Валяєва, Н.В. Бодрової та ін. У теорії та методиці навчання фізики проблема формування соціокультурної компетентності майбутнього вчителя фізики є актуальною.

Отже, метою цієї статті є з'ясування чинників формування соціокультурної компетентності в майбутніх учителів фізики в процесі їхньої професійної підготовки.

Соціокультурна компетентність є однією з найголовніших компетентностей у професійному становленні, тобто у вихованні першокласного фахівця, майстра своєї справи. Бо саме ця компетентність, на нашу думку, дає змогу молододому спеціалісту знаходити шляхи вирішення найрізноманітніших питань, що можуть виникнути в процесі його професійно-практичної діяльності.

Уперше поняття компетентність було використано у США в 70-х рр. минулого сторіччя в сфері бізнесу, щоб визначити якість успішного професіонала [4, с. 182]. Сьогодні день поняття компетентності не обмежується лише економічною сферою, воно стало загальнолюдським, а особливо широкого використання набуває у сфері наукової діяльності, зокрема у педагогіці. Не існує загальноприйнятої класифікації компетентностей, тому що більшість науковців, які досліджують цю проблему, пов'язують компетентність з ефективним виконанням якоїсь діяльності або дій.

З метою виділення загальних та індивідуальних характеристик формування соціокультурної компетентності розглянемо детальніше поняття компетентності.

На думку А.В. Хуторського, компетентність – це володіння, оволодіння людиною відповідною компетенцією, що включає її особистісне ставлення до неї і предмету діяльності [5].

А.І. Савенков зазначає, що компетентність має свою інтегровану модель, що включає чотири рівні розвитку: знання та їх організацію; вміння і навички їх використання; інтелектуально-творчий потенціал особистості; орієнтацію на позитивне, емоційно-моральне ставлення до світу. Останнє включає емоційний інтелект – здатність до самомотивації, стійкість до розчарувань, контроль над власними емоційними спалахами, вміння відмовлятися від задовольств, регулювання настрою і вміння не давати переживань заглушати здатність думати, співпереживати, сподіватися [6, с. 22].

В.Н. Шапалов сформулював таке визначення компетентності: «Компетентність – це здатність, що виникає при освоєнні особистістю соціального досвіду людства, тотожна людській культурі у всій структурній повноті та включає у себе не тільки знаннєву й операціонально-технологічну складову, а й мотиваційну, етичну, соціальну і поведінкову» [7, с. 24].

І.А. Зимня під компетентністю розуміє «актуальну, сформовану особистісну якість, яка ґрунтується на знаннях, інтелектуально й особистісно обумовлену соціально-професійну характеристику людини, її особистісну якість» [8, с. 3-10].

Компетентність – це міра відповідності критеріям компетенції, ступінь її освоєння, тобто володіння певними компетенціями (навичками та вміннями). Вона є особистісною характеристикою людини. Але знання, навички, вміння, мотиви та можливості розглядаються лише як можливі складові компоненти компетентності, окремо вони не роблять майбутнього вчителя фізики компетентним.

Тобто, для майбутнього вчителя фізики бути професійно компетентним означає швидко оволодівати матеріалом, орієнтуватися в підборі та наданні освітніх послуг для заданої аудиторії, враховуючи усі характеристики та особливості.

Існує два підходи по змісту поняття компетенції. Перший – робить акцент на компетенції, як на інтегральній особистісній характеристиці, другий – на змісті компонентів у цій діяльності, наборі різноманітних аспектів, що дозволяють майстерно досягати поставлених цілей.

Професійна компетентність має свою структуру, до складу якої входять:

- ціннісно-смилова компетентність;
- соціокультурна компетентність;
- навчально-пізнавальна компетентність;
- інформаційна компетентність;
- комунікативна компетентність;
- соціально-трудова компетентність;
- компетентність особистісного самовдосконалення [9].

Важливим аспектом у процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізики є розвиток у них чинників, що, на нашу думку, сприяють кращому формуванню соціокультурної компетентності. Розглянемо їх.

1. Чинник особистісного досвіду.

Залучаємо майбутніх учителів фізики до порівняльного розгляду діяльностей викладачів, які викладають у них навчальні дисципліни, до вивчення діяльності вчителів фізики та інших навчальних дисциплін під час проходження педагогічної практики та методичних семінарів, формуючи вміння аналізувати навчальний процес і залучати до власного арсеналу знань та умінь підмічені елементи викладацької майстерності. Власне таке порівняльне вивчення авторських систем діяльностей викладачів та вчителів дозволяє майбутнім учителям фізики оволодіти елементами акмеологічного підходу до процесу навчання фізики та формування власної авторської системи діяльності в якості вчителя фізики.

2. Чинник наочності вивчення нових знань.

Залучення цього чинника допомагає максимально візуалізувати отримані нові знання та навички. Вважаємо, що в ході заняття необхідно намагатися подати студентам новий матеріал у більш візуалізованій формі, придатній для більш ефективної роботи пам'яті, на прикладі різноманітних спеціально відібраних відеоматеріалів, слайдів та малюнків.

3. Чинник самоініціативності та самореалізації нових знань.

Цей чинник, на нашу думку, дасть змогу майбутнім учителям фізики сформувати розуміння про базові поняття та визначення із конкретної теми. Він дозволяє вести дискусії зі своїми однокурсниками, застосовувати набуті педагогічні та методичні знання і навички шляхом моделювання власної діяльності в якості вчителя фізики на усіх видах навчальних занять.

4. Чинник порівняння.

Дає змогу студентам порівнювати засвоєні особисто ним визначення із даними визначеннями викладачем чи тими, що представлені в підручнику чи інших джерелах. Цей чинник важливий у плані формування критичного мислення майбутнього вчителя фізики, критичного сприйняття друкованого слова.

5. Чинник систематизації нових знань.

Пропонуємо розглянути цей чинник як суто самостійну роботу студентів, можливо навіть у значенні самостійного зрізу знань чи заздалегідь підготовленої розгорнутої доповіді, повідомлення. Саме цей чинник дає змогу сформуванню у майбутнього вчителя фізики систематику продукування нових знань не за заданим шаблоном.

Розглянемо, як приклад дії зазначених чинників, розробку студентами візуалізаційного лекційного заняття з курсу фізики 11 класу на практичному занятті з теорії і методики навчання фізики, на якому майбутні вчителі можуть у процесі колективного вирішення низки конкретних навчальних проблем сконструювати перебіг уроку, тобто створюють модель своєї майбутньої діяльності у школі.

Попередньо студентам повідомляється тема заняття і завдання – створити модель візуалізаційного лекційного уроку з фізики.

Тема уроку: Дисперсія світла.

Мета. Ознайомити учнів з явищем дисперсії та добитися максимального розуміння учнями явища дисперсії світла і синтезу монохроматичних променів усіх кольорів неперервного спектру. Показати причину залежності швидкості поширення світла в речовині від його кольору. Пояснити, що показник заломлення залежить від швидкості світла у речовині і це є причиною дисперсії. На практичних дослідах довести, що світло становить собою поперечну електромагнітну хвилю. Показати єдність матеріального світу, роль спостережень та експерименту в пізнанні.

Розвивальна мета. Розвивати пізнавальну активність, логічне мислення, вміння бачити прояви вивчених закономірностей у навколишньому світі, розв'язувати нестандартні задачі. Розвивати комунікативні здібності учнів.

Виховна мета. Виховання цілеспрямованості, настирливості в досяганні поставленої мети, відповідальне ставлення до праці.

Зупинимося на деяких вузлових моментах практичного заняття.

1. Після оголошення теми можна запропонувати студентам спочатку пояснити явище дисперсії та поляризації світла з точки зору загального курсу фізики. Потім розглянути, як цей матеріал розглядається в підручниках фізики для середньої школи.

2. Далі студенти пропонують свої варіанти проведення початку уроку вивчення нового матеріалу. Після обговорення приймається кращий з них.

3. Важливим елементом уроку є набір демонстраційних дослідів для ілюстрації навчального матеріалу. Обговорюються запропоновані досліди, визначається послідовність їх демонстрації. Важливо зупинитися на детальному поясненні кожного дослідів, пояснити студентам, що необхідно до проведення дослідів залучати учнів. Поясненню вчителя повинні передувати спроби учнів пояснити побачене явище.

4. Історична довідка.

Обговорюється, якими повинні бути історичні відомості і коли їх можна повідомити. Студенти демонструють заздалегідь підготовлені короткі презентації з цього питання. Формулюється спільний висновок, що бажано і як повідомити учням у цьому аспекті вивчення теми.

5. Теоретична частина.

Студенти пропонують свої варіанти роботи з класом після обговорення та ознайомлення учнів з новим явищем. Вони пропонують учням у процесі колективного обговорення обґрунтувати принцип дії явища та записати це в математичному вигляді.

5. Закріплення вивченого на уроці, узагальнення знань.

6. Підсумок уроку і домашнє завдання.

Обговорення особливостей реалізації цих елементів практичного заняття займає небагато часу за умови підготовки студентами презентацій зі своїми варіантами проведення цих частин уроку.

Після цього студенти повинні дати оцінку проведеному заняттю, виділити, якими знаннями, вміннями і навичками оволоділи.

Отже, специфіку формування соціокультурної компетентності в майбутніх учителів фізики вбачаємо у використанні системи чинників, що, на нашу думку сприяють більш продуктивному оволодінню цієї компетентності та є домінуючими напрямками методичної підготовки вчителів фізики. До таких чинників віднесли: 1) чинник особистісного досвіду; 2) чинник наочності вивчення нових знань; 3) чинник самоініціативності застосування та самореалізації нових знань; 4) чинник порівняння; 5) чинник систематизації нових знань. Як приклад врахування і реалізації зазначених чинників запропоновано методику проведення практичного заняття з теорії і методики навчання фізики, на якому майбутні вчителі можуть сконструювати урок вивчення нового навчального матеріалу з фізики, тобто створюють модель своєї майбутньої діяльності в школі. Зазначимо, що формування соціокультурної компетентності майбутнього вчителя фізики з урахуванням виокремлених чинників дасть більше можливостей фахівцю у викладанні свого предмету та значно покращить якості надаваних ним освітніх послуг. Така особистість буде стійкою до нестандартних ситуацій, готовою до вирішення нетривіальних питань і викликів сьогодення, і, найголовніше, завжди залишатиметься компетентним фахівцем.

Основними напрямками продовження дослідження вбачаємо у розробці методик використання виокремлених у статті чинників у процесі фахової підготовки майбутніх учителів фізики.

Список використаної джерел

1. Жукова Н.В. Роль внутреннего, кросскультурного контекста в становлении личной культуры субъекта: монография / Н.В. Жукова. – Екатеринбург: Урал. Гос.пед. ун-т, 2009. – 212 с.
2. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 3-10.
3. Іваницький О.І. Формування соціокультурної компетентності майбутнього вчителя фізики на засадах контекстного підходу / О.І. Іваницький // Вісник ЗНУ. – 2010. – №1.
4. Кусайкіна Н.Д. Сучасний тлумачний словник української мови / Н.Д. Кусайкіна, Ю.С. Цибульник. – К. : Видавничий дім «Школа», 2010. – 1008 с.
5. Пан С. Подготовка педагога профильной школы / С. Пан // Академия образования – 2004 – №1.
6. Савенков А. И. Исследовательское обучение и проектирование в современном образовании / А. И. Савенков // Исследовательская работа школьников. – 2004. – № 1. – С. 22-31.
7. Хуторской А. В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов / А.В. Хуторской // Политика в образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: // <http://www.eidos.techno.ru/news/compet/htm>, 2002.
8. Шапалов В. Н. Формирование социально-личностной компетентности учащихся старших классов / В. Н. Шапалов. – Тюмень: ТОГИРРО, 2003. – 44 с.
9. Competency – Based Teacher Education: Progress, Problems and Prospects / Ed.by W.R. Houston, R.B. Howsman. - Chicago: Science Reaseach Association, 1972, Vol.X., – 182 p.

The paper deals with such factors of socio-cultural competence formation of future physics teachers in subjects preparation process. The author emphasizes that socio-cultural competence is a important part of study program for the physics department. The model of action for the future teacher is presented in the demonstration lecture. First of all, students determine their professional level at this lection. Secondly, they discuss this situation with a lector and with each other. The author considers and highlights the research papers of other scientists, such us A. Ivanitskiy, N. Zhukova, S. Pan and others. For example, A. Ivaninskiy considers socio-cultural competence as an integral feature of future teachers that determines their capacity to think independently and critically.

Key words: factors, socio-cultural competence, teacher of physics.

УДК378.015.3

Ібрагімова К.О.

Ibrahimova K.O.

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ БАКАЛАВРІВ ІНЖЕНЕРНО-ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ ПРИ ВИВЧЕННІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

THE MODEL OF FORMATION OF READINESS FOR SOCIAL INTERACTION OF BACHELORS OF ENGINEERING AND TECHNICAL PROFILE IN THE STUDY OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL DISCIPLINES

У статті досліджується проблема формування готовності студентів до соціальної взаємодії в освітньому просторі вузу. Поліпшення способів і підвищення якості підготовки бакалаврів інженерно-технічного профілю є істотним чинником, що впливає на становлення особи в соціальній сфері. Закцентується увага на чинниках і компонентах соціальної взаємодії – вони є ключовими при реалізації внутрішньоособистісних і професійних якостей. У зв'язку з цим необхідна розробка моделі формування соціальної взаємодії, орієнтована на формування знань, умінь і навичок, а також способів їх реалізації в діяльності майбутніх інженерів. Зроблені висновки щодо необхідності подальшого розкриття теми дослідження з розгорнутим аналізом складових соціальної взаємодії.

Ключові слова: *готовність до міжособової взаємодії, модель, освітній процес, підготовка майбутніх інженерів, соціальна взаємодія.*

Будь-яка діяльність передбачає здійснення взаємодії між людьми, розробки заходів щодо забезпечення режиму труда, підвищення ефективності робіт, емоційного спокою, раціонального використання усіх видів ресурсів. Щоб взаємодія була продуктивною, приносила психологічну та емоційну стабільність, фахівець повинен володіти певними рисами і навиками, тому стратегія модернізації освіти змушує переосмислити цілі, відповідно, по-новому сформулювати їх плановані результати [1, с. 54]. Як головний результат у стратегії модернізації освіти, розглядається готовність і здатність молодих людей нести особисту відповідальність як за власне благо, так і за благо суспільства. Важливими цілями стають: розвиток у студентів самостійності і здібності до самоорганізації; формування умінь відстоювати свої права, досягнення високого рівня правової культури (знання основоположних правових норм і уміння використовувати можливості правової системи держави; формування готовності до співпраці, здатності до свідомої діяльності; розвиток толерантності, терпимості до чужої (іншої) думки; уміння вести діалог, шукати і знаходити змістовні компроміси; розвиток навиків індивідуальної або групової боротьби за володіння дефіцитними цінностями (благами) та ін.

У зв'язку з цим основним результатом діяльності вищого закладу повинні стати не система ЗВН сама по собі, а набір ключових компонентів в інтелектуальній, цивільно-правовій, комунікаційній, інформаційній та інших сферах.

Особливу увагу в педагогіці приділяється розгляду ключових компетентностей, тобто таких універсальних, застосовних у різних ситуаціях компетентностей, якими важливо володіти кожній особистості для освоєння надалі будь-якої професійної діяльності.

Різні автори виділяють від 4 до 140 ключових компетентностей. При цьому всі дані переліки включають інформаційну й комунікативну компетентності як необхідні людині для успішного використання інформації в процесі вирішення будь-яких практичних завдань і здійснення комунікації для ефективної життєвої самореалізації.

Інформаційна компетентність пов'язується зі здатністю учня працювати зі всіма видами інформації: самостійно шукати, аналізувати, відбирати, переробляти, передавати і зберігати її, а також створювати в результаті пізнавальної діяльності особистісно певні продукти.

Комунікативна компетентність включає наступні здібності: ефективно і цивілізовано здійснювати усну та письмову комунікацію, отримуючи і надаючи для цього необхідну інформацію; здійснювати роботу в колективі на основі знання необхідних засобів і способів взаємодії, володіння різними соціальними ролями; розуміти іншу людину, ефективно будувати взаємодію з людьми.

У структурі ключових компетентностей на думку А.В. Хуторського, мають бути представлені [2, с. 58-65]: компетентність у сфері самостійної пізнавальної діяльності, заснована на засвоєнні способів придбання знання з різних джерел інформації, у тому числі познавчальних; компетентність у сфері цивільно-суспільної діяльності (виконання ролей громадянина, виборця, споживача); компетентність у сфері соціально-трудової діяльності (у тому числі уміння аналізувати ситуацію на ринку праці, оцінювати власні професійні можливості, орієнтуватися у нормах і етиці трудових взаємин, навикки самоорганізації); компетентність у побутовій сфері (включаючи аспекти власного здоров'я, родинного буття тощо); компетентність у сфері культурно-дозвілєвої діяльності (шляхи і способи використання вільного часу, культурне і духовне збагачення особи).

Їх не сформованість, так або інакше, робить вплив на формування готовності студентів до соціальної взаємодії в умовах навчального процесу. Виражається ця готовність в умінні знаходити баланс між своїми цінностями і вимогами соціальної ролі (при виборчому відношенні до останньої), здібності до зміни своїх ціннісних орієнтацій; орієнтації не на конкретні вимоги, а на розуміння універсальних моральних людських цінностей. Вона відображає також соціальну адаптованість особи (що передбачає її активне пристосування до умов соціального середовища, оптимальне включення в нові умови, або умови які змінюються, досягнення успіхів в реалізації цілей) і соціальну автономізацію особи (передбачає реалізацію сукупності установок на себе, стійкість у поведінці і стосунках).

Як особистісне утворення, готовність студентів до соціальної взаємодії передбачає: усвідомлення необхідності прийняття «норм» (потреб, вимог, реалій) конкретного соціуму, прагнення до його розуміння; усвідомлення необхідності розширення (або наявність у себе широкого діапазону) соціальних знань, умінь і навиків з метою досягнення високого рівня адаптивності; осмислення і адекватну оцінку, співвідношення конкретних соціальних умов, своїх можливостей в даній ситуації по досягненню передбачуваного результату; здатність актуалізувати свій особовий досвід стосовно конкретної соціальної ситуації; визначення і вибір можливих і найбільш ефективних способів діяльності, варіантів поведінки; усвідомлення і готовність до прийняття особистої відповідальності за вибір відповідної поведінки в ситуації соціальної взаємодії.

Формування готовності студентів до соціальної взаємодії проектує модель, яка розроблена в ході дослідження відповідно до основних сфер виховного простору ВНЗ, а також компонентами, чинниками і механізмами соціалізації особи, і відображає підходи, форми, методи, алгоритми, критерії ефективності й умови, необхідні для реалізації цілей і завдань розвитку соціальної активності студентів.

У науці є декілька визначень поняття «модель». Так, «Новітній словник іноземних слів і виразів» одне із значень поняття «модель» пояснює як «зображення, опис, схема, план, карта якого-небудь об'єкту, процесу або явища; будь-який образ (аналог) якогось оригінала, використовуваний як його «замінник» або «представник» в моделюванні». Філософський енциклопедичний словник тлумачить «модель» як «аналог (схема, структура, знакова система) певного фрагмента природної або соціальної реальності, продукту людської культури, концептуально-теоретичної освіти» [3, с. 276]. Модель відображає будь-які сторони оригінала (у нашому випадку – процесу формування готовності студентів до соціальної взаємодії при вивченні психолого-педагогічних дисциплін). Призначення моделі – опис, зберігання і розширення

знання про оригінала, його властивості і структури, для перетворення або управління ним. З точки зору гносеологічного підходу, модель – «замінник» оригінала в пізнанні і практиці. Відповідно, моделювання – «побудова і вивчення моделей реально існуючих предметів і явищ... і конструйованих об'єктів, для визначення або поліпшення їх характеристик, раціоналізації способів їх побудови, управління ними і т.п.». Метод модельної вистави і дослідження об'єктів і процесів застосовується для вирішення складних наукових і практичних завдань. Філософський енциклопедичний словник «моделювання» визначає як «побудова копій, моделей явищ і процесів». Мета моделювання – «схематичне зображення досліджуваних систем». При цьому, як відзначають вчені, під «моделлю» розуміється система об'єктів або знаків, відтворююча деякі істотні властивості оригінала, здатна замінити його так, що її вивчення дає нову інформацію про об'єкт дослідження [3, с. 281].

Збільшення числа публікацій, присвячених питанням формування у студентів готовності до соціальної взаємодії, удосконалення їх соціальних, професійних і внутрішньо особистісних якостей, свідчить про пильну увагу вчених до даної проблематики. Однак, незважаючи на наявність певних успіхів у розгляді її окремих теоретичних і практичних аспектів, недостатньо висвітлені проблеми організації педагогічного процесу з формування соціально значущих навичок.

Мета статті полягає у визначенні моделі формування готовності до соціальної взаємодії бакалаврів інженерно-технічного профілю при вивченні психолого-педагогічних дисциплін.

Розроблена модель процесу формування готовності студентів до соціальної взаємодії дозволяє визначити його як важливу умову їх соціалізації, створює можливість охопити в єдиній системі його специфіку в повчальному просторі учбового закладу. Модель проектує психолого-педагогічну підтримку процесу формування готовності студентів до соціальної взаємодії, відображає умови підвищення його ефективності у вузі і представлена в дослідженні трьома блоками (мал. 1).

Перший блок – **структурний**, відображає:

- *Мету дослідження*, а саме формування готовності до соціальної взаємодії студентів інженерно-технічного профілю;
- *Рівні дослідження соціальної взаємодії*: міжособистісну (основний фокус досліджень на мікрорівні) та інституційну інтеракцію (на макро- та мезорівні суспільства);
- *Чинники, що впливають на соціалізацію особи*: мегачинники (космос, планета, світ); макрочинники (країна, етнос, суспільство, держава), мезочинник – умови соціалізації великих груп, що виділяються за місцем або типом поселення (регіон, село, місто), мікрочинники (сім'я, групи однолітків, мікросоціум, виховні, суспільні, релігійні організації і тому подібне), що безпосередньо впливають на конкретних людей; соціальні системи;
- *Систему соціальних дій*, яка є невід'ємною частиною чинників соціальної взаємодії і до якої входять дії за тимчасовою характеристикою – короткочасні та довгочасні; організовані (наприклад, у сім'ї, вузі, державі) і неорганізовані (наприклад, у натовпі); солідарні (визначає ефективність групи, надійність допомоги, взаємовиручку, координацію дій, згуртованість) і конкурентні (особистісна конкуренція із суб'єктом або групою; якщо зв'язки всередині групи – конкуренція з іншою спільністю, приватне входить у складне й суперечливе, взаємодія із загальним, груповим); безпосередні (передбачає необхідність мовних і фізичних контактів) і опосередковані (проявляється в будь-якій дії, сенс якого визначається законами спільного існування);
- *Механізми соціальних дій*, у які входить:
 1. Підкріплення – процес, що зв'язує потреби і їх задоволення, коли останнє підсилює стандарт поведінки.
 2. Репресія – вміння відволікатися від однієї потреби заради іншої.
 3. Заміщення – процес переміщення потреби з одного предмета на інший.
 4. Імітація – відволікання знань, умінь, цінностей від процесу споживання і їх самостійне розгляд.

5. Ідентифікація – прийняття цінностей і ролей даного суспільства як своїх на основі взаємної прихильності.

Другий блок – **змістовий**, відображає:

– *Мотиваційні механізми*, які діляться на індивідуальні, групові і суспільні (в залежності від соціальних потреб, інтересів, цілей, соціального суб'єкта і інше. *Індивідуальними* є демосоціальні, економічні, політичні, духовні потреби, інтереси, цілі, властиві даному індивідові. *Масовими* є типові і характерні потреби, інтереси, цілі даної соціальної групи (навчальною, військовою тощо), соціального класу, етносу і тому подібне. *Суспільними* є потреби, інтереси, цілі даної соціальної системи, формації, цивілізації, регульовані відповідним соціальним інститутом: сім'ї, ринку, держави і т.п.. Вони включають потреби цього інституту як соціальної цілої в рамках суспільного розділення праці.

– *Мотиви соціалізації*, до структури якої входять: когнітивний (пізнавальний) мотив, що передбачає отримання різноманітних знань у процесі навчання; потребностно-орієнтаційний мотив, з'являється в ситуаціях, які виникають у процесі соціалізації (демосоціальні, економічні, політичні, духовні потреби); оцінний мотив, який погодить когнітивні мотиви людини в конкретній ситуації, узгодження знань для досягнення поставлених цілей.

Третій блок – аналітичний включає:

– *Сфери формування готовності до соціальної взаємодії*. Основні сфери виховного простору ВНЗ, у межах яких формується готовність студентів до соціальної взаємодії, це: *спілкування*, як специфічна форма взаємодії людини з іншими людьми, як взаємодії суб'єктів (обмін інформацією, інтерактивне спілкування, сприйняття і розуміння іншої людини); *діяльності*, як сфера, що дозволяє студенту як суб'єктові діяльності краще її рефлексувати й освоювати (різні види навчальної і позаурочної діяльності, конструктивні способи взаємодії, вибір поведінкових дій); *сфера самопізнання*, що відображає сформованість різних якостей особи (етичних /по відношенню до інших людей/; якостей, необхідних у спілкуванні; інтелектуальних якостей; якостей по відношенню до справи; якостей по відношенню до себе; якостей по відношенню до життя; якостей по відношенню до груп (субкультури) та інше; *внутрішньо – особистісна сфера* (емоційно-вольові якості, розвиток ідентифікації, референтності, рефлексії, самоконтролю і асертивності особи) досвід ефективної самодіяльності і саморозвитку).

– *Компоненти соціальної взаємодії*, як інтеграційна характеристика якого виступає готовність до соціальної взаємодії, основними компонентами якої є критерії: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний, комунікативний.

– *Критерій сформованості особових і соціальних якостей*, необхідних для активної інтеграції у соціумі і самореалізації особи в суспільстві. Останній критерій відображає різні якості особи: етичні (по відношенню до інших людей); якості, необхідні в спілкуванні; інтелектуальні якості; якості по відношенню до справи, до себе, до життя, до груп (субкультур); емоційно – вольові якості і ін.

– *Чинники міжособистісного сприйняття*, який відображає компоненти міжособистісної перцепції (пізнання один одного, емоційні стосунки, взаєморозуміння), соціальної перцепції (міжгрупова взаємодія, узгодженість, спрацьованість і згуртованість) і ефектів міжособистісного сприйняття (каузальна атрибуція, ефект ореолу, ефект новизни і первинності, стереотипізація, атракція, афіліація, експресія та ін.) [4].

– *Структура соціальної активності*, яка включає підхід, пов'язаний з формуванням мотивів міжгрупової взаємодії; підхід, що пояснює міжгрупові конфлікти чинниками безпосередньої взаємодії між групами; підхід, заснований на регуляції міжгрупового спілкування на основі пізнання суті комунікативних процесів; трансакційний підхід, що дозволяє знаходити прихований механізм міжособових взаємодій, розпізнавати мотиви власних дій, вчинків своїх близьких і партнерів по спілкуванню; підхід, в основі якого лежить думка про те, що в будь-якій реальній розвиненій групі міжособові стосунки опосередковують вмістом, цілями і завданнями соціально значимий діяльності.

Структурний блок	Мета: сформувати готовність до соціальної взаємодії студентів інженерно-технічного профілю													
	Чинники соціальної взаємодії													
	Мікрочинники				Мезочинники				Макрочинники					
	Рівні соціальної взаємодії													
	Міжособова інтеракція						Іституційна інтеракція							
	Система соціальних дій													
	короточасні довгочасні			організовані неорганізовані			солідарні конкурентні			безпосередні опосередковані				
	Механізми соціальних дій													
Підкріплення			Репресія			Заміщення			Імітація			Ідентифікація		
Змістовий блок	Завдання підготовки: формування готовності до соціальної взаємодії студентів інженерно-технічного профілю													
	Мотиваційні механізми													
	Індивідуальні				Масові				Суспільні					
	Мотиви соціалізації													
	Когнітивний				Потребностно - орієнтаційний				Оцінний					
	Сфери формування готовності до соціальної взаємодії													
	Взаємодія суб'єкта			Діяльність			Самопізнання			Внутрішньо-особистісна сфера				
	Аналітичний блок	Технологічний етап												
Критерії соціальної взаємодії														
Сфера особистісних якостей						Сфера соціальних якостей								
Компоненти соціальної взаємодії														
Мотиваційно - ціннісний			Когнітивний			Діяльнісний			Комунікативний					
Міжособистісне сприйняття														
Міжособистісна перцепція			Ефекти міжособистісного сприйняття						Соціальна перцепція					
пізнання один одного		емоційні стосунки	взаєморозуміння	каузальна атрибуція	ефект ореолу	ефект новизни і первинності	стереотипізація	атракція	афіліація	експресія та ін.	міжгрупова взаємодія	узгодженість	спрацьованість	згуртованість
Засоби формування соціальної взаємодії														
Соціально-психологічний вплив						Педагогічні умови								
дискусійні методи		соціально-психологічний тренінг		сенситивний метод		форми організації навчання		методи навчання		засоби навчання				
дискусія, полеміка, диспут, «мозкова атака»		операційні і ролеві ігри		метод тренування міжособистісної чутливості		лекції семінари практичні заняття заняття-конкурс ділові ігри		інтерактивні методи, ігрові методи, моделювання професійної діяльності в учбовому процесі		аудіовізуальні технічні				
Рівні готовності до соціальної взаємодії студентів														
Адаптивний				Продуктивний				Креативний						
Результат: досягнення нового рівня сформованості готовності бакалаврів інженерно-технічного профілю до соціальної взаємодії														

Рис. 1. Модель формування готовності студентів до соціальної взаємодії

- Окрім підходів до формування соціальної активності студентів аналітичний блок відображає *методи соціально-психологічного впливу*: переконання, соціально-психологічного зараження, навіювання, самонавчання, аутогенного тренування; методи активної соціальної взаємодії: дискусійні методи (дискусія, полеміка, диспут, «мозкова атака»), методи соціально-психологічного тренінгу (операційні і ролеві ігри), сенситивний метод (метод тренування міжособової чутливості), основними цілями яких є розвиток і вдосконалення здатності студентів розуміти один одного.
- *Педагогічні умови* складаються з:
- форми організації навчання (лекції, семінари, практичні заняття, заняття-конкурс, ділові ігри);
- методів навчання (мотивації і стимулювання до навчально-пізнавальної діяльності (інтерактивні методи, ігрові методи, моделювання професійної діяльності у навчальному процесі);
- засоби навчання (аудіовізуальні, технічні).
- Окрім перерахованих критеріїв даний блок включає *рівні готовності до соціальної взаємодії* (адаптивний, продуктивний, креативний) і показники їх сформованості, та *результат*: досягнення нового рівня сформованості готовності бакалаврів інженерно-технічного профілю до соціальної взаємодії.

Характеристика кожного рівня моделі розглянута в ході експериментального обґрунтування ефективності процесу формування готовності студентів до соціальної. Розроблена модель формування готовності студентів до соціальної взаємодії дозволяє комплексно розібрати досліджуваний процес, охопити в єдину систему основні критерії, компоненти та етапи процесу, їх функції та педагогічні умови, що забезпечують успішне соціальну взаємодію майбутніх інженерів в освітньому просторі вузу. Цей процес являє собою сукупність компонентів, спрямованих на формування готовності до соціальної взаємодії, до самоорганізації, до формування адекватних міжособистісних відносин соціально-діяльного напрямки, необхідних для успішного соціального та професійного розвитку майбутніх інженерів.

Список використаних джерел

1. Ібрагімова К.О. Проблеми інженерно-педагогічної освіти (збірник наукових праць, УІПА) / К.О. Ібрагімова. – Х., 2013. – 187 с.
2. Кузнецова А.Н. Формування комунікативної компетентності як механізм соціалізації особистості в установі додаткової освіти дітей: дис. канд. пед. наук / О.М. Кузнецова. – Ульяновськ, 2007. – 337 с.
3. Філософський енциклопедичний словник / ред.-склад: Є.Ф. Губський, Г.В. Корабльов, В.О. Лутченко. – М.: ИНФРА-М, 2001. – 575 с.
4. Хуторський А.В. Ключові компетенції як компонент особистісно орієнтованої парадигми освіти / А.В. Хуторський // Народна освіта. – 2003. – С. 58-65.

The article investigates the problem formation of readiness of students for social interaction in the educational space of the university. Improving processes and improving the quality of bachelor engineering and technical profile is a significant factor influencing the development of the personality in the social scope. In particular emphasis on factors and components of social interaction – they are crucial in the implementation of intrapersonal and professional qualities. In this connection it is necessary to develop the model of formation of social interaction, focused on the formation of knowledge and skills, as well as methods for their implementation in the activities of the future engineers.

Key words: *readiness for interpersonal interaction, the model, the educational process, training of future engineers, social interaction.*

УДК 159.943.2

Каньоса Н.Г.

Kanoson N.

МОТИВАЦІЙНА ТА ПОВЕДІНКОВА СКЛАДОВІ НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ

MOTIVE AND BEHAVIOUR COMPONENTS OF STUDENT'S PROFESSIONAL SELF-REALIZATION

У статті проаналізовано мотиви навчально-професійної самореалізації студентів. Автором представлено аналіз вітчизняних та зарубіжних наукових досліджень проблеми.

Саме через дослідження мотивів можна визначити особливості формування самореалізації студентів. У структурі навчально-професійної самореалізації мотиваційна складова визначається як системотворча. В багатьох дослідженнях мотиваційна сфера розглядається як визначальна ланка в діяльності, яка зумовлює цілеспрямований, свідомий характер дій людини і виступає центральною в процесі розвитку особистості. Професійні, процесуально-змістовні та пізнавальні мотиви – це основа побудови професійної мотивації.

Дослідження особистості як суб'єкта комунікативної активності є надзвичайно актуальним у педагогічній діяльності. Структура комунікативних установок дозволяє дати доволі точний прогноз успішності чи неуспішності в професіях, які пов'язані зі спілкуванням. Зокрема, типологія, застосована в даній методиці, дає можливість детально вивчити не лише провідні позиції й установки особистості в спілкуванні, форми конфліктності, але й особливості ціннісно-мотиваційної та вольової сфер особистості, рівень її соціальної та професійної адаптації, рівень психологічної зрілості особистості. І, що є дуже важливим, результати цієї методики дозволяють аналізувати поведінкову складову учбово-професійної самореалізації.

Ключові слова: *мотиви навчально-професійної самореалізації, мотиваційна складова, поведінкова складова, розвиток і формування особистості, педагогічна діяльність, педагогічна адаптація, комунікативні установки.*

Самореалізація, прагнення до неї є однією з провідних рис розвиненої особистості, стимулом і напрямком її діяльності. У той же час, сьогодення від сучасної освіти (як шкільної, так і вищої), вимагає формування та розвитку таких особистостей, які здатні вирішувати проблеми і долати труднощі, здійснювати вибір і проявляти самостійність, відповідальність, гнучкість у прийнятті рішень, володіють високим рівнем критичності мислення і розвиненою адекватною «Я-концепцією». Ці завдання проголошено у Національній доктрині розвитку освіти України [7], а тому проблематика самореалізації студентів вищих педагогічних навчальних закладів і умов формування відповідної мотивації особистості є надзвичайно актуальною.

Найбільш виразно проблеми саморозвитку, самоактуалізації та самореалізації особистості досліджувалися в роботах представників гуманістичної психології – К. Роджерса, А. Маслоу, Г. Олпорта, В. Франкла та ін. Згідно з основними положеннями концепції гуманістичної психології потреба у самоактуалізації вважається природною потребою, що надає індивідуальному життю людини глибокого сенсу і є основою особистісного росту. Тому провідною функцією освіти є гуманна мета самореалізації (самоактуалізації) особистості. Найчастіше поняття «самореалізація» розглядалося як синонімічне терміну «самоактуалізація» і позначало стійкі позитивні зміни в особистості, реалізацію її природного потенціалу.

Як показує аналіз психолого-педагогічних джерел, в радянській та українській психології проблематика самореалізації (самоактуалізації) представлена в концепціях розвитку

та формування особистості (Б.Г. Ананьева, К.А. Абульханової-Славської, О.Г. Асмолова, Л.І. Божович, О.Ф. Бондаренка, І.Д. Беха, М.Й. Боришевського, Б.С. Братуся, Л.С. Виготського, Г.С. Костюка, О.М. Леонтьєва, С.Д. Максименка, В.М. Мясіщева, С.Л. Рубінштейна та ін.). Особливості самореалізації (як показника особистісного розвитку) досліджуються і в філософії, і в психології, і в педагогіці (Ф.Н. Гоноблін, І.А. Зязюн, Г.С. Костюк, Н.В. Кузьміна, С.Д. Максименко, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна, Ж.-П. Сартр, В.А. Семіченко та ін.). Особистісний аспект самореалізації студента (як важливої складової майбутньої професійної діяльності) розглядається в дослідженнях Ю.Г. Долинської, І.П. Краснощок, Л.М. Мови. У процесі особистісної самореалізації особливу значимість має активна життєва позиція студента, яка може ефективно формуватися лише у тісному взаємозв'язку виховання та самовиховання. Дослідження феномену самореалізації (самоактуалізації) особистості майбутнього фахівця здійснювалися або на узагальненому рівні (О.О. Бодальов, А.К. Маркова, А.А. Реан, І.П. Ситніков та ін.), або лише з боку особистісного (Ю.Г. Долинська, О.М. Мірошніченко, Л.М. Мова, А.В. Поляков, Л.І. Хабаєва, І.І. Чхеайдр та ін.).

Водночас, аспект професійної самореалізації студентів вищих педагогічних навчальних закладів представлений у наукових дослідженнях недостатньо, хоча вчені постійно звертають увагу на взаємозв'язок, взаємовплив і взаємозалежність особистісного та професійного у процесі самореалізації особистості.

Разом з тим, виходячи із практичних реалій безпосереднього повсякденного життя вищого педагогічного навчального закладу, проблема професійної самореалізації (як чинника саморозвитку особистості студента), є надзвичайно актуальною, оскільки здатність особистості вчителя до саморозвитку є першочерговою умовою формування і розвитку особистості дитини в системі «вчитель – учень» (де вчитель не тільки цілеспрямовано розвиває учня, але й сам відкритий новому досвіду, новим знанням). Але, як відомо, молоді люди не завжди обирають вищий педагогічний навчальний заклад за покликом серця, а зарахування в навчальний заклад не завжди відбувається за успішністю абітурієнтів під час вступу (у ці процеси втручаються різні фактори). Тому перед освітою стоїть серйозна проблема: за відсутності або недостатньому розвитку у студента внутрішньої мотивації до обраного фаху забезпечити запити практики компетентними фахівцями-професіоналами, здатними у майбутньому успішно вирішувати основні завдання формування та розвитку наступних поколінь.

Метою статті є висвітлення мотивів навчально-професійної самореалізації студентів. Саме через дослідження мотивів можна визначити особливості формування самореалізації студентів. У структурі особистості мотивація займає провідне місце. У структурі навчально-професійної самореалізації мотиваційна складова визначається як системотворча. В багатьох дослідженнях мотиваційна сфера розглядається як визначальна ланка в діяльності, що зумовлює цілеспрямований, свідомий характер дій людини і виступає центральною в процесі розвитку особистості [1; 4; 5 та ін.].

У контексті нашого дослідження важливо нагадати такий факт, зафіксований у психологічних дослідженнях, що власне професійна мотивація виявляється у студентів переважно на старших курсах навчання, а на перших курсах переважають мотиви самопізнання та вирішення власних проблем.

У нашому дослідженні для діагностики мотивації навчання та майбутньої професійної діяльності було використано «Методику дослідження мотивів навчання» (Е.П. Ільїна). В її основу покладено концепцію внутрішньої та зовнішньої мотивації [3, с. 6]. За допомогою цієї методики визначається мотиваційний комплекс, який домінує серед трьох основних видів мотивації (внутрішньої мотивації – ВМ, зовнішньої позитивної мотивації – ЗПМ та зовнішньої негативної мотивації – ЗНМ) й вивчаються різні види мотивів учбово-професійної діяльності (професійні, прагматичні, пізнавальні, процесуально-змістовні, утилітарні).

Ми отримали такі результати (Див. табл. 1):

Таблиця 1

Розподіл мотивів навчально-професійної діяльності студентів III курсу (n = 180)

№ п/п	Типи мотивації	Рівень значущості мотивації та окремих мотивів (в балах)	Рангове місце мотивації та окремих мотивів
1.	Внутрішня мотивація	2,80	3
2.	Зовнішня позитивна мотивація	3,60	2
3.	Зовнішня негативна мотивація	4,30	1
Види мотивів			
1.	Професійні	2,45	5
2.	Прагматичні	3,92	1
3.	Пізнавальні	3,10	3
4.	Процесуально-змістовні	2,80	4
5.	Утилітарні (престижу)	3,86	2

Перш за все, звернімося до розгляду співвідношення внутрішньої та зовнішньої мотивації (позитивної й негативної). Отримані дані стану мотивації студентів III курсу відповідають формулі ЗНМ > ЗПМ > ВМ. Тобто, для респондентів головною роллю відіграє зовнішня негативна мотивація – у вигляді бажання не відставати від однокурсників, прагнення всіляко уникати неприємностей (цього можна досягти, в тому числі, завдяки відвідуванню лекцій, виконання вимог викладачів, систематичного вивчення предметів навчального циклу тощо) і суспільного осуду за погане навчання. В результаті виявлено достатньо великий (для цієї методики) розрив у значущості зовнішньої негативної мотивації (середній бал 4,30) та зовнішньої позитивної мотивації (середній бал 3,60), що посідає друге місце в структурі мотивів третьокурників. Зовнішньо позитивна мотивація проявляється у вигляді бажання успішно навчатися, вдало скласти іспити, постійно отримувати стипендію, досягти поваги оточуючих і отримати диплом. Внутрішня мотивація навчально-професійної діяльності (у вигляді професійних мотивів – стати висококваліфікованим і успішним спеціалістом; пізнавальних – отримати глибокі й стійкі знання, мати інтерес до змісту навчання; процесуально-змістовних – отримувати інтелектуальне задоволення та задоволення від самого процесу професійного навчання) має для студентів цього курсу найменшу значущість (середній бал 2,80).

У структурі мотивів навчально-професійної діяльності студентів третього курсу ми виявили, що в ній спостерігається домінування прагматичних і утилітарних мотивів (з оцінкою значущості, відповідно, – 3,92 і 3,86 бала, 1 і 2 ранги). Професійні мотиви мають найнижчий (5) ранг і оцінку 2,45. Значущість пізнавальних (3 ранг) і процесуально-змістовних (4 ранг) мотивів оцінюється відповідно в 3,10 і 2,80 бала.

Професійні, процесуально-змістовні та пізнавальні мотиви виступають основою побудови професійної мотивації. Якщо формуються ці мотиви, це означає, що суб'єкт професійного становлення активно реалізується в обраній професійній сфері, його пізнавальна активність спрямована на реалізацію себе в майбутній професії. В поведінці це проявляється в діяльності студентів, зокрема, у характері їх підготовки до професійного навчання, що в значній мірі відображається в мотиваційній складовій навчально-професійної самореалізації.

Отже, отримані результати дослідження мотивів навчально-професійної діяльності студентів дають можливість зробити висновок: внутрішні мотиви цієї діяльності розвинуті недостатньо, провідну роль у регулюванні діяльності відіграє зовнішня негативна мотивація. У структурі мотивів спостерігається домінування прагматичних і утилітарних мотивів, а професійні мотиви мають найнижчий (5) ранг.

З цією метою ми використовували «Методику вивчення комунікативних установок особистості» (О.І. Іванова та О.В. Заїки). Надзвичайно актуальним у педагогічній діяльності є дослідження особистості як суб'єкта комунікативної активності. Як показує психодіагностична практика, структура дозволяє дати доволі точний прогноз успішності чи неуспішності в професіях, які пов'язані зі спілкуванням. І, що є дуже важливим, результати цієї методики дозволяють аналізувати поведінкову складову навчально-професійної самореалізації.

Окрім того, згідно з концепцією Е. Берна, ми звернули увагу на виявлення позиції особистості (его-стани «Дитяча», «Батьківська», «Доросла») як послідовних рівнів розвитку психологічної зрілості особистості. [2]. В результаті дослідження методикою отримано три рівні розвитку поведінкової складової (високий, середній, низький).

Високий рівень розвитку поведінкової складової навчально-професійної самореалізації характеризується: домінуванням его-стану Дорослого (оцінки в балах: ДД > 38 для чоловіків, ДД > 37 для жінок), при достатньому розвитку Батьківської позиції (оцінки в балах: Б > 30 для чоловіків і Б > 29 для жінок) і наявністю Дитячої позиції (оцінки в балах: Д < 21 для чоловіків, Д < 24 для жінок). Серед типів спілкування домінують Гармонійний тип спілкування (оцінки в балах: Г > 33 для чоловіків і Г > 34 для жінок) і Формальний (оцінки в балах: Ф > 32 для чоловіків і Ф > 29 для жінок) при таких оцінках Відчуженого та Конфліктного типу спілкування: В < 10 для чоловіків і В < 12 для жінок, К < 20 для чоловіків і К < 18 для жінок.

Загальна формула цього рівня розвитку поведінкової складової виглядає таким чином: ДД > Б > Д; ГФ > ОК.

Охарактеризуємо загальний портрет тієї частини респондентів (19,1%), які виявили високий рівень психологічної зрілості за результатами, що отримано за «Методикою вивчення комунікативної установки». Зазначимо, що в цілому за всіма показниками даної методики ця група має оптимальні результати. Домінуюча позиція Дорослого (ДД > 38, 37 балів) вказує на здатність контактувати з партнером на принципах рівноправ'я, без нав'язування йому своєї точки зору. Для цієї групи характерна добросовісність, дисциплінованість, старанність під час виконання доручених завдань, претензії на лідерство, на керівні ролі, на домінування. Молоді люди вже контролюють свою дитячу емоційність, у них відсутня пасивна очікувальна позиція, майже немає установки на допомогу з боку старших, натомість у багатьох є прагнення вирішувати свої та чужі проблеми самостійно й творчо. Для позиції Дорослого характерна також вмотивованість на досягнення успіху та морального задоволення у професії. У цілому, як ми вже наголошували, особистості, у яких зафіксоване домінування его-стану ДД, вирізняються емоційною та психологічною зрілістю, здатністю конструктивно використовувати накопичений досвід (як життєвий, так і професійний) – що є передумовами продуктивної самореалізації.

Для цієї групи студентів характерні комунікативні установки типу Гармонійний Дорослий чи Формальний Дорослий. Зріла форма гармонійного спілкування вирізняється тим, що комунікативний процес включає відкритий та спонтанний обмін думками й почуттями, що стає можливим за умови ставлення до партнера як до рівного собі, за умови позитивного сприйняття співбесідника та відсутності масок і психологічних захистів з обох сторін. У Гармонійного Дорослого спостерігається оптимальне поєднання раціонального та емоційного начал. Це забезпечує конструктивне розв'язання конфліктних ситуацій на основі поваги та взаємного врахування інтересів сторін, установки на компроміс і творче співробітництво. Основними якостями Гармонійного Дорослого є висока й адекватна самооцінка, високий самоконтроль, розвинуті вольові якості, діловитість, надійність у справах і стосунках, відповідальність, практичність, оптимізм та ініціативність, здатність конструктивно вирішувати проблеми, прагнення підвищувати свій загальноосвітній і професійний рівень.

Комунікативна установка Формальний Дорослий (яка також домінує в цій групі) характеризує респондентів як таких, які орієнтовані на виконання правил, інструкцій, вимог, що

прийняті у соціумі. Вони організовані, дисципліновані, старанні у виконанні завдань. Для студентів з цією комунікативною установкою властивий високий рівень соціальної адаптованості за рахунок вираженої інтернальності та готовності дотримуватися норм і вимог, розвинутої організованості, працелюбності, добросовісності й спрямованості на реальний конкретний результат.

Показники комунікативної установки відчуженого типу в цій групі дуже низькі ($B < 10$ для чоловіків і $B < 12$ для жінок). Це означає, що більшість респондентів надто практичні, живуть реаліями, а не фантазіями, досить об'єктивно сприймають світ, займають активну позицію, мають високу потребу в самоствердженні та в спілкуванні, передбачувані як у стосунках, так і в роботі, толерантні, проявляють лідерські риси.

Середній рівень розвитку поведінкової складової учбово-професійної самореалізації характеризується домінуванням Батьківської позиції (оцінка в балах: $B > 34$ для чоловіків і жінок); при достатньому розвитку позиції Дорослого (оцінки в балах: $33 < ДД < 38$ для чоловіків і $32 < ДД < 37$ для жінок) і наявністю Дитячої позиції (оцінки в балах: $Д < 27$ для чоловіків, $Д < 30$ для жінок). Серед типів спілкування чіткого домінування Гармонійного чи Формального типів не спостерігається: ці типи спілкування лише в незначній мірі переважають Відчужений та Конфліктний типи (оцінки в балах: $27 < Г < 33$, $27 < Ф < 32$, $10 < О < 16$, $К < 20$ для чоловіків, $27 < Г < 34$, $24 < Ф < 29$, $12 < О < 19$, $К < 18$ для жінок).

Загальна формула цього рівня психологічної зрілості виглядає таким чином: $B > ДД > Д$; $Г/Ф > О/К$; $Г/Ф < О/К$.

Домінування Батьківської позиції свідчить про наявність претензій на лідерство, на керівні ролі, на домінування. Для Батьківської позиції ($B > 34$) характерна: орієнтація на цінності матеріального благоустрою, престижу в професії та соціальних контактів, цінності сім'ї; впевненість у правоті моральних вимог, принциповість (яка може доходити і до безапеляційності та догматизму), дисциплінованість (крайнім проявом якої може бути культ правил, інструкцій), старанність під час виконання завдань, які доручено, хоча у деяких представників цієї групи спостерігаються прояви екстернальності (уникання відповідальності й недостатня наполегливість). Проявляється негативна реакція на критику та негнучкість поведінки й мислення (особливо в конфліктних ситуаціях).

Для респондентів цієї групи (31,7%) характерна комунікативна установка типу Гармонійний Батько (ГБ) та Формальний Батько (ФБ). Для установки ГБ є сприйняття свого партнера по спілкуванню як неспроможного в тому чи іншому розумінні, тобто слабкого, беззахисного, несамотійного, невідготовленого. Тому іноді респонденти з цією комунікативною установкою зневажають зустрічну активність та ініціативу свого партнера.

Така установка найчастіше проявляється у жінок і включає кращі сторони материнської поведінки (що надзвичайно важливо для педагога): постійну налаштованість на переживання емоцій ніжності, жалю, співчуття, тривоги за партнера, пробачення; потребу спілкування, готовність до активної підтримки; прагнення брати на себе відповідальність за вирішення чийось проблем і конфліктів, не чекаючи сигналів про допомогу з боку партнера. Особам з комунікативною установкою Гармонійний Батько властива орієнтація на професії та заняття, які пов'язані зі спілкуванням.

У групі з середнім рівнем розвитку поведінкової складової також зустрічаються респонденти з комунікативною установкою типу Формальний Батько. Для суб'єкта цього типу характерна врівноваженість, вимогливість, консерватизм, підвищена увага до дотримання всіх деталей протоколу, комунікативного етикету. Він відзначається прагненням до самоствердження, амбіційністю, честолюбством. Серед цінностей найбільше значення мають: можливість соціальних контактів, престиж, матеріальне благополуччя.

Низький рівень розвитку поведінкової складової навчально-професійної самореалізації характеризується домінуванням его-стану Дитини (оцінки в балах: $Д > 27$ для чоловіків,

Д > 30 для жінок), при незначному розвитку Батьківської та Дорослої позиції (оцінки в балах: Б < 30, ДД < 33 для чоловіків і Б < 29, ДД < 32 для жінок). Серед типів спілкування домінують Відчужений та Конфліктний типи (оцінки в балах: В > 10, К > 15 для чоловіків і В > 12, К > 13 для жінок) при незначному розвитку Гармонійного та Формального типів спілкування (оцінки в балах: Г < 27, Ф < 27 для чоловіків і Г < 27, Ф < 24 для жінок).

Загальна формула цього рівня психологічної зрілості виглядає таким чином: Д > Б > ДД; ГФ < ОК; Г/Ф > О/К.

У групи студентів (49,2%), які мають даний рівень розвитку поведінкової складової, домінує Дитяча позиція (его-стан), що характеризується: підвищеною емоційністю, нестійкістю у стресі, тривожністю, невпевненістю, залежністю від підтримки й опіки оточуючих, піддатливістю навіюванню, недалекоглядністю, безпечністю, непрактичністю, нестійкістю й неадекватністю самооцінки. Крім того, респонденти, у яких зафіксовано цей его-стан, вирізняються вираженою екстернальністю (уникання відповідальності, слабкі вольові якості, недисциплінованість, слабкий самоконтроль тощо). Загалом, для Дитячої позиції властиві: установка на залежність і підтримку; аморфні та несформовані ціннісні орієнтації; слабка вираженість прагнення до професійних досягнень.

Серед комунікативних установок для цієї групи характерні установки Відчужена Дитина та Конфліктна Дитина. Найяскравішими характеристиками комунікативної установки Відчужена Дитина є наступні: екстернальність, уникання всякої, навіть малої, відповідальності (небажання та невміння її нести), прагнення до розслабленості, безтурботності; це – романтики, які плывуть за течією, мрійники, прожектери, фантазери, жертви обставин, які не борються, а чекають допомоги (і часто отримують її, оскільки гарно грають на почуттях жалю значно сильніших особистостей). Найчастіше за В-поведінкою стоїть лише пролонговане дитинство, яке затягнулося (інфантилізм і несамостійність). Недостатньо проявляються або відсутні лідерські риси та здатність до домінування. Творчий потенціал може блокуватися ригідністю, униканням нового, змін і страхом перед ними.

Суб'єкта з комунікативною установкою типу Конфліктна Дитина можна характеризувати як типового «важкого підлітка», що самостверджується та занепокоєний недостатнім (звичайно надуманим) визнанням його особистості та прав людини (передусім, права на незалежність). Часто така людина протестує проти цього невизнання діями, характерними для перехідного віку (наприклад, вираженим нонконформізмом і негативізмом, зарозумілістю, суперечками через принцип, проявами хворобливих реакцій на авторитетний тон партнера, «робить на зло», «лізе на рожон», огризається тощо). Суб'єкт постійно насторожений, готовий дати відсіч і часто, не чекаючи «нападу», так або інакше провокує конфліктну ситуацію, «напружуючись» на санкції, що може вказувати на приховану аутоагресію.

Загалом Конфліктний тип комунікативної установки завжди відображає проблеми авторитарності (хворобливого самолюбства та честолюбства, нетерпимості, агресивного особистого чи групового егоцентризму) і, як наслідок, несе в собі високий потенціал асоціального особистісного прояву. А це суттєво ускладнює соціальну адаптацію. Якщо особистість з Відгородженим типом спілкування в конфлікт із соціумом, правом чи етикою вступає періодично (у зв'язку з необізнаністю або неправильному, суб'єктивному тлумаченні їх змісту), то Конфліктний тип конфліктує постійно, свідомо та з розумінням. До того ж така поведінка сполучається з екстернальною установкою, що дозволяє К-суб'єкту знімати з себе будь-яку відповідальність за те, що відбувається. Підвищена фіксація на самозахисті обумовлює надсензитивність до неспівпадань думок і поглядів, підозрілість, спалахи ворожості, превентивну настороженість і ворожість до оточуючих. Слід зазначити, що помірне підвищення по К-шкалі (в межах норми) відображає той рівень агресивності, що цілком схвалюється та навіть регламентується в суспільстві, оскільки за ним стоїть уміння домагатися своїх цілей (і самостверджуватися в цілому) в конкурентній боротьбі, не порушуючи етичних та інших правил і норм (це при високих показниках за Ф-шкалою).

Як уже зазначалося, у представників цієї групи також були отримані високі показники і за шкалою «конфліктність» (К), і навпаки, низькі показники за шкалами «гармонійність» (Г) і «формальність» (Ф). Перевищення показників за шкалами «відчуженість» і «конфліктність» над шкалами «гармонійність» і «формальність» є свідченням, зокрема, певної дезадаптації особистості. В цілому, аналіз даних дає підстави стверджувати про певну специфіку вольової та мотиваційно-ціннісної сфери респондентів. Це такі особливості: слабкий самоконтроль, недостатньо розвинуті вольові якості, безвідповідальність, несамостійність, невпевненість; низька активність і відсутність ініціативи; відсутність чіткої ієрархії цінностей; знижена потреба в самореалізації, слабо виражена потреба в самоствердженні (або задоволення її гальмується пасивністю суб'єкта), недостатньо спрацьовують мотиви престижу, професійних досягнень, уникання покарання; більш важливі мотиви інтересу («щоб було цікаво»); у багатьох носіїв цієї комунікативної установки спостерігається домінування гедоністичного ставлення до життя (отримання від нього вдоволення та спокою), прагнення до розслаблення та комфорту (а не прагнення до самореалізації).

Окрім зазначених комунікативних установок (Відчужена Дитина та Конфліктна Дитина) у групі студентів, які мають низький рівень розвитку поведінкової складової (а отже, і низький рівень психологічної зрілості), зустрічаються і комунікативні установки Гармонійна Дитина та Формальна Дитина.

Для респондентів з ведучою установкою типу Гармонійна Дитина характерна активність, товариськість, оптимізм, спонтанність, імпульсивність поведінки. Спостерігається схильність до фантазування, артистичність, грайливість. Типові також для даної категорії осіб недостатня дисциплінованість, безтурботність, легковажність, непрактичність, тенденція до уникання відповідальності, гедоністична установка. Ця установка типова для юнацького віку: вона свідчить про особистісну незрілість, демонстративність, несхильність до систематичної інтелектуальної діяльності.

Індивіди з комунікативною установкою типу Формальна Дитина очікують інструкцій, уважно їх слухають, старанно виконують, прагнуть отримати похвалу і пишаються нею, бояться догани та засмучуються через неї, уникають спроби самостійно (без допомоги авторитетних осіб) робити життєвий вибір.

Таким чином, аналіз експериментальних даних (отриманих за допомогою методики вивчення комунікативних установок) виявив наступне: високий рівень розвитку поведінкової складової учбово-професійної самореалізації було зафіксовано у 19,1% досліджуваних, середній – 31,7%, низький – 49,2%. Порівняння психологічних портретів цих груп молоді дає підстави говорити про певні особливості мотиваційно-ціннісної та вольової сфер, які можна розглядати як передумову успішної чи неуспішної самореалізації особистості. Так, слабкість вольової сфери та бідність мотиваційно-ціннісної (соціальної та особистісної незрілості) не сприяють продуктивній самореалізації, і, навпаки, розвинута вольова та мотиваційно-ціннісна сфери є сприятливим ґрунтом для продуктивної самореалізації.

Список використаних джерел

1. Асеев В.Г. Структура мотивации поведения / Владимир Георгиевич Асеев // Мотивационная регуляция деятельности и поведения личности : [темат. сб. науч. работ]. – М. : ИП АН, 1988. – С. 5–8.
2. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений / Эрик Леннард Берн. – С. Пб. : Лениздат, 1992. – 400 с.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Евгений Павлович Ильин. – С. Пб. : Питер, 2000. – 512 с. – (Серия «Мастера психологии»).
4. Леонтьев Д.А. Психология смысла : природа, структура и динамика смысловой реальности : монография / Дмитрий Алексеевич Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 486 с.
5. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / Вольф Соломонович Мерлин. – М. : Педагогика, 1986. – 254 с.

6. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М. : Гардарика, 1996. – 308 с.
7. Національна доктрина розвитку освіти України : затв. Указом Президента України від 17.04.2002 р. № 347/2002 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.mon.gov.ua/laws/Ukaz_Pr_347.doc. – Назва з екрана.

The motives of educational and professional self-realization of students are analyzed in the article. The author presents the analysis of Ukrainian and foreign research works of the problem.

The peculiarities of students' self-realization forming can be determined through the motives study. Motivational component is considered to be system-forming in the structure of educational and professional self-realization. In many academic works motivational sphere is considered to be the defining element of an activity as it determinates goal-oriented, volitional character of human actions and is central for the personal development process. Professional, process-packed, and cognitive motives are the basis of professional motivation construction.

The research of a personality as a subject of communicative activity is very topical in educational practice. The communicative mindset structure allows for a rather accurate prognosis of success and non-success in communication-based professions. The typology used in this method allows studying not only the key communicational mindset of a person, but also their values, motivation, and will, level of their social and professional adaptation, level of their psychological maturity. And even more important the results of this method provide the basis for analyzing behavioral component of the educational-professional self-realization.

Keywords: *motives of educational and professional self-realization, motivational component, behavioral component, personal development, educational activity, educational adaptation, communicative mindset.*

УДК 378.016:51(477)

Ковтонюк М.М.

Kovtonyuk M.

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ТА ЗАГАЛЬНОПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ В УКРАЇНІ

CURRENT TRENDS IN PROFESSIONAL AND GENERAL EDUCATIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF MATHEMATICS IN UKRAINE

У статті аналізуються проблеми фундаменталізації професійної та загальнопрофесійної підготовки майбутніх учителів математики в Україні, виявлено різні точки зору, позиції і підходи щодо фундаменталізації як категорії якості освіти та освіченості особистості. Здійснений аналіз навчальних планів педагогічних і класичних університетів України, Молдови, Російської Федерації і Туреччини для напряму підготовки «математика» показав, що в сучасних умовах необхідно підсилувати фундаментальну загальнопрофесійну підготовку майбутнього вчителя математики.

Ключові слова: *професійна освіта, підготовка вчителя, загальнопрофесійна підготовка, фундаменталізація, навчальні плани, вчитель математики.*

Інноваційні зміни, що відбуваються в середніх загальноосвітніх навчальних закладах (створення гімназій, ліцеїв, коледжів, шкіл і класів з рівневою і профільною диференціацією

навчання, приватні школи, що практикують нові моделі і технології навчання та виховання), спонукають до впровадження якісно іншої підготовки вчителя. Виникає необхідність реформування вищої педагогічної освіти, що й поступово відбувається у нашій державі: перехід до багаторівневої підготовки вчителів (бакалавр, спеціаліст, магістр, доктор філософії, доктор наук), уведення кредитно-трансферної системи навчання, надання вищим навчальним закладам певного рівня автономії (складання навчальних планів і програм, уведення спецкурсів і спецсеминарів тощо).

Ці заходи носять масштабний організаційний характер, стосуються педагогічної освіти всієї держави. Однак явно виражених концептуальних змін у професійній підготовці майбутнього вчителя поки що не відбулося, тому розрив між середньою школою і вищою педагогічною освітою не зменшується.

У наукових пошуках українських і зарубіжних учених представлені різні аспекти проблеми професійної підготовки вчителя: виявлення сутності й структури педагогічної діяльності (Р. Гуревич, В. Кремень, А. Кузьмінський, Н. Ничкало, Н. Тарасенкова, М. Фіцула та ін.); обґрунтування теоретичних основ удосконалення професійної підготовки (В. Кравець, З. Курлянд, В. Моторіна, В. Петрук, П. Саух, Н. Хмель та ін.); висвітлення загальних питань проблеми формування особистості вчителя (С. Гончаренко, О. Дубасенюк, І. Зязюн, Н. Кічук, Л. Кондрашова, О. Куцевол, В. Штифурак, О. Скафа та ін.); фундаменталізація професійної підготовки майбутнього вчителя (О. Вознюк, С. Гончаренко, О. Горіна, Г. Дутка, С. Кушнір, В. Кушнір, Е. Лузік, Л. Онищук, С. Семеріков, П. Сікорський, Г. Терещук, Г. Шатковська та ін.); удосконалення й розроблення нових педагогічних технологій навчально-виховного процесу у ВНЗ (М. Жалдак, Н. Морзе, О. Пехота, С. Раков, Д. Чернілевський та ін.).

Учені зазначають, що «сучасна система освіти загалом сформувалася в змістовому полі культурних орієнтирів епохи Просвітництва, проте вона ніяк не відповідає реаліям тих трансформацій, що відбуваються в сучасній культурі. А зміни ці є досить значними. Так, істотно змінилось уявлення про людину, її знання, можливості тощо. Сьогодні вона існує в ситуації постійної невизначеності, коли немає готових рішень, коли їх треба знаходити, приймати і, звісно, відповідати за них. Звідси завдання вчити творчості, виховувати самостійну особистість, яка вміє приймати неординарні рішення, критично мислити, вести дискусію, аргументувати свою позицію і чути аргументи опонента. А це означає, що вже в процесі навчання людина має бути поставлена в ситуацію творчості. Тут недостатньо засвоєння готових знань, тому класична схема стосунків учня і вчителя вичерпала себе» [6, с. 12]. Академік В. Кремень на загальних зборах Національної академії педагогічних наук України (2011 р.) наголосив, що цивілізаційні зміни зумовлюють зростання значущості освіти в суспільному житті і долі людини, оскільки нова цивілізація, життя і діяльність людини стають все більш знанневими, освітньо орієнтованими. Досить послатися на перехід людства від індустріального виробництва до науково-інформаційних технологій, коли все більшу роль відіграє інтелектуальна власність, коли успіх наукових технологій залежить від інтелектуального потенціалу нації й рівня розвитку особистості [5, с. 8].

Недостатність престижності ж учительської професії зумовлена низьким суспільним статусом, що виявляється у розмірі заробітної плати, трудомісткості навчання, емоційному та психологічному напруженні. І тому вибір учительської професії випускниками школи здійснюється або за покликом серця або просто через можливість вступу до ВНЗ, щоб одержати диплом. Усі ж, хто прагнуть престижного фаху чи блискавичної кар'єри, зазвичай оминають педагогічні спеціальності [2, с.14].

Українські вчені виокремлюють загальні тенденції світового розвитку, які слід враховувати в освітній політиці України: прискорення темпів розвитку суспільства і як наслідок – необхідність підготовки людей до життя в умовах високого динамізму, швидкої зміни

знань, інформації, технологій; динамічний розвиток економіки, зростання конкуренції, скорочення ринку некваліфікованої і малокваліфікованої праці, глибокі структурні зміни у сфері зайнятості, що визначають постійну потребу у підвищенні професійної кваліфікації і перепідготовці працівників, зростанні їх професійної мобільності; зростання значення людського капіталу, який у розвинутих країнах становить 70-80% національного багатства, що зумовлює інтенсивний, випереджувальний розвиток освіти як молоді, так і дорослого населення; людиноцентричність за своїм характером освіта і виховання; підготовка громадян країни до функціонування у глобальному просторі; визнання кожного не лише громадянином своєї країни, а й жителем планети Земля (планетаризація свідомості); освіта має бути засобом взаємодії особистості з нелінійним складним інтелектуальним і природним середовищем, що збагачує внутрішній світ людини і тим самим сприяє збільшенню потенціалу самого середовища (фундаменталізація освіти); ключова роль педагогічної освіти. Це єдина освітня сфера, що працює на саму освіту, її самовідновлення, формуючи її стратегічний ресурс – кадри [3, с. 74], [4, с. 4], [5, с. 9-10].

Проте українські вчені водночас наголошують, що особливість і складність сьогоденної ситуації полягає в тому, що за досить високими об'єктивними вимогами до вищої освіти та практичною реалізацією цих вимог й реальними можливостями утворився надто високий розрив, зокрема, це: відсутність чіткої і прозорої ідентифікації ступенів бакалавра і магістра, що для роботодавців ускладнює відбір працівників і викликає непорозуміння; доступність фундаментальної освіти лише для небагатьох, котрі можуть вступити до магістратури, кількість місць у якій у більшості ВНЗ істотно обмежена; дефундаменталізація освіти, що особливо тривожно, оскільки саме фундаментальність освіти, її глибина і традиційність кафедральної системи підготовки кадрів була завжди основною конкурентною перевагою вітчизняних університетів на світовому ринку освітніх послуг; система вищої освіти в Україні орієнтована на масову й ефективну підготовку професійних безробітних, глибоко переконаних у власній винятковості і приречених через це на конфлікт з дійсністю й зрештою на десоціалізацію [4, с. 5]; прагнення до «всебічної» підготовки вчителя, що призводить до різкого зростання кількості навчальних предметів і перевантаження навчальних планів [7, с. 42].

Академік В. Андрущенко, окреслюючи умови та напрями інноваційного розвитку освіти, визначає такі завдання її розвитку: фінансування, наближення змісту освіти до сучасної науки, забезпечення належної взаємодії науки і освіти, повернення науки до університетів, активізація впровадження головного продукту інформаційної революції – високих технологій; формування вміння самостійного поповнення й впровадження в практику задля забезпечення кар'єрного зростання, добробуту, комфортного існування в розвиненому суспільстві [1]. Вчений звертає увагу на особливу роль природничо-математичних наук у розвитку кожної держави, наголошує, що аналіз світової природничо-математичної науки засвідчує появу і розвиток у ній нових і новітніх напрямів, зокрема нанотехнологій.

Отже, в умовах модерізації вищої освіти України підготовка вчителів природничо-математичних напрямів має стати перспективним напрямом і передбачити створення якісної системи відповідної освіти. Загальнопрофесійна математична освіта займає чільне місце в системі підготовки і її роль визначається впливом на становлення й розвиток майбутнього вчителя математики.

Аналіз навчальних планів педагогічних університетів, класичних університетів, а також навчальних планів підготовки вчителя математики у Молдові, Туреччині (дані взяті з нострифікаційних справ, аналіз яких здійснювався нами), РФ дає підстави стверджувати, що в циклі «Соціальна та гуманітарно-економічна підготовка» в усіх ВНЗ вивчаються іноземна та рідна мови, зберігається правознавство та політологія, філософія (Україна та РФ). ВНЗ виділяють різний обсяг годин на вивчення цього циклу.

Таблиця 1.

**Дисципліни загальнопрофесійної математичної підготовки
(педагогічні університети)**

Навчальні дисципліни	ВДПУ	ТНПУ	ММПУ
Лінійна алгебра	306	216	504
Алгебра і теорія чисел	324	216	108
Числові системи		108	108
Основи алгебри	144		
Аналітична геометрія	288	216	
Геометрія			612
Диф. геометрія і топологія	198	162	
Конструктивна геометрія	234	216	
Основи геометрії	126	216	
Математичний аналіз	918	792	612
Диференц. рівняння	144	216	144
Комплексний аналіз	162	162	108
Математична логіка і ТА	126	108	216
Методи обчислень	126	108	72
Теорія ймовірностей і МС	198	162	144
Дискретна математика	126	108	108
Елем. математика	612	756	288
Історія математики	54		72
Курси за вибором		96	1440
Загальна сума	4086	3856	4536

(ВДПУ – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, ММПУ – Московський міський педагогічний університет (РФ, напрям: Педагогічна освіта, профіль підготовки: математика, ТНПУ – Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)

Більш варіативний цикл «Природничонаукова (фундаментальна) підготовка». Всі вищі навчальні заклади планують інформатику та фізику, а Державний Університет Молдови ще додає хімію (128), біологію (128) й географію (154). Лише у навчальні плани педагогічних ВНЗ України й Росії входять вікова фізіологія та шкільна гігієна, безпека життєдіяльності, мультимедійні засоби навчання. В планах ВДПУ є охорона праці, а ММПУ пропонує вивчення природничонаукової картини світу, основи медичних знань і здорового способу життя. Цикл дисциплін психолого-педагогічної, професійної та практичної підготовки в аналізованих ВНЗ представлено більш однорідно. А от цикл дисциплін загальнопрофесійної математичної підготовки (таблиці 1–2) суттєво відрізняється залежно від типу ВНЗ.

Зокрема, в аналізованих навчальних планах педагогічних університетів України немає низки математичних дисциплін, що є в класичних університетах: диференціальні рівняння в частинних похідних, рівняння математичної фізики, різниці рівняння, диференціальні рівняння та операційне числення, варіаційне числення, математичне моделювання тощо.

Виявлені розбіжності у частці циклів навчальних дисциплін в навчальних планах можуть бути не лише причиною різного рівня професійної та загальнопрофесійної підготовки випускників, що навчалися за одним напрямом підготовки, а й суттєво ускладнювати студенту перехід з одного ВНЗ до іншого для продовження навчання через велику академічну різницю.

З іншого боку, до таких співставлень також слід підходити з обережністю через значні відмінності, починаючи від географічного положення аж до інституційних і культурних традицій. Але міжнародні зіставлення дають можливість виявити загальносвітові тенденції розвитку педагогічної освіти і приймати стратегічні рішення у професійній підготовці фахівця. Як зазначає академік В. Кремень, «для того, щоб успішно розв'язати локальну проблему, потрібно думати глобально – такий девіз сьогодення. А це означає, що кожен конкретну

проблему можна розв'язати тільки за умови глибокого розуміння закономірностей складної поведінки систем, які самоорганізуються» [5, с. 8].

Таблиця 2

**Дисципліни загальнопрофесійної математичної підготовки
(класичні університети України, Молдови, Туреччини)**

Навчальні дисципліни	КПНУ	ЧНУ	УДЕ	ДУМ	ТДУ
Лінійна алгебра	216	270	288	428	
Алгебра					750
Алгебра і теорія чисел	216	180	324	360	
Числові системи	108				90
Основи алгебри			108	240	
Аналітична геометрія	216	216	252	120	
Геометрія					660
Диф. геометрія і топологія	162	216	360	216	
Конструктивна геометрія	108		108	180	
Основи геометрії	108	108	108	120	
Математичний аналіз	756	1188	810	968	840
Опуклий аналіз	180				
Теорія екстрем. задач	216				
Диференц. рівняння (ДР)	162	216	288	120	240
ДР в част. похідних				150	120
Рівняння матем. фізики		162			
Комплексний аналіз	162	216	324	120	120
Варіаційне числення		135		70	
Математична логіка і ТА	108	54	108	240	90
Методи обчислень	252	162	234	270	90
Математичне моделювання	486				
Теорія ймовірностей і МС	162	243	108	180	90
Дискретна математика	108	135	108	120	
Теорія графів				290	
Елемент. математика	324	324	216	120	60
Вибрані питання матем. і МВМ	144				
Вибрані питання ал. і матаналізу	108				
Історія математики	54	81	108		60
Спецкурси		504			420
Загальна сума	4302	4410	3852	4312	3390

(ДУМ – Державний університет Молдови, загальна галузь навчання: Точні науки, галузь навчання за фахом: Математика, спеціальність: Математика; КПНУ – Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; ТДУ – Тираспільський Державний Університет, сфера навчання: Педагогічні науки, сфера тренування: Підготовка викладачів, спеціалізація: Математика; УДЕ – Університет Докуз Ейлюль (Турецька республіка, педагогічний факультет Буджа, галузь точних наук і математичної освіти в середній школі; ЧНУ – Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича (кваліфікація бакалавра: фахівець з математики (дані взято з інтернету).

Ураховуючи нові цільові установки щодо навчання математики в освітній і профільній школах в рамках нової парадигми освіти та зважаючи на об'єктивну складність засвоєння математичних знань, вважаємо, що загальнопрофесійну підготовку майбутнього вчителя математики необхідно виділити в окрему проблему не тільки в практичному, а й у теоретичному плані, основним напрямом якої є її фундаменталізація. У сучасних умовах ми спостерігаємо низку взаємопов'язаних між собою зовнішніх (об'єктивних) проблем, пов'язаних із загальнопрофесійною математичною підготовкою: зниження якості знань учнів СЗШ з математики; вступ до ВНЗ на напрям підготовки «математика» абітурієнтів з невисокими знаннями, що ускладнює підготовку майбутнього вчителя, від чого, в свою чергу, потерпає

сучасний учень; зниження мотивації зайняти посаду вчителя математики; зменшення потреби в кількості вчителів математики.

Особливу гостроту проблемі фундаменталізації загальнопрофесійної підготовки вчителя математики надають і інші обставини, на котрі звертають увагу у своїх працях багато вчених-математиків і математиків-методистів.

По-перше, це місце математики серед інших наук. Загальновідомо і загальноприйнято, що математика займає провідне місце як серед фундаментальних, так і серед прикладних наук. Математика виділяється з усієї системи наук своєю універсальністю, її застосування підвищує об'єктивну цінність наукових теорій. Разом з тим у математиці, порівняно з іншими науками і навчальними дисциплінами, властива уявна незалежність від реальних явищ. В абстрактності – сила, спільність і універсалізм математики, але в той самий час і специфічна складність її засвоєння.

По-друге, це місце математики, як об'єкта майбутнього викладання серед низки інших навчальних предметів загальноосвітнього навчального закладу (ЗНЗ). Математика вивчається в кожному класі загальноосвітнього напрямку із значним щотижневим погодинним навантаженням (навіть, незважаючи на значне скорочення годин у ЗНЗ за останні 50 років).

По-третє, це своєрідне співвідношення між шкільною математикою і тією, що вивчається у педагогічних ВНЗ: з одного боку, для того, щоб випускник ЗНЗ міг успішно вивчати загальнопрофесійні математичні дисципліни (ЗПМД) у педагогічному ВНЗ, він повинен добре знати шкільний курс математики; з іншого боку, ЗПМД у педагогічному ВНЗ вивчаються, насамперед, для того, щоб його випускник міг успішно викладати шкільну математику.

Ясно, що у першому випадку він має знати шкільний курс математики як учень, а в другому – як учитель, тобто повинен володіти методикою навчального предмету (чим не володіє учень) і на високому рівні самим навчальним предметом. Проблема поглиблюється ще й тим, що у сучасному світі збільшується не лише обсяг інформації, а й швидкість обміну нею, а відповідно, і швидкість прийняття рішень. Нова освіта має «навчити людину класифікувати і перекласифікувати інформацію, оцінювати її, змінювати категорії в процесі руху від конкретного до абстрактного і навпаки, розглядати проблему з нової позиції: як навчити себе. Отже, вчителю необхідно поглиблювати свої знання, а це можливо у двох випадках: коли на стартовому етапі він має значно більший обсяг знань, ніж потрібно на даний момент для школи (фундаментальні знання); коли він привчений до самостійної роботи і самонавчання на основі тих самих фундаментальних знань.

У системі професійної підготовки потрібно також враховувати перехід на багаторівневу підготовку майбутнього вчителя математики, враховуючи той факт, що Україна підписала Болонську декларацію. Тому, для визнання українських дипломів ЄС маємо реалізувати таку освітню модель, яка б дозволяла українським студентам вільно переходити на навчання з одного педагогічного ВНЗ в інший, навіть у ВНЗ інших країн.

В Україні вже введена багаторівнева підготовка майбутнього вчителя, це – бакалаврат і магістратура, однак проміжною ланкою ще залишається кваліфікація «спеціаліст» (яка, за новим законом про вищу освіту, зникне в 2016 році з освітнього поля України). Базова вища освіта (бакалаврат) має стати тим фундаментом, котрий дозволить студенту визначитися з своїм баченням майбутньої професії, оптимально визначити траєкторію своєї подальшої освіти і самоосвіти. Це особливо актуально в сучасних умовах, оскільки значна частина випускників педагогічних ВНЗ не йде працювати в ЗНЗ. Одна з проблем, що стосується бакалаврату, це його статус: або бакалавр – це випускник, який має освіту і ця освіта є основною (базовою) для вибору майбутньої професії (статус діє у Європі); або бакалавр – це випускник, що має професійну освіту (статус діє зараз в Україні). Наразі повної єдності в цих питаннях немає в європейських країнах.

Прихильники першої позиції вважають, що бакалаврат не повинен розглядатися як окрема самостійна одиниця, або як відокремлена підготовка фахівця. Це є базова вища освіта;

успішне завершення бакалаврату показує оволодіння випускником всіх освітніх програм цього рівня, і дає йому можливість самостійного вибору своєї професійної діяльності. Прихильники іншої позиції вважають, що це може бути як практична робота (гарантується галузевими стандартами), так і продовження навчання в магістратурі у різних університетах держави, а в подальшому – в аспірантурі чи докторантурі.

Співставлення системи освітньо-кваліфікаційних рівнів педагогічної освіти України з МСКО-2011 (зокрема підготовки майбутнього вчителя математики), проведене у статті І. Чорноморця [7, с. 44], дає можливість констатувати, що нині в Україні ВНЗ ще випускають фахівців з ОКР «спеціаліст» (7 рівень національної рамки кваліфікацій (НРК)), кандидат наук (8 рівень НРК) і доктор наук (9 рівень НРК), які не узгоджені юридично з рівнями МСКО. Нова класифікація галузей освіти, після її ухвалення Генеральною конференцією ЮНЕСКО у 2013 році, передбачає згрупувати 25 галузей освіти в 9 груп, зокрема: 1 – «Освіта» (підготовка вчителів і освітня наука), 4 – «Наука» (науки про життя, фізичні науки; математика та статистика; комп'ютерна справа), 5 – «Інженерія, виробництво та будівництво» та ін.

При реформуванні педагогічної вищої освіти варто враховувати її специфіку і те, що завдання педагогічного ВНЗ й інших непедагогічних ВНЗ принципово відрізняються, оскільки випускники педагогічного ВНЗ мають відповідну підготовку і право здійснювати *навчально-виховну діяльність*. Подібний підхід ґрунтується на дуалізмі професії вчителя, що невіддільно поєднує в собі педагогічний і предметний аспекти освітньої і майбутньої професійної діяльності студента педагогічного ВНЗ.

Отже, зміни в структурі підготовки вчителя і викладача математики, запропоновані державою, передбачають перегляд усіх структурних і функціональних компонентів такої підготовки з виокремленням у них фундаментальної складової. У той час в умовах фундаменталізації освіти ЗПП МВМ неможлива без модернізації змісту навчальних дисциплін, навчальних і педагогічних практик, навчально-дослідницької та науково-дослідної діяльності студентів в галузі математики, методики математики та педагогіки.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В. Умови та напрями інноваційного розвитку освіти / Віктор Андрущенко // Вища освіта України. – 2009. – №3. – С. 5-13.
2. Коцан І. Професійна підготовка сучасного вчителя: проблеми і орієнтири / Ігор Коцан // Вища освіта України. – 2013. – №2. – С. 13-19.
3. Кочеткова Т. О. Университеты Германии: от реформы Гумбольдта до Болонского процесса / Т.О. Кочеткова, М.В. Носков, В.А. Шершнева // Высшее образование в России. – 2011. – №3. – С. 137-142.
4. Кравець В. Парадокси педагогічної освіти в епоху цивілізаційних змін / Володимир Кравець // Шлях освіти. – 2011. – №1. – С. 4-11.
5. Кремень В. Освіта в структурі цивілізаційних змін / Василь Кремень // Вища освіта України. – 2011. – №1. – С. 8-11.
6. Саух П. Експлікативні зміни освітньої парадигми у контексті трансформацій науки / Петро Саух // Шлях освіти. – 2007. – №1 (43). – С.2-7.
7. Чорноморець І. М. Система вищої педагогічної освіти України в контексті впровадження МСКО / І.М. Чорноморець // Педагогіка і психологія. – 2013. – №1. – С. 42-49.

The paper analyzes the problems of professional and general educational training of future teachers of Mathematics in Ukraine. It has also revealed different views, positions and approaches to fundamentalization as a category of quality of education and education of the individual. For the study field of «Mathematics», the analysis of the curricula of pedagogical as well as traditional universities of Ukraine, Moldova, the Russian Federation, and Turkey showed that, under present conditions, it is necessary to strengthen the fundamental general educational training of future teachers of Mathematics.

Key words: professional education; teacher training; general educational training; fundamentalization; curricula; teacher of mathematics.

УДК 373.5.016:575

Комарова О.В.

Komarova E.

**МЕТОДИЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МЕТОДОЛОГІЧНИХ ЗНАНЬ
СТАРШОКЛАСНИКІВ ПРО ЗАКОН ХАРДІ-ВАЙНБЕРГА ПРИ
РОЗВ'ЯЗУВАННІ ЗАДАЧ З ГЕНЕТИКИ ПОПУЛЯЦІЙ**

**METHODOLOGICAL CONDITIONS OF FORMATION
OF SENIOR PUPILS' METHODOLOGICAL KNOWLEDGE ABOUT
THE LAW OF HARDY-WEINBERG DURING THE SOLUTION
OF TASKS IN POPULATION GENETICS**

Стаття присвячена методичним умовам формування елементів методологічних знань старшокласників з біології, таких як знання про закон Харді-Вайнберга та умови його достовірності. Проаналізовано такі умови як розуміння учнями сутності методологічної категорії «закон»; поступове ускладнення змісту задач (відомого та шуканого); формулювання умови задачі, що передбачає обов'язкову актуалізацію знань про закон, умови його достовірності, математичні формули його вираження. Автором розроблена класифікація навчальних задач з генетики популяцій для курсу біології старшої школи. В процесі їх розв'язування у школярів теоретичні уявлення трансформуються у практичні вміння аналізу генетичної структури як ідеальних популяцій, так і таких, для яких умови достовірності не дотримано.

Ключові слова: методологічні знання, методичні умови формування методологічних знань, закон Харді-Вайнберга, умови достовірності закону, класифікація навчальних задач з генетики популяцій.

Досвід роботи зі старшокласниками та студентами перших курсів факультету природознавства педінституту свідчить про те, що закон Харді-Вайнберга засвоюється школярами формально. Недостатньо розуміються теоретична основа й практична значущість власне закону, учні та студенти не можуть назвати умови його достовірності, хоча останні є одним із структурних елементів знання про закон як методологічної категорії. Загальновідомо, що знання про основні види знання (тавтологія в даному випадку доречна) і способи їх отримання, є обов'язковою складовою системи знань школярів з біології загалом.

Причин формального засвоєння закону рівноваги генних концентрацій декілька. Слід констатувати недостатність акцентування уваги учнів на самій сутності категорії «закон» взагалі і закон Харді-Вайнберга зокрема як у діючих шкільних програмах, так і в підручниках з біології. Оскільки про якість засвоєння теоретичного знання про закон Харді-Вайнберга свідчить сформованість у старшокласників умінь вирішувати різні типи задач з генетики популяцій, то ще однією причиною є відсутність класифікації останніх, і, отже, незадовільна розробленість методики розв'язання їх різних груп.

Проблема формування методологічних знань у педагогічній науці не нова. Наукові розвідки з цього питання ведуться у різних напрямках, а саме: визначення змісту та обсягу поняття «методологічні знання», їх структури, функцій, умов та етапів формування, а також критеріїв та рівнів сформованості як в цілому, так і в межах окремих шкільних предметів (Ю. Альтшуллер, Н. Бабаєвська, З. Байбагісова, О. Богданова, С. Гончаренко, Н. Кравець, В. Краєвський, С. Кримський, І. Крутова, В. Левашова, Н. Міщук, С. Похлебаєв, М. Сидорович, А. Степанюк). На сучасному етапі розвитку педагогічної науки методологічні знання розглядаються, по-перше, як система знань, що включає змістовний та процесуальний компоненти, тобто вони є не тільки засобом навчання (інтелектуальним інструментарієм), а й об'єктом вивчення (С. Владімірцева, Н. Кочергіна, Л. Лободіна, Л. Мікешина, Е. Нуркасімов, І. Фішман), по-друге, як система знань конкретна наукового та загальнонаукового рівнів, що включає знання про закономірності сучасного функціонування предметної галузі та знання про

історичний розвиток конкретної предметної галузі. Отже, серед науковців відсутня єдність у розумінні співвідношення нормативного та предметного знання. Залишаються відкритими і дискусійними питання про взаємозв'язок базової науки та навчального предмета на рівні методологічних знань (Ю. Самоненко); реалізацію нормативної та дескриптивної функцій методологічних знань на методичному рівні (Т. Корнілова).

Мета статті – на конкретних прикладах розв'язання задач з популяційної генетики розкрити методичні умови формування таких елементів методологічних знань старшокласників з біології, як знання про закон Харді-Вайнберга і умови його достовірності.

У навчальній літературі з біології (шкільних підручниках, посібниках для вступників до вузів та ін.) натрапляємо на кількох відмінних один від одного формулювань закону рівноваги генних концентрацій. Найбільш вдалою з точки зору доступності для розуміння учнями та відповідності сутності категорії «закон» можна вважати таку: *частоти домінантного і рецесивного алелів у цій популяції будуть залишатися постійними з покоління в покоління при наявності певних умов: 1) Розміри популяції великі; 2) Парування відбувається випадковим чином; 3) Нові мутації не виникають; 4) Всі генотипи однаково плідні; 5) Покоління не перекриваються; 6) Відсутня обмін генами з іншими популяціями, тобто не відбувається ні еміграція, ні імміграція* [2, с. 284]. До вказаних умов додаються і такі: 1) *Гени знаходяться в аутосомах, а не в статевих хромосомах; 2) Особини різних генотипів однаково життєздатні; 3) Співвідношення особин чоловічої та жіночої статі – 1:1* [6, с.128].

Чому саме таке формулювання найбільш вдале? Для цього звернемося до визначення категорії «закон». *Закон – внутрішній суттєвий і стійкий зв'язок явищ, що зумовлює їх впорядковану зміну. Реалізація закону залежить від наявності відповідних умов. Створення останніх забезпечує перехід наслідків, що впливають із закону, зі сфери можливого в сферу дійсного* [4, с. 147].

Отже, школярі повинні зрозуміти, що закон відображає існування зв'язків між явищами в даних конкретних умовах, тобто в певних межах. При зміні умов, для яких було встановлено зв'язок, закон не є достовірним. Таким чином, однією з головних методичних умов формування уявлення про генетичну структуру популяцій є розуміння учнями сутності методологічної категорії «закон».

Не менш значна і така методична умова як використання в процесі навчання різноманітних задач з генетики популяцій, з поступовим ускладненням їх змісту (відомого і шуканого). У ході їх вирішення у школярів теоретичні уявлення про закон рівноваги генних концентрацій трансформуються у практичні вміння аналізу і моделювання генетичної структури як ідеальних популяцій, так і таких, для яких умови достовірності закону не дотримані.

Розроблена класифікація задач з генетики популяцій для використання в шкільному курсі загальної біології:

1. Задачі на застосування закону Харді-Вайнберга для ідеальних популяцій.
 - 1.1. На спадкування аутосомних двухалельних генів.
 - 1.2. На спадкування аутосомних множинних генів.
2. Задачі на відхилення від закону Харді-Вайнберга.
 - 2.1. На визначення генетичної структури популяції за генами, які знаходяться в статевих хромосомах.
 - 2.2. На визначення генетичної структури популяції при впливі факторів, що впливають на останню.
3. Задачі, у яких за умовою вихідне співвідношення частот генотипів не відповідає рівнянню Харді-Вайнберга.

Наступною важливою методичною умовою є формулювання задачі, яке передбачає при розв'язанні обов'язкову актуалізацію знань про закон Харді-Вайнберга, умови достовірності та використання математичних формул його вираження. Іншими словами, учні повинні зрозуміти, чи є вихідні дані або отримані на основі їх результати такими, які підтверджують закон генетичної рівноваги, і якщо ні, то які причини.

Розглянемо особливості розв'язування декількох задач на генетику популяції, при цьому особливу увагу приділимо дотриманню третьої методичної умови успішного формування знань про закон Харді-Вайнберга.

Задача № 1. У корінних жителів Австралії з 730 обстежених група крові М (генотип ММ) виявлена у 22 осіб, група крові MN (генотип MN) – у 216, група крові N (генотип NN) – 492. Визначте генетичну структуру популяції [6, с. 134].

За запропонованою класифікацією задача відноситься до задач на застосування закону Харді-Вайнберга для ідеальних популяцій, а саме на спадкування аутосомних двухалельних генів.

Розв'язок задачі № 1. Заздалегідь слід зазначити, що розглянуті нижче способи відображають хід міркувань учнів, і, в деяких випадках, є неповними і помилковими. Однак вважаємо доречним навести приклади таких міркувань, проаналізувати їх і сформулювати рекомендації для попередження помилок.

Хід міркувань учнів № 1

1. Обчислюємо об'єм вибірки: $22 + 216 + 492 = 730$ (осіб);
2. Розраховуємо частоту генотипу ММ: $22 / 730 = 0,03$;
3. Розраховуємо частоту генотипу MN: $216 / 730 = 0,3$;
4. Розраховуємо частоту генотипу NN: $492 / 730 = 0,67$.

Відповідь: структура популяції наступна ($MM = p^2 = 0,03$) + ($MN = 2pq = 0,3$) + ($NN = q^2 = 0,67$).

Хід міркувань учнів № 2

1. Обчислюємо об'єм вибірки: $22 + 216 + 492 = 730$ (осіб);
2. Розраховуємо частоту генотипу NN: $492 / 730 = 0,67$;
3. Розраховуємо частоту аллеля N: $\sqrt{0,67} = 0,82$;
4. Розраховуємо частоту аллеля M: $1 - 0,82 = 0,18$;
5. Розраховуємо частоту генотипу ММ: $0,18^2 = 0,03$;
6. Розраховуємо частоту генотипу MN: $2 \times 0,18 \times 0,82 = 0,3$ (а) або $1 - 0,03 - 0,67 = 0,3$ (б).

Відповідь: генетична структура популяції наступна ($MM = p^2 = 0,03$) + ($MN = 2pq = 0,3$) + ($NN = q^2 = 0,67$), ($p = 0,18$) + ($q = 0,82$).

Слід зазначити, що в другому ході міркувань при розрахунку частоти генотипу MN (п.б) школярі частіше виконують дію а, ніж б (при цьому в ряді випадків забуваючи про множник 2). Здавалося б, різниці немає. Однак вважаємо, що виконання дії б свідчить про більш глибоке розуміння учнем сутності поняття «генетична структура популяції», оскільки саме ця дія демонструє знання школярем того, що сума всіх частот генотипів дорівнює 1.

Хід міркувань учнів № 3

1. Обчислюємо обсяг вибірки: $22 + 216 + 492 = 730$ (осіб);
2. Розраховуємо частоту аллеля M за формулою $p = (D + 0,5H) / N$, де D – кількість домінантних гомозигот; H – кількість гетерозигот; N – загальна кількість членів групи: $(22 + 0,5 \times 216) / 730 = 0,18$;
3. Розраховуємо частоту аллеля N за формулою $q = (R + 0,5H) / N$, де D – кількість домінантних гомозигот; R – кількість рецесивних гомозигот; H – кількість гетерозигот; N – загальна кількість членів групи: $(492 + 0,5 \times 216) / 730 = 0,82$;
4. Розраховуємо частоту генотипу ММ: $0,18^2 = 0,03$;
5. Розраховуємо частоту генотипу NN: $0,82^2 = 0,67$;
6. Розраховуємо частоту генотипу MN: $2 \times 0,18 \times 0,82 = 0,3$ або $1 - 0,03 - 0,67 = 0,3$.

Відповідь: генетична структура популяції наступна ($MM = p^2 = 0,03$) + ($MN = 2pq = 0,3$) + ($NN = q^2 = 0,67$), ($p = 0,18$) + ($q = 0,82$).

Отже, на цьому етапі маємо три способи розв'язку задачі. Як показує досвід, учні найчастіше використовують перший спосіб і практично ніколи третій. Коротко проаналізуємо кожен із способів для пошуку відповіді на питання: Чи орієнтований спосіб на засвоєння знань про закон рівноваги генних концентрацій? Чи можна застосувати спосіб для вирішення задачі № 1

саме в такому варіанті формулювання її умови? Чи орієнтований спосіб на засвоєння знань про закон рівноваги генних концентрацій?

У першому варіанті для знаходження генетичної структури популяції учні користуються способом знаходження частини від цілого. При цьому рівняння Харді-Вайнберга для розрахунків не використовується. Відповідно знання про закон не актуалізуються. У другому варіанті використовуються обидві формули, що відображають закон – для знаходження частот генотипів і знаходження частот генів. У третьому варіанті використовується одна формула, що відображає закон Харді-Вайнберга – для знаходження частот генотипів. У третьому способі учні також використовують додаткові формули для знаходження частот алелей у популяції.

Чи можна застосувати спосіб для вирішення задачі № 1 саме в такому варіанті формулювання її умови? У першому способі вирішення учнями знайдена тільки генотипна структура популяції, на відміну від другого і третього способів, де розрахована як генотипна, так і генетична структура, що власне і вимагається в задачі. Отже, перший спосіб вирішення слабо орієнтований на засвоєння знань про закон рівноваги генних концентрацій і при вихідному варіанті формулювання умови задачі призводить до отримання неповних результатів. А що з другим і третім способом розв'язку? Для відповіді на це питання розглянемо розв'язок задачі № 2. За наведеною класифікацією вона відноситься до задач, в яких за умовою вихідне співвідношення частот генотипів не відповідає рівнянню Харді-Вайнберга.

Задача № 2. Напишіть генотипну структуру панміктичної популяції в F₃, якщо вихідне співвідношення генотипів було: 2AA : 1AA : 3aa [5, с. 201]?

Розв'язок задачі № 2. Хід міркувань учнів № 1

Визначаємо генотипну структуру вихідної популяції: AA = 2 / 6 = 0, 33, Aa = 1 / 6 = 0, 17; aa = 3 / 6 = 0, 5.

Відповідь: генотипна структура вихідної популяції наступна (AA = p² = 0, 33) + (Aa = 2pq = 0, 17) + (aa = q² = 0, 5).

Зазначимо, що у низці випадків рішення задачі на цьому етапі закінчується. Учні вважають, що вихідна популяція і популяція через три покоління будуть мати однакову генотипну структуру, оскільки «у самій умові сказано, що популяція панміктична, а значить дотримано умову достовірності закону» (відповідь школяра А). Частина одинадцятикласників продовжують міркування.

Хід міркувань учнів № 2

1. Знаходимо частоту генотипу AA у вихідній популяції: AA = 2 / 6 = 0, 33;

2. Розраховуємо частоту алеля А у вихідній популяції: $\sqrt{0, 33} = 0, 57$;

3. Розраховуємо частоту алеля а у вихідній популяції: 1 – 0, 57 = 0, 43.

4. Знаходимо частоту генотипу aa у вихідній популяції: aa = 0, 43² = 0, 18;

4. Обчислюємо частоту генотипу Aa у панміктичній популяції після схрещувань: Aa = 2 × 0, 57 × 0, 43 = 0, 49 або 1 – 0, 33 – 0, 18 = 0, 49.

Відповідь: генотипна структура популяції в F₃ наступна (AA = p² = 0, 33) + (Aa = 2pq = 0, 49) + (aa = q² = 0, 18).

Отже, маємо дві відповіді задачі: генотипна структура у панміктичній популяції в F₃ або така: (AA = p² = 0, 33) + (Aa = 2pq = 0, 17) + (aa = q² = 0, 5), тобто така ж, як у вихідній популяції; або (AA = p² = 0, 33) + (Aa = 2pq = 0, 49) + (aa = q² = 0, 18), тобто відмінна від вихідної популяції. Зауважимо, що школярі приходять і до інших помилкових відповідей, але в даній статті для нас більш важливим є факт їх наявності, ніж розгляд їхньої різноманітності.

Жодна з наведених відповідей задачі № 2 не є правильною. У першому випадку хід міркувань учнів є неповним. У другому випадку спосіб розрахунку частоти алеля а є методологічно помилковим, оскільки у вихідній популяції частоти алелей і генотипів не врівноважені згідно закону рівноваги генних концентрацій. Ця методологічна помилка призводить до отримання неправильної відповіді в цілому.

Хід міркувань учнів № 3

1. Знаходимо частоту генотипу AA, Aa і aa у вихідній популяції: $AA = 2 / 6 = 0,33$, $Aa = 1 / 6 = 0,17$, $aa = 3 / 6 = 0,5$;
2. Розраховуємо частоту алеля A у вихідній популяції: $\sqrt{0,33} = 0,57$;
3. Розраховуємо частоту алеля a у вихідній популяції: $\sqrt{0,5} = 0,7$;
4. Розраховуємо частоту гамет з алелем A за формулою $p = D + 0,5H$, де D – частота домінантних гомозигот; H – частота гетерозигот: $(0,33 + 0,5 \times 0,17) = 0,41$.
5. Розраховуємо частоту гамет з алелем a за формулою $q = R + 0,5H$, де R – частота рецесивних гомозигот; H – частота гетерозигот: $(0,5 + 0,5 \times 0,17) = 0,59$.
6. Розраховуємо частоту генотипів AA, Aa і aa у популяції після першого схрещування, у F1: $AA = 0,41^2 = 0,17$, $Aa = 2 \times 0,41 \times 0,59 = 0,49$, $aa = 0,59^2 = 0,34$.

Відповідно до закону Харді-Вайнберга, у панміктичній популяції частоти алелів і генотипів після першого ж схрещування врівноважуються і залишаються постійними. Тому генотипна структура в F3 буде такою ж, як в F1.

Відповідь: генотипна структура панміктичної популяції в F3 буде такою: $(AA = p^2 = 0,17) + (Aa = 2pq = 0,49) + (aa = q^2 = 0,34)$. Отримана відповідь є єдиною правильною.

Отже, в обох задачах наведено кількісні дані по генотипам особин популяції і потрібно визначити генетичну (генотипну структуру популяції). Обидві задачі розв'язані трьома способами. Аналіз результатів, отриманих учнями різними способами, показує, що в задачі № 1 вони ідентичні. В задачі № 2 тільки результати, отримані третім способом, є правильними. Яка причина такого протиріччя, чому тільки третій спосіб вирішення задачі № 2 дозволяє прийти до правильної відповіді? Чи застосовні у такому випадку два інших способи вирішення до задачі № 1? А якщо і застосовні, то за яких умов?

Порівняння умов задач № 1 і № 2 показує, що в задачі № 1 відсутня інформація про те, чи можна вважати вихідну популяцію ідеальною. У задачі № 2 теж відсутня явна вказівка на відповідність вихідної генотипної структури популяції закону Харді-Вайнберга. Однак з формулювання умови ясно, що вихідна популяція приступає до розмноження як панміктична і залишається такою в поколіннях. У задачі № 2 і подібних їй, тобто в тих, які за запропонованою класифікацією належать до третьої групи, потрібно спершу встановити генотипну і алельну структуру вихідної популяції. Потім, користуючись додатковими формулами, обчислити алельну і генотипну структуру популяції у поколіннях.

Виходячи з вищесказаного, стверджуємо, що наявність або відсутність в умовах задач прямої вказівки на те, чи можна вважати вихідну популяцію ідеальною, визначає спосіб її розв'язання. Так, використання для розрахунків тільки рівнянь Харді-Вайнберга (спосіб 2) є обґрунтованим, якщо в умові зазначено, що популяцію вважати ідеальною. Наприклад, при переформулюванні умови задачі № 1 як «У корінних жителів Австралії з 730 обстежених група крові M (генотип MM) виявлено у 22 осіб, група крові MN (генотип MN) – у 216, група крові N (генотип NN) – у 492. Визначте генетичну структуру популяції. Популяцію вважати умовно ідеальною», використання для розв'язку способу № 2 буде методично виправданим. В іншому випадку, для знаходження шуканого необхідно виконати розрахунки за іншими формулами (спосіб 3).

З метою ускладнення задачі № 1 можна запропонувати старшокласникам таке її формулювання «У корінних жителів Австралії з 730 обстежених група крові M (генотип MM) виявлено у 22 осіб, група крові MN (генотип MN) – у 216, група крові N (генотип NN) – у 492. Визначте генетичну структуру вихідної популяції. Чи відповідає співвідношення генотипів і алелей у ній закону Харді-Вайнберга?» При такому шуканому методично виправданим буде використання трьох вищенаведених способів вирішення, порівняння між собою отриманих результатів та формулювання відповідних висновків.

Уважаємо, що дотримання описаних методичних умов дозволить запобігти формалізму знань старшокласників про закон Харді-Вайнберга і сприятиме якісному формуванню цих елементів системи методологічних знань з біології. Перспективою подальшого дослідження вбачаємо у визначенні методичних особливостей інших задач з генетики популяцій, що

вписуються у запропоновану класифікацію, а саме задач на відхилення від закону Харді-Вайнберга, та розробці методичних рекомендацій з їх розв'язання.

Список використаних джерел

1. Барабанщиков Б.И. Сборник задач по генетике / Б.И. Барабанщиков, Е.А. Сапаев. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1988. – 192 с.
2. Грин Н. Биология. В 3 т. Т. 3: пер. с англ. / под ред. Р. Сонера / Н. Грин, У. Стаут, Д. Тейлор. – М.: Мир, 1990. – 376 с.
3. Песецкая Л. Н. Сборник задач по генетике: [учеб.-метод. пособие] / Л.Н. Песецкая, Г.Г. Гончаренко, Н.Н. Острейко. – Гомель, 2002. – 114 с.
4. Философский словарь / [Под ред. И.Т. Фролова]. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1987. – 590 с.
5. Барна І.В. Біологія. Задачі та розв'язки: [навч. посіб.] / І.В. Барна, М.М. Барна, Л.С. Барна. – Тернопіль: Мандрівець, 2005. – 384 с.
6. Барна І.В. Методика розв'язування задач: Навч. посіб. / І.В. Барна. – Тернопіль: Мандрівець, 2009. – 216 с.

The article deals with methodological conditions of formation of the elements of methodological knowledge of high school students in biology, such as knowledge of the law Hardy-Weinberg and conditions of authenticity. Such conditions as understanding of the essence of methodological category "law"; gradual complication terms of tasks (known and seeking); formulation of a problem which provides mandatory actualization of knowledge about the law, conditions of authenticity, mathematical formulas of expression have been analyzed. The author developed a classification of learning tasks of population genetics biology course high school. Theoretical knowledge of students are transformed into practical skills of analysis of the genetic structure of populations as ideal and those for which the conditions of authenticity are not met.

Key words: *methodological knowledge, the methodological conditions of formation of methodological knowledge, the law of Hardy-Weinberg, conditions of authenticity law, classification of learning tasks of population genetics.*

УДК 796.4.011.3 – 053.8

Корносенко О.К.

Kornosenko O.

ОРГАНІЗАЦІЯ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОРΟΣЛОГО НАСЕЛЕННЯ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ (НА ПРИКЛАДІ ОЗДОРОВЧОГО ФІТНЕСУ)

ORGANIZATION OF PHYSICAL TRAINING OF ADULTS: PROBLEMS AND PROSPECTS (EXEMPLIFIED BY FITNESS)

У статті виявлено основні чинники, які зумовлюють погіршення стану здоров'я українців. Головні причини невисокої тривалості життя громадян України криються переважно у нездоровому способі життя – курінні, зловживанні алкоголем, відсутності фізичних навантажень і не раціональному харчуванні.

Здійснено аналіз чинних нормативних документів: регіональних і державних програм розвитку фізичної культури, які регламентують діяльність щодо організації фізкультурно-оздоровчої роботи серед дорослого населення. Серед найбільш суттєвих проблем державного регулювання фізкультурно-оздоровчої діяльності серед дорослого населення виявлено: відсутність системності й послідовності у реалізації намічених планів і заходів, слабе міжвідомче узгодження стратегічних завдань фізкультурно-оздоровчої політики; недостатність моніторингу

розвитку галузі фізкультурно-оздоровчих послуг, недосконалість механізмів ухвалення рішень щодо регулювання діяльності фізкультурно-оздоровчих закладів; односпрямованість цільових регіональних програм на підготовку учнівської та студентської молоді, фрагментарне урахування у них інтересів дорослого населення.

Установлено, що популярними й привабливими закладами для занять дорослого населення є фітнес-клуби, які надають фізкультурно-оздоровчі послуги. Проведено соціологічне опитування серед громадян і виявлено основні мотиви й причини, які спонукають людей до занять оздоровчими видами фітнесу. Серед головних чинників виокремлено: потребу в покращенні стану здоров'я, корекції фігури, зміні способу життя, недостатність рухової активності.

Ключові слова: *фізкультурно-оздоровча діяльність, доросле населення, оздоровчий фітнес, фітнес-клуби.*

Зміцнення здоров'я населення в умовах розвитку сучасного суспільства, з властивими йому особливостями соціально-економічного і науково-технічного прогресу, з урахуванням істотної модифікації ціннісних установок, є проблемою первинного значення. Швидкий технічний прогрес та соціально-економічні трансформації, які сьогодні відбуваються в Україні, досить негативно відбиваються на якості життя і здоров'я населення, це проявляється у загальному зниженні працездатності, збільшенні захворюваності, передчасному старінні, підвищенні рівня смертності, тощо.

Аналіз соціально-економічного розвитку України й окремих її регіонів свідчить про труднощі в організації фізкультурно-оздоровчої роботи серед дорослого населення. Розгляд організації фізкультурно-оздоровчої діяльності у даному контексті повинен вестися з точки зору здійснення її на різних рівнях: по-перше, як ініціативна самодіяльність людини по формуванню і підтримці власного фізичного, духовного і соціального здоров'я, відповідного способу життя; по-друге, як система державних, громадських і комерційних організацій, що забезпечують реалізацію потреб людини в здоровому способі життя; по-третє, як сукупність певних форм і технологій здійснення цієї діяльності і отримання бажаних результатів удосконалення фізичної підготовленості й використання засобів фізичної культури для активного відпочинку. Таке системне бачення проблематики потребує нового підходу до вибору стратегії управління функціонуванням галузі фізичної культури, розробки нової парадигми її розвитку. Взагалі ситуація характеризується певною неузгодженістю й асиметрією у забезпеченні системи організації фізкультурно-оздоровчої роботи, яка полягає у її переважаючій спрямованості на професійний спорт, фізичний розвиток дітей та молоді і недостатній увазі масовій фізичній культурі, прямо пов'язаній з проблемами оздоровлення і рухової активності дорослого населення. На цьому фоні виявляється науково-практичне протиріччя, що вимагає невідкладного вирішення: при існуючій потребі у підвищенні якості життя і здоров'я нації з опорою на потенціал фізичної культури, як чинника забезпечення соціального благополуччя і здорового способу життя, проблематика організації фізкультурно-оздоровчої роботи серед дорослого населення практично не розроблена.

Проблеми організації фізкультурно-оздоровчої роботи серед дорослого населення фрагментарно розкриті в працях учених К. Айрапетової, С. Дудіцької, О. Дуло, О. Зендик, Т. Імас, Т. Круцевич, І. Маріонди, В. Товт та ін. [1; 2; 4; 5; 7].

Метою нашого дослідження є аналіз чинників, які зумовлюють погіршення стану здоров'я українців, регіональних і державних програм розвитку фізичної культури, які регламентують діяльність щодо організації фізкультурно-оздоровчої роботи серед дорослого населення; виявити основні проблеми в організації фізкультурно-оздоровчої роботи серед дорослих, накреслити шляхи їх вирішення.

Соціально-побутове життя людини залежить від стану здоров'я організму загалом і від міри використання його психофізичного потенціалу. Основними чинниками, які зумовлюють погіршення здоров'я суспільства є:

- шкідливі екологічні умови: забруднення повітря, води, ґрунту канцерогенами й іншими речовинами, різка зміна атмосферних явищ тощо;

- незбалансоване харчування, куріння, зловживання алкоголем та ліками; шкідливі умови праці, погані матеріально-побутові умови, стресові ситуації, схильність до спадкових і дегенеративних захворювань;
- низький рівень якості фізкультурної освіти, низький загальний освітній і культурний рівень; гіподинамія, недостатність та неефективність заходів фізкультурно-оздоровчого та спортивного характеру, недосконалість методик навчально-тренувальних, оздоровчих програм;
- низький рівень медичної допомоги і невчасна профілактична діагностика стану здоров'я та ін. [10].

Досліджуючи перелічені чинниками, розуміємо, що більшість причин невисокої тривалості життя громадян України криються переважно у нездоровому способі життя – курінні, зловживанні алкоголем, відсутності фізичних навантажень і не раціональному харчуванні. Саме вони провокують виникнення захворювань системи кровообігу, які є основною причиною передчасної смертності українців і щорічно забирають життя близько 400 тисяч чоловік.

Конституція України як основоположний документ указує, що держава дбає про розвиток фізичної культури і спорту, забезпечує людині охорону здоров'я. Але по факту, держава лише дає змогу використати конституційні права, а їх реалізація багато в чому залежить від організації фізкультурно-оздоровчої діяльності на місцевому рівні, а також від самої людини, від її активності у цій галузі.

З метою збільшення чисельності людей, залучених до фізкультурно-оздоровчої діяльності, поліпшення фізичної підготовленості і фізичного розвитку населення упроваджено відповідні державні програми. Концептуальні засади розвитку фізичної культури регламентує «Державна програма розвитку фізичної культури і спорту», яка була затверджена Указом Президента України у червні 1994 року. 1 вересня 1998 року була прийнята Цільова комплексна програма – «Фізична культура – здоров'я нації». Державні програми розвитку фізичної культури і спорту в Україні спрямовані на практичну реалізацію Закону України «Про фізичну культуру і спорт». Вони розкривають основні напрямки державної політики в галузі фізичної культури і спорту, визначають їх роль у житті суспільства, показують тенденції розвитку фізкультурно-спортивного руху та накреслюють практичні заходи щодо впровадження фізичної культури в побут громадян, а також основні засади організаційного, матеріально-технічного, кадрового, інформаційного та інших їх забезпечень на певних етапах розвитку суспільства [8; 9; 10].

Проте єдина державна програма не може враховувати усієї різноманітності інтересів та побажань людей різного віку, місцевих умов, національних та регіональних традицій й регламентує, у більшій мірі, вимоги до фізкультурної освіченості учнівської та студентської молоді. Для організації фізкультурно-оздоровчої діяльності серед дорослого населення державним урядом розроблено регіональні програми, які діють лише на території певної області. Наприклад, «Цільова комплексна програма розвитку фізичної культури і спорту» у Дніпропетровській області діє до 2016 року, «Регіональна цільова соціальна програма «Молодь Дніпропетровщини» розрахована на 2012-2021 роки, «Регіональна цільова програма розвитку фізичної культури і спорту» у Донецькій області – на 2012-2016 роки, «Програма розвитку футболу в Чернівецькій області» – на 2006-2008 роки та ін. Але більшість програм односпрямовані, деякі з них застаріли і не оновлюються.

Проведений аналіз регіональних цільових програм підтримки і розвитку фізкультурно-оздоровчої діяльності, дозволив виявити й узагальнити основні їхні завдання: розширення мережі фізкультурно-оздоровчих закладів за місцем проживання, заохочення сімейних форм фізкультурно-оздоровчої діяльності; – створення спортивної інфраструктури з урахуванням потреб й інтересів населення, формування у людей потреб до фізичної досконалості й здорового способу життя, мотивація до занять фізкультурно-оздоровчої спрямованості; – професіоналізація і наукова основа діяльності тренерів у реалізації фізкультурно-оздоровчої роботи та ін.

Аналіз державних й регіональних програм розвитку фізичної культури і спорту доводить, що незважаючи на певні позитивні моменти, ситуація далека від бажаної і обумовлює необхідність коригування політики щодо реалізації цінностей фізичної культури. Основний

потенціал розвитку галузі фізкультурно-оздоровчих послуг знаходиться в координації і об'єднанні ресурсів і фінансування, наявних на державному і місцевому рівнях управління. Особливої уваги вимагає проблема функціонування безкоштовних фізкультурно-оздоровчих закладів, доступності послуг фізичної культури для верств населення з низьким рівнем доходу.

Найбільш суттєвими проблемами державного регулювання фізкультурно-оздоровчої діяльності серед дорослого населення є: – відсутність системності і послідовності у реалізації намічених планів і заходів, слабе міжвідомче узгодження стратегічних завдань фізкультурно-оздоровчої політики; недостатність моніторингу розвитку галузі фізкультурно-оздоровчих послуг, недосконалість механізмів ухвалення рішень щодо регулювання діяльності фізкультурно-оздоровчих закладів; односпрямованість цільових регіональних програм на підготовку учнівської та студентської молоді, фрагментарне урахування в них інтересів дорослого населення.

Отже, заручниками недосконалої системи фізичного виховання нашої країни стають у більшій мірі дорослі люди, зважаючи на свої соціальні, психологічні, побутові проблеми, саме вони обмежені у виборі фізкультурно-оздоровчої діяльності. Правильно організована фізкультурно-оздоровча робота серед дорослого населення багато в чому визначає здоров'я нації в цілому, сприяє передачі досвіду й цінностей фізичної культури майбутнім поколінням, слугує прикладом у реалізації життєвих надбань.

Сьогодні основною організаційною ланкою менеджменту у фізкультурно-оздоровчій діяльності серед дорослого населення, у тендерному контексті, є клубно-спортивні або спортивно-оздоровчі заклади – фітнес-клуби. Останнім часом великої популярності отримали багатофункціональні велнес-клуби, які призначені для задоволення широкого спектру фізкультурно-оздоровчих інтересів і потреб людей. Кожен заклад відповідно до своєї функціонально-цільової спрямованості пропонує тренувальні програми, здійснює систематичне соціологічне опитування населення й допомагає бажаним вибирати формати відповідно до своїх можливостей і побажань. Особливої популярності і соціальної значущості мають клуби, в яких працюють персональні тренери, що спрямовують свою роботу на підготовку людей з урахуванням їх індивідуальних потреб та особливостей фізичного розвитку (такі, що мають надлишкову вагу), віку (літні люди), статі (окремо для чоловіків і жінок), рівня підготовленості (люди, у яких немає досвіду занять фізичними вправами, або навпаки – з високим рівнем підготовленості), мети заняття (особи, які бажають професійно займатися спортом (бодібілдингом, пауерліфтингом, тощо) або ті, які займаються рекреаційною діяльністю з метою оздоровлення, приємного проведення дозвілля).

Заняття фітнесом повністю задовольняють потреби людини у руховій активності, що сприяє збереженню і зміцненню фізичного здоров'я, а різноманіття програм робить їх доступними й дозволяє задовольнити будь-які інтереси. На основі опитування встановлено, що чисельність жінок віком від 18 до 60 років (працездатний вік), які регулярно займаються фітнесом коливається в межах 11-19% в містах України, а у сільській місцевості – від 0,5-2%. Такий низький відсоток занять оздоровчими фітнес-програмами пояснюється відсутністю у жінок фінансових та технічних можливостей, нігілізмом до засобів фізичної культури як оздоровчого чиннику, незадовільним станом здоров'я, що обмежує рухову активність, низьким рівнем мотивації. Поняття «чоловічого» фітнесу суттєво відрізняється як кількісними, так і якісними показниками. Кількість чоловіків працездатного віку, які займаються оздоровчими видами фітнесу в містах України коливається в межах 19,5-21%, а у сільській місцевості – від 0,3-0,5%. До того ж, слід зазначити, що активність людей, які проживають у великих містах України вища. Це говорить про те, що мегаполіси пропонують більші можливості для занять (територіальна зручність розташування фітнес-клубів), люди більш забезпечені вільним часом й потерпають від проявів гіпокінезії, загальна й фізична культура знаходяться на більш високому рівні.

Окрім того, люди розуміють, що не будь-яка фізична активність дозволяє досягти бажаних результатів. Зважаючи на це, представниці «прекрасної» статі можуть обирати не зовсім жіночі види фізичних вправ – заняття у тренажерних залах, функціональні, колові тренування. На думку учених Т. Івчатової та О. Лядської [3; 6], жінки віддають перевагу руховій діяльності, яка здійснює різноплановий вплив на їхній організм та спосіб життя. Чоловіки більш консервативні

у виборі тренувальних програм, вважають, що лише силові види фітнесу вписуються у поняття статевої ідентичності й сумісні з уявленнями про мужність та імідж чоловічої статури [1].

За результатами наших досліджень, проведених у 2014-2015 рр., більшість опитаних людей (94%) відмітили позитивний вплив від занять оздоровчими видами фітнесу, зокрема, 72% респондентів знизили вагу, отримали бажані форми тіла; 22% – відчули покращення у роботі серцево-судинної та дихальної систем, зменшилися випадки захворювання на ГРЗ, знизилися больові відчуття у спині, покращилася постава. Провідною мотивацією до занять фітнесом люди називають зміцнення здоров'я, нормалізацію ваги тіла, можливість спілкування. Також встановлено, що участь жінок у заняттях інтенсивними видами фітнесу досягає максимуму в 20-35 років, а після 45 років їх активність різко знижується. У цей період у жінок починає погіршуватися здоров'я, що спонукає їх до альтернативних (ментальних) видів фітнесу: йоги, занять за системою Пілатеса, боді-флексу, китайської гімнастики та ін. Зацікавленість чоловіків фітнес-програмами також пропорційна віковим особливостям, так найбільший інтерес до тренувань проявляють юнаки 18-30 років, що обумовлюється їхнім соціальним статусом, біологічними і психологічними чинниками – прагненням бути кращим серед осіб своєї соціальної групи, бажанням привернути до себе увагу жінок. Чоловіки зрілого віку, після 30 років, характеризуються меншою активністю до занять, що обумовлено низкою чинників: соціальною і біологічною зрілістю, фізіологічною стабільністю, що зумовлює задовільний стан здоров'я. Після 45 років зацікавленість оздоровчими видами фітнесу у них зростає, що пов'язано із погіршенням здоров'я, працездатності, незадовільним зовнішнім і функціональним станом, потребою у зміні способу життя, корекції фігури.

Соціологічне опитування й власний досвід роботи дозволили виявити мотиви, які спонукають людей до занять оздоровчими видами фітнесу, які можна умовно поділити на чотири групи:

- 1) косметичні – зниження ваги і корекція фігури, покращення постави і загального зовнішнього вигляду;
- 2) медико-гігієнічні – покращення функціонального стану організму, загартування, зниження ризику захворюваності, оптимізація режиму харчування;
- 3) фізичні – підвищення фізичної працездатності, розвиток окремих фізичних якостей і рухових здібностей, формування техніки виконання певних вправ, танцювальних умінь, досвід спортивних тренувань;
- 4) психологічні – нервово-психічна стійкість, покращення емоційного самопочуття, зниження дії стресових ситуацій.

За статистикою, люди відвідують клуби з метою схуднути і покращити фігуру, але більшість відвідувачів продовжує регулярно тренуватися вже після того, як мета була досягнута. Це говорить про те, що ними рухає не потреба, а бажання, вони визнають, що тренування для стали них невід'ємною частиною життя. Також у фітнес-клубі люди можуть спілкуватися, заводити знайомства, ділитися своїми успіхами і невдачами, вести і пропагувати здоровий спосіб життя. Ці та інші соціальні блага дозволяють людині здобути не лише фізичну міцність, а й психологічний комфорт, позбавитися наслідків стресів, отримати емоційне задоволення.

Резюмуючи вище сказане зауважимо, що головні причини невисокої тривалості життя громадян України криються переважно у нездоровому способі життя – курінні, зловживанні алкоголем, відсутності фізичних навантажень і не раціональному харчуванні. Саме вони провокують виникнення функціональних захворювань систем організму, зниження працездатності, передчасне старіння і високий рівень ранньої смертності. Належний рівень організації фізкультурно-оздоровчої роботи не лише дозволить покращити фізичний і функціональний стан здоров'я людей різного віку, але й здійснить позитивний вплив на їх переконання практично в усіх аспектах: інформаційному, освітньому, мотиваційному, поведінковому, що якнайкраще позначиться на їх побуті, благополуччі і соціальному статусі вцілому.

Аналіз чинних нормативних документів (регіональних й державних програм розвитку фізичної культури) виявив певну неузгодженість й асиметрію у забезпеченні системи організації фізкультурно-оздоровчої роботи, яка полягає у її переважаючій спрямованості на професійний спорт, фізичний розвиток дітей та молоді і недостатній увазі масовій фізичній культурі,

прямо пов'язаній з проблемами оздоровлення і рухової активності дорослого населення. Проведене соціологічне опитування показало, що найбільш популярними й привабливими закладами для занять дорослого населення є фітнес-клуби, які надають фізкультурно-оздоровчі послуги відповідно до інтересів і потреб відвідувачів. Серед головних чинників, які спонукають людей до занять оздоровчими видами фітнесу, можна відзначити потребу в покращенні здоров'я, корекції фігури, зміні способу життя, появу гедоністичного уявлення, згідно з яким вільний час повинен служити не лише для підготовки до нового робочого дня, але й для задоволення рухової активності та особистих потреб людини.

Список використаних джерел

1. Айрапетова К.Г. Корекція фізичного стану чоловіків другого зрілого віку в процесі фізкультурно-оздоровчих занять : автореф. дис... канд. наук фіз. вих. і спорту: 24.00.02 / К.Г. Айрапетова; Український держ. ун-т фізичного виховання і спорту. – К., 1997. – 24 с.
2. Дудіцька С. Сучасні фізкультурно-оздоровчі технології у фізичному вихованні / С. Дудіцька, О. Зендик // Теорія і методика фіз. виховання і спорту. – 2002. – № 2-3. – С. 81-82.
3. Івчатова Т.В. Корекція статури жінок першого зрілого віку з урахуванням індивідуальних особливостей геометрії мас їх тіла: автореф. дис... канд. наук з фіз. вих. і спорту: 24.00.02 / Т.В. Івчатова ; Нац. ун-т фіз. виховання і спорту України. – К., 2005. – 20 с.
4. Імас Т.В. Управління організаційно-методичним забезпеченням фізкультурно-оздоровчими послугами різних груп населення : автореф. дис. ... канд. наук з фіз. виховання і спорту : 24.00.02 / Т.В. Імас; Дніпропетр. держ. ін-т фіз. культури і спорту. – Дніпропетровськ, 2013. – 20 с.
5. Круцевич Т.Ю. Теорія і методика фізичного виховання : підруч. для студ. ВНЗ фіз. виховання і спорту: у 2-х т. Т.2. Методика фізичного виховання різних груп населення / ред.: Т.Ю. Круцевич. – К. : Олімп. л-ра, 2008. – 367 с.
6. Лядська О.Ю. Організаційно-методичні основи оздоровчого тренування з фітболом жінок першого зрілого віку: автореф. дис. ... канд. наук з фіз. виховання і спорту : 24.00.02 / О.Ю. Лядська ; Дніпропетр. держ. ін-т фіз. культури і спорту. – Дніпропетровськ, 2011. – 20 с.
7. Товт В.А. Теорія і методика фізичного виховання дорослого населення та фізичної підготовки у Збройних силах : навч. посіб. / В.А. Товт, О.А. Дуло, І.І. Маріонда; Ужгород. нац. ун-т. – Ужгород : Графіка, 2010. – 76с.
8. Електронний ресурс: <http://zakon0.rada.gov.ua>.
9. Електронний ресурс: <http://search.ligazakon.ua>.
10. Електронний ресурс: <http://horting.org.ua>.

The article identifies the major factors that determine the aggravation of the Ukrainian people. The main reasons for the low life expectancy of citizens in Ukraine lie mainly in unhealthy lifestyle – smoking, alcohol abuse, lack of exercise and unbalanced diet.

The analysis of current regulations, regional and state programs of development of physical culture, which regulate activities of physical culture and healthy activities in the adult population and identified the major problems of the organization has been made. Among the most significant problems of state regulation of physical-culture and wellness activities among adults are: the lack of consistency and consistency in the implementation of the plans and activities, weak interagency coordination of strategic objectives of physical-culture and healthy politics; lack of monitoring of the industry of fitness services, inadequate mechanisms for making decisions on regulation of physical-culture and healthy facilities; unidirectional of targeted regional programs to prepare pupils and students, fragmented consideration in the interests of the adult population.

It has been established that popular and attractive facilities for training adults are fitness clubs that provide sports and recreational services. A sociological survey among citizens has been held and the main motives and motivations of people in employment healthy fitness types. The main factors were singled out: the need to improve health, correction of body, changing lifestyle, absence of physical activity.

Keywords: physical education, adult population, fitness, fitness-clubs.

УДК 371. 32. 911 (07)

Кушнарєнко Н.М.

Kushnarenko N.

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КРАЄЗНАВЧОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГЕОГРАФІЇ НА ПРОФІЛЬНОМУ РІВНІ У 10-11 КЛАСАХ

THE PECULIARITIES OF REGIONAL APPROACH REALIZATION IN THE PROCESS OF TEACHING GEOGRAPHY AT THE PROFILE LEVEL IN GRADES 10-11

У статті розглянуто проблематику вивчення географії в розрізі профільного навчання у 10–11 класах. Загальною метою курсів географії є спроба зробити досконалішим уяву учнів про географічну картину світу, поняття про географію як конструктивну науку та формувати географічне мислення на основі історичного, територіального, комплексного, типологічного, проблемного й конструктивного підходів.

У загальноосвітніх закладах у навчанні географії все більшу роль відіграє краєзнавство. Воно розглядається як структурний компонент географії, і є складовою методики навчання географії, де виражається у вигляді краєзнавчого підходу. У 10 класі при вивченні курсу «Географія світу» краєзнавчий підхід має обмежені можливості, але і при вивченні цього курсу варто здійснювати краєзнавчий підхід. У 11 класі при вивченні курсу «Географія України» важливе значення краєзнавчого підходу полягає в тому, що він забезпечує розвиток в учнів уявлень про свою область, місцевість як складову частину держави країни.

Ключові слова: географія, профільне навчання, краєзнавчий підхід, загальноосвітня школа, географічна карта світу, географічне мислення.

Профільне навчання є видом диференційованого навчання, який передбачає врахування освітніх потреб, нахилів, здібностей учнів і створення умов для навчання старшокласників відповідно до їхнього професійного самовизначення та організації навчального процесу, що забезпечується за рахунок змін у цілях, змісті, структурі та організації навчального процесу [6, с. 8-9].

Метою профільного навчання є забезпечення можливостей для рівного доступу учнівської молоді до здобуття загальноосвітньої профільної та початкової допрофесійної підготовки, неперервної освіти впродовж усього життя, виховання особистості, здатної до самореалізації, професійного зростання й мобільності в умовах реформування сучасного суспільства. Профільне навчання спрямоване на набуття старшокласниками навичок самостійної науково-практичної, дослідницької-пошукової діяльності, розвиток інтелектуальних, творчих, моральних, фізичних, соціальних якостей, прагнення до саморозвитку та самоосвіти [2, с. 32-36].

Способом організації диференційованого навчання є профільне навчання, яке передбачає поглиблене й професійно зорієнтоване вивчення циклу споріднених предметів. Здійснюється профільне навчання у 10-11 класах за такими основними напрямками, як: суспільно-гуманітарний, природничо-математичний, технологічний, художньо-естетичний та ін. [7, с. 176].

Головною метою сучасної школи є допомогти старшокласникам зорієнтуватися у сучасному суспільстві, свідомо зайняти відповідну соціальну і громадянську позицію, підвищити рівень їхньої духовної культури, практичної діяльності і культури спілкування, формувати працелюбну, творчу особистість. Зважаючи на це, у старшій загальноосвітній школі запроваджується профільне навчання, яке створить системно-спеціалізовану підготовку у старших класах загальноосвітньої школи [3].

Вивчення «географії», що пропонується для профільного навчання у 10–11 класах, завершує географічну освіту в загальноосвітній школі і відповідає закономірності пізнання

світу. Таким чином система, географічної освіти узгоджується з регіоналізацією, теоретизацією, країнознавством, краєзнавством, загальною географією і має українознавчу спрямованість.

У навчанні географії в загальноосвітніх закладах усе більшу роль відіграє краєзнавство. Воно розглядається, як структурний компонент географії, і є складовою методики навчання географії, де виражається у вигляді краєзнавчого підходу.

Краєзнавчий підхід передбачає систематичне встановлення зв'язків між вивченням географії з тими знаннями, які учні одержують у 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 в практичній діяльності.

Призначення краєзнавчого підходу полягає в тому, щоб дати змогу учням у знайомій місцевості спостерігати в 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.

Реалізація краєзнавчого підходу навчання зумовлює всебічне вивчення учнями у навчально-виховних цілях певної території свого краю за різними джерелами інформації, і головним чином на основі безпосередніх спостережень під керівництвом учителя [8, с. 37].

Важливим чинником, який сприяє патріотичному вихованню, в загальній освіті, розширює кругозір і пізнавальні інтереси учнів, залучає до творчої діяльності, формує практичні й інтелектуальні вміння, допомагає у виборі професії, здійснює міжпредметні зв'язки, допомагає з'єднувати навчання з життям, активізує діяльність учнів є шкільне краєзнавство.

Теорія та практика навчання дітей шкільного краєзнавства досліджувались у працях В. Корнеєва, В. Бенедюк, Т. Бондаренко, П. Тронько та ін. Методологічне, загальнонаукове й теоретичне значення для започаткованої проблеми мають також роботи М. Баранського, Л. Берга, В. Ковальчука, В. Сухомлинського.

Методичні аспекти сучасного шкільного краєзнавства широко висвітлені в працях В. Корнеєва, М. Костриці, П. Масляка, О. Надтока, В. Обозного, І. Пруса, К. Строева, В. Яценко, та ін.

Завдяки краєзнавству навчання географії будується на спостереженнях справжньої дійсності, а не на «словесних схемах». Маючи уявлення про природу і її закономірності, а також про населення і господарство рідного краю легше засвоювати курс географії.

Загальною метою курсу «географії» є зробити досконалішим уяву учнів про географічну картину світу, поняття про географію як конструктивну науку і формувати географічне мислення на основі історичного, територіального, комплексного, типологічного, проблемного і конструктивного підходу [3].

Основними завданнями курсу «Географія» (10–11 класи) для профільної школи є:

- 1) узагальнити й систематизувати попередні знання учнів з географії на значно вищому теоретичному рівні;
- 2) формувати географічні та соціокультурні знання, розвивати економічне мислення учнів, яке передбачає розуміння процесів, що відбуваються у сучасному світі;
- 3) сформувати уявлення про територіальну організацію господарства і населення окремих регіонів і держав світу;
- 4) розвивати вміння користуватися порівняльними методами статистико-економічного аналізу, використовувати статистичні дані, що характеризують рівень та інтенсивність розвитку господарства країн світу, України, своєї області, адміністративного району, окремого господарства; вільно орієнтуватися на політичній карті світу та використовувати тематичні географічні карти для розв'язання навчальних і практичних завдань;
- 5) ознайомити з важливими географічними дослідженнями в Україні і світі, видатними вітчизняними економіко-географами;

- б) зіставляти географічні й економічні події і процеси, працювати з різними джерелами знань, самостійно добувати географічну інформацію;
- 7) розвивати географічну, екологічну й економічну культуру, розуміння завдань, що стоять перед державою і світовою цивілізацією та ін.[3].

Для того, щоб вивчення географії у старшій школі було повним і якісним, перш за все, вчителю необхідно ознайомитися з нормативними документами та визначити місце предмета у навчальному плані закладу; навчальною програмою, підручником та всіма наявними посібниками [1, с. 176].

Сучасна географія вивчає просторово-часові взаємозв'язки та взаємодії в географічній дійсності і є цілісною системою «людина-природа-господарство-навколишнє середовище». Розширення та поглиблення взаємодії людини з навколишнім середовищем, загострення екологічного конфлікту між суспільством і природою, виснаження природних ресурсів обумовлюють інтеграцію різних дисциплін у пізнанні географічного простору. У вивченні географії зроблено наголос на основні тенденції та закономірності розвитку географічної оболонки, особливості соціально-економічного та політичного розвитку провідних країн і регіонів світу.

У 10 класі соціально-економічна географія світу охоплює широке коло питань просторових аспектів розвитку суспільства, світового господарства, взаємодії людини й природи у різних регіонах світу. У навчальній програмі та підручнику для 10 класу основним поняттям виступає поняття про наукову картину світу, що розкривається через економіко-соціально-географічне вивчення навколишнього середовища. Старшокласників знайомлять з основами методології географічної науки. Вони мають зрозуміти, що географія відноситься до просторових наук, де географічний простір і час становлять базові поняття науки, розвиваються і віддзеркалюються всі сфери географічної оболонки Землі: атмосфера, літосфера, гідросфера, біосфера і соціосфера (ноосфера) і є не тільки формою, а й умовою їхнього буття [4].

Курс «Географія світу» в порівнянні з курсами загальної географії має обмежені можливості для здійснення краєзнавчого підходу. Але й при вивченні цього курсу слід здійснювати краєзнавчий підхід. Він полягає в тому, що особливості природи місцевості, де вивчаються, порівнюються із відповідними природними явищами своєї місцевості, які є добре знайомі учням (наприклад, порівняння літньої погоди в Антарктиді із зимовою погодою своєї місцевості допомагає учням конкретно уявити, відчутти і зрозуміти суворість антарктичного клімату, одержати уявлення про особливості природи далекої території)[5].

У 11 класі учні продовжують ознайомлюватись із загальними закономірностями природи, видами карт, світовими цивілізаціями і культурами, соціально-економічною географією України, географією своєї області, глобальними проблемами людства, стратегію сталого розвитку, глобальними прогнозами, проектами і гіпотезами. Економіко-соціально-географічні відомості розглядаються в тісному зв'язку з висвітленням питань історії, політики, стану економіки, природоохоронної діяльності, соціокультурного надбання регіонів [4]. Особливу увагу необхідно звернути на вивчення теми «Географія своєї області». Вивчення цього розділу сприяє вихованню патріотизму, любові до малої батьківщини, дає змогу краще зрозуміти основні економічні, екологічні і соціальні процеси. Кожен регіон має підготовлені навчальні посібники, підручники, атласи, картографічний матеріал.

Важливе значення краєзнавчого підходу при вивченні курсу географії України полягає в тому, що він забезпечує розвиток в учнів уявлень про свою область, місцевість як складову частину держави країни [5].

Після вивчення географії на профільному рівні учні повинні знати і розуміти; 1) особливості сучасного етапу розвитку географічної науки, її об'єкт, предмет, структуру, методи та джерела географічної інформації, основні теорії та концепції, значення географічної науки у вирішенні соціально-економічних і геоecологічних проблем суспільства; 2) зміст основних теоретичних категорій і понять, включаючи географічне положення, географічне районування,

територіальні системи, комплексне географічне краєзнавство та раціоналізм, розвиток географічної оболонки, природокористування та геоекологію, географічний розподіл праці; 3) вміти застосовувати основні положення географічної науки для опису та аналізу сучасного світу як складної, суперечної та динамічної природно-суспільної територіальної системи; 4) здійснювати навчальні дослідження, моделювання та проектування територіальних взаємодій різних географічних явищ і процесів з використанням різних методів географічної науки. Учень повинен використовувати набуті знання і вміння в практичній діяльності та повсякденному житті для: 1) опису та пояснення різних явищ в оточуючому середовищі на основі їх географічної та геоекологічної експертизи; 2) аналізу та оцінки різних територій з точки зору взаємозв'язку природних, соціально-економічних, техногенних об'єктів і процесів виходячи з просторово-часового їх розвитку; 3) розуміння місця та ролі географічної науки у сучасному світі, різних сферах життя суспільства; 4) підготовки до продовження освіти в обраній галузі [4].

Вивчення географії на профільному рівні дозволяє максимально використовувати загальноосвітній і культурологічний потенціал географії як навчального предмета, дає змогу випускникам на основі системи географічних знань, умінь та навичок самовизначитися в мінливому навколишньому світі, продовжити освіту у відповідній галузі і сприяє завершенню формування географічної компетентності випускника школи.

Ураховуючи рівень загальноосвітньої підготовки, життєвий досвід старшокласників і освітньо-пізнавальні завдання цих курсів, використання краєзнавчого матеріалу не тільки зробить цікавим розгляд програмних питань, але й буде сприяти залученню школярів до вирішення складних проблем свого краю.

Список використаних джерел

1. Аніскіна Н.О. Організація профільного навчання в сучасній школі / Н.О. Аніскіна. – Х. : Основа, 2003. – С. 176
2. Егоров О. Профильное образование: проблемы и перспективы / О. Егоров // Народное образование. – 2006. – № 5. – С. 32-36.
3. [Електронний ресурс]: Режим доступу <http://ruh.znaimo.com.ua/index-6182.html>. Заголовок з екрану Географія 10-11 класи профільний рівень. Мова – укр.
4. [Електронний ресурс]: Режим доступу <http://sm.znaimo.com.ua/docs /578/index-245130-1.html>. Заголовок з екрану Вивчення географії. Мова – укр.
5. [Електронний ресурс]: Режим доступу <http://forfun.at.ua/> Заголовок з екрану Краєзнавча робота в школі. Мова – укр.
6. Концепція профільного навчання в старшій школі / Освіта України. – 2003. – № 42-43. – с. 8-9.
7. Липова Л. Профільне навчання і проблеми соціалізації випускників / Л. Липова, П. Замаскіна, В. Малишев // Шлях освіти. – 2008. – № 1. – С. 38-41.
8. Маханько І.В. Реалізація краєзнавчого принципу в урочній та позакласній роботі з географії [Текст] / І.В. Маханько // Географія. – Кривий Ріг, 2009. – С. 37.

The article deals with the problems of studying geography in terms of specialized education in grades 10-11, completing geographic education in secondary school. The goal of the geography course is to try to make a perfect imagination of students of geographical picture of the world, the concept of geography as a science and constructive form of thought based on geographical historical, territorial, integrated, typological, constructive and problem-based approach.

In secondary schools in teaching geography plays an increasingly important role local history. It is considered as a structural component of the geography, a part of geography teaching methods, which is expressed as a local history approach. In grade 10 course in the study of «World Geography» local history approach has limitations, but also in the study of this course a local history approach should be made. The important local history approach in grade 11 in the process of studying the course «Geography of Ukraine» is that it provides the development of students' perceptions of their region, area as a part of the state of the country.

Keywords: Geography, specialized education, regional approach.

УДК 378:004 – 796.412

Момот О.О.

Momot E.

ОПИС НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «МЕНЕДЖМЕНТ БЕЗПЕКИ ПІД ЧАС ЗАНЯТЬ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ»

DESCRIPTION OF THE DISCIPLINE “SAFETY MANAGEMENT DURING THE LESSONS OF PHYSICAL CULTURE”

У статті розкрито структуру та зміст програми вибіркової навчальної дисципліни «Менеджмент безпеки під час занять з фізичної культури» для студентів педагогічних вищих навчальних закладів, яка формує знання безпеки життєдіяльності під час занять фізичною культурою і спортом та вміння організовувати й проводити заняття з урахуванням ризику виникнення небезпек, які можуть спричинити надзвичайні ситуації та призвести до несприятливих наслідків. Спрямована на вивчення основ захисту здоров'я та життя студентів, а також на розробку та реалізацію відповідних засобів і заходів щодо створення й підтримки здорових та безпечних умов для занять фізичною культурою і спортом. Навчальна програма диференційована лекційними, практичними заняттями, самостійною роботою, системою контролю, що, у свою чергу, забезпечує теоретичну та практичну підготовку фахівців цієї спеціалізації, розроблена відповідно до вимог кредитно-модульної системи організації навчально-виховного процесу.

Ключові слова: навчальна дисципліна, менеджмент безпеки, техніка безпеки, фізична культура, вищий навчальний заклад, навчальне заняття, навчально-виховний процес, студент, здоров'я, спорт.

Фізична культура створює умови для формування у людини ціннісних орієнтацій щодо культури здоров'я і здорового способу життя, виховання потреби та звички займатися фізичною культурою та спортом, прагнення досягти оптимального рівня особистого здоров'я, фізичного розвитку, рухових якостей, морально-вольових рис характеру і психологічної підготовки до ведення активного життя та професійної діяльності.

На сучасному етапі розвитку суспільства постає потреба інтенсивного розвитку фізичного виховання для підвищення рівня фізичної витривалості, здоров'я та захисних функцій організму. Разом з розвитком фізичного виховання виникає необхідність у створенні безпечного середовища під час виконання фізичних вправ, створення універсальних технік безпеки, тим самим забезпечуючи найкращі умови для фізичного розвитку людини.

Після проголошення незалежності України розпочався закономірний процес створення власного нормативно-правового поля. Одні з перших норм, які були прийняті, стосувалися охорони праці. Так, Закон України «Про охорону праці» заснував необхідну правову базу в організації роботи й контролю за станом охорони праці в усіх сферах діяльності, у тому числі, у сфері з фізичного виховання і спорту [8].

Сьогодні в Україні діє більш ніж 1,5 тисячі нормативно-правових, інструктивних документів загальнодержавного й галузевого значення про охорону праці. Станом на 1 січня 2003 року вони систематизовані в Державному реєстрі міжгалузевих і галузевих нормативних актів про охорону праці (Реєстр ДНАОП) в напрямках: ДНАОП – державні нормативні акти, НАОП – нормативні акти, ГОСТ – міждержавні стандарти системи стандартів про охорону праці, ДСТУ – державні стандарти України з питань безпеки праці, ДСанПіН – державні санітарні правила й норми [1; 3; 4; 5].

Саме цим обумовлена необхідність розробки та апробації навчального курсу «Менеджмент безпеки під час занять з фізичної культури» для студентів факультету фізичного виховання Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

Мета дослідження полягає в розкритті структури та змісту програми вибіркової навчальної дисципліни «Менеджмент безпеки під час занять з фізичної культури» для студентів педагогічних вищих навчальних закладів напряму підготовки 7.01020101 «Фізичне виховання, спорт та здоров'я людини».

Вивчення даного курсу передбачає зв'язок з такими предметами: педагогіка фізичного виховання, психологія фізичного виховання, безпекою життєдіяльності, спортивною метрологією та інші.

«Педагогіка фізичного виховання» та «Психологія фізичного виховання» дають уяву про основні принципи виховання морально-вольових якостей студентів, психологічну підготовку до занять. «Безпека життєдіяльності» полягає у набутті студентами компетенцій, знань, умінь і навичок для здійснення професійної діяльності за спеціальністю з урахуванням ризику виникнення небезпек, які можуть спричинити надзвичайні ситуації та призвести до несприятливих наслідків під час занять фізичною культурою і спортом, а також формування у студентів відповідальності за особисту та колективну безпеку. «Спортивна метрологія» дозволяє проводити контроль за станом здоров'я, тренувальним навантаженням та поведінкою студентів.

Навчальна програма диференційована лекційними, практичними заняттями, самостійною роботою, системою контролю, що, у свою чергу, забезпечує теоретичну та практичну підготовку фахівців цієї спеціалізації. Вона розроблена відповідно до вимог кредитно-модульної системи організації навчально-виховного процесу і становить 90 годин (2,5 кредити ECTS, із них 16 годин лекційних, 20 – практичних, 54 – самостійна робота, форма контролю – залік). Опис навчальної дисципліни проілюстровано в таблиці.

1. Опис навчальної дисципліни

Найменування показників	Галузь знань, напрям підготовки, освітньо-кваліфікаційний рівень	Характеристика навчальної дисципліни денна форма навчання
Кількість кредитів – 2,5	Галузь знань 0101 Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини Напрямок підготовки 7.01020101 Фізичне виховання	вибіркова
Модулів – 1	Спеціальність (професійне спрямування):	Рік підготовки:
Змістових модулів – 2		5-й
Індивідуальне науково-дослідне завдання: розроблення таблиць за темами змістовних модулів		Семестр
Загальна кількість годин – 90		VII – й Лекції
Тижневих годин для денної форми навчання: аудиторних – 2 самостійної роботи студента – 2		Освітньо-кваліфікаційний рівень: спеціаліст

Примітка. Співвідношення кількості годин аудиторних занять до самостійної роботи становить: для денної форми навчання – 36/54

2. Метою викладання навчальної дисципліни «Менеджмент безпеки під час занять з фізичної культури» є формування знань безпеки життєдіяльності під час занять фізичною культурою і спортом та вмінь організувати й проводити заняття з урахуванням ризику виникнення небезпек, які можуть спричинити надзвичайні ситуації та призвести до несприятливих наслідків.

3. Основними завданнями вивчення дисципліни «Менеджмент безпеки під час занять з фізичної культури» є:

- опанування знаннями, вміннями та навичками вирішувати професійні завдання з обов'язковим урахуванням вимог щодо безпеки під час проведення занять з фізичної культури і спорту;
- оволодіння загальнокультурними та професійними компетенціями з питань безпеки життєдіяльності, які пов'язані з збереженням життя та здоров'я під час занять фізичною культурою та спортом.

4. Структура навчальної дисципліни

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин					
	Денна форма					
	усього	у тому числі				
л		п	лаб	інд	с.р.	
Модуль 1						
Змістовий модуль 1. Класифікація видів, подій і причин порушень правил безпеки під час проведення занять з фізичної культури та спорту.						
Тема 1-2. Види подій та головні причини травм, нещасних випадків та ушкоджень	16	4	4	-	-	12
Тема 3. Причини травм, нещасних випадків та ушкоджень під час навчально-тренувальних занять і змагань	24	2	6	-	-	8
Тема 4. Основні обов'язки та права посадових осіб під час здійснення навчально-тренувального процесу і проведення спортивних змагань	8	2	2			8
Разом за змістовим модулем 1	48	8	12	-	-	28
Змістовий модуль 2. Проведення туристських походів, експедицій та екскурсій з учнівською і студентською молоддю України						
Тема 5. Правила проведення туристських походів, експедицій та екскурсій з учнівською і студентською молоддю України	12	2	2	-	-	8
Тема 6. Вимоги до учасників, складу груп і керівників туристських подорожей	8	2	2	-	-	4
Тема 7-8. Обов'язки і права керівника та заступника керівника подорожі	22	4	4	-	-	14
Разом за змістовим модулем 2	42	8	8	-	-	26
Усього годин	90	16	20	-	-	54

5. Програма навчальної дисципліни

Змістовий модуль 1. Класифікація видів, подій і причин порушень правил безпеки під час проведення занять з фізичної культури та спорту.

Тема 1-2. Види подій та головні причини травм, нещасних випадків та ушкоджень.

- Види подій, що призвели до нещасного випадку невикористаного характеру.
- Причини нещасного випадку чи травми.
- Місце подій.

Тема 3. Причини травм, нещасних випадків та ушкоджень під час навчально-тренувальних занять і змагань.

- Незадовільний стан місць занять і невідповідність умов їх проведення.
- Недостатня організація навчально-тренувальних занять і змагань.
- Невірні методи проведення навчальних занять, тренувань і змагань.
- Порушення правил лікарського контролю за здоров'ям осіб, які займаються фізичною культурою і спортом.
- Недостатня виховна робота.
- Неприятливі метеорологічні умови.

Тема 4. Основні обов'язки та права посадових осіб під час здійснення навчально-тренувального процесу і проведення спортивних змагань.

- Обов'язки посадових осіб під час здійснення навчально-тренувального процесу і проведення спортивних змагань.
- Права посадових осіб під час здійснення навчально-тренувального процесу і проведення спортивних змагань.

Змістовий модуль 2. Проведення туристських походів, експедицій та екскурсій з учнівською і студентською молоддю України.

Тема 5. Правила проведення туристських походів, експедицій та екскурсій з учнівською і студентською молоддю України.

- Загальні положення.
- Права та обов'язки адміністрації організації, які проводять туристську подорож.

Тема 6. Вимоги до учасників, складу груп і керівників туристських подорожей.

- Основні вимоги до учасників, складу груп і керівників туристських подорожей.

Тема 7-8. Обов'язки і права керівника та заступника керівника подорожі.

- Обов'язки керівника та заступника керівника подорожі.
- Права керівника та заступника керівника подорожі.
- Оформлення маршрутної документації на проведення туристичних походів та експедицій.

У результаті вивчення курсу студенти повинні знати:

- основні правила техніки безпеки;
- підходи та засоби збереження життя та здоров'я;
- спортивний інвентар та обладнання для проведення занять;
- основні причини травм та нещасних випадків, засоби їх усунення.

Студенти повинні вміти :

- оцінювати стан готовності спортивного інвентарю та місця проведення занять;
- вміти обґрунтувати нормативно-організаційні заходи забезпечення техніки безпеки;
- здатність аналізувати механізми впливу небезпек на людину.

Отже, навчальний курс «Менеджмент безпеки під час занять з фізичної культури» спрямований на вивчення загальних закономірностей виникнення небезпек, їхніх властивостей, наслідків їхнього впливу на організм людини, основ захисту здоров'я та життя студентів, а також на розробку та реалізацію відповідних засобів і заходів щодо створення й підтримки здорових та безпечних умов для занять фізичною культурою.

Правила безпеки під час здійснення навчально-виховного процесу й проведення спортивних змагань у вищих навчальних закладах поширюються на всіх учасників навчального процесу під час організації та проведення занять (на навчальних заняттях груп загальної фізичної підготовки, спортивного вдосконалення, у гуртках оздоровчої фізичної культури,

спортивних секціях), спортивних змагань у навчальних закладах системи освіти й науки України.

Перспектива подальших досліджень полягає у подальшому вдосконаленні навчального курсу «Менеджмент безпеки під час занять з фізичної культури» з метою підготовки майбутнього фахівця до професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Державний реєстр міжгалузевих і галузевих нормативних актів про охорону праці. – Харків. : Форт, 2003. – 192 с.
2. Конституція України від 28 червня 1998 року // [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua>.
3. НАОП 9.1.70-4.01-83. Положення про заходи щодо забезпечення порядку і безпеки, а також евакуації та оповіщення учасників і глядачів при проведенні масових спортивних заходів // Держкомспорт СРСР. – М. : ВЦРПС, 1983. – 16 с.
4. НАОП 9.1.70-5.01.81. Інструкція з техніки безпеки при експлуатації спортивних споруд / Держкомспорт СРСР, М. : ВЦРПС, 1981. – 18 с.
5. НАОП 9.1.70-5.02.81. Інструкція про організаційно-профілактичні заходи щодо забезпечення безпеки та зниження травматизму при здійсненні навчально-тренувального процесу і проведенні спортивних змагань // Держкомспорт СРСР. – М. : ВЦРПС, 1981. – 12 с.
6. Нормативні положення та методичні вказівки до правил безпеки під час занять з фізичного виховання й спорту : метод. реком. для наук.-пед. працівників і студентів ун-ту / уклад. Жалій Т. В., Момот О. О. – ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2013. – 57 с.
7. Про координацію роботи з фізичного виховання й спорту в навчально-виховних закладах галузі Міністерства освіти України : Наказ МОН від 25 лютого 1995 року // [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://mon.gov.ua>.
8. Про охорону праці : Закон України від 14 жовтня 1992 року // [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua>.
9. Про стан та перспективи розвитку фізичної культури й спорту у вищих навчальних закладах України : Наказ МОН від 28 червня 1995 року // [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://mon.gov.ua>.
10. Цільова комплексна програма «Фізичне виховання – здоров'я нації», затверджена Указом Президента України від 1 вересня 1998 року // [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://mon.gov.ua>.

The article considers the structure and content of the user program of the discipline “Safety management during the lessons of physical culture” for students of pedagogical higher education institutions that create knowledge of life safety during the lessons of physical culture and sports and the ability to organize and conduct activities taking into account the risk of hazards that may cause an emergency situation and lead to adverse consequences. Focused on learning the basics of protecting the health and lives of students, as well as on the development and implementation of appropriate means and measures to create and maintain healthy and safe conditions for physical culture and sports. The curriculum is differentiated lectures, practical classes, independent work, a control system that, in turn, provides theoretical and practical training of specialists of this specialization is designed in accordance with the requirements of the credit-module system of organization of educational process.

Keywords: *academic discipline, safety management, prevention of accidents, physical culture, higher educational institution, lesson, educational process, student, health, sport.*

УДК 371.134+372+004

Моцик Л.В.

Motsyk L.

НОВІ ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ В ОСВІТЬОМУ ПРОСТОРИ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

NEW INFORMATION TECHNOLOGIES AND DISTANCE LEARNING IN THE EDUCATIONAL SPACE OF GENERAL SCHOOL

У статті проаналізовано сучасні вимоги до вчителя початкової школи, його особистості, професійні якості та підготовка. Виділено комплекс засад, які складають основу готовності вчителів початкової школи до застосування технологій дистанційного навчання і мають бути реалізовані в процесі неперервної освіти. Розглянуто твердження, що важливим засобом НІТ навчання є комп'ютер. У сучасній школі його використовують як об'єкт вивчення, як засіб навчання, складову частину системи управління народною освітою, як елемент методики наукових досліджень.

За допомогою комп'ютера як засобу навчання можна реалізувати програмоване й проблемне навчання. Використання комп'ютера в процесі навчання сприяє підвищенню інтересу й загальної мотивації навчання завдяки новим формам роботи й причетності до пріоритетного напрямку науково-технічного прогресу; активізації навчання завдяки використанню привабливих і швидкозмінних форм подання інформації, змагання учнів з машиною та самих із собою, прагненню отримати вищу оцінку; індивідуалізації навчання – кожен працює в режимі, який його задовольняє; розширенню інформаційного і тестового «репертуарів», доступу учнів до «банків інформації», можливості оперативного отримувати необхідні дані в достатньому обсязі; об'єктивності перевірки й оцінювання знань, умінь і навичок учнів.

Запровадження нових технологій є об'єктивним процесом еволюції освіти, однак жодну з них не можна вважати універсальною, адже сучасна педагогічна реальність не може бути монотехнологічною. Тому важливо, щоб кожен педагог творив власну технологію навчально-виховної діяльності.

Ключові слова: дистанційне навчання, інформаційні технології навчання, неперервна освіта вчителів початкової школи.

«Освіта через усе життя» – нова формула освіти, необхідність якої вимагає сучасна цивілізація з її гуманізацією і демократизацією суспільних відносин, швидкою зміною техніки і технологій.

На сьогодні це можливо лише за умови впровадження сучасних ідей і технологій освіти. Саме ця потужна науково-педагогічна база в сукупності з сучасними розробками в галузі інформаційних засобів сприяє розвитку дистанційного навчання.

Довгий час зміст навчання у вітчизняній середній школі було уніфіковано, не враховувались реальні потреби і життєві прагнення окремих школярів, їх індивідуальність. Після ухвалення нового закону про освіту ситуація принципово змінилася. Основний акцент у системі освіти зараз робиться на інтелектуальному і моральному розвитку особистості, що передбачає необхідність формування критичного мислення, бути самостійним, уміти вчитися, вміти працювати з інформацією (у тому числі і з іноземною). Зрозуміло, що існуюча структура освіти старшої ступені школи ефективно реалізувати ці завдання не в змозі. Тому в старших класах школи передбачається профільне навчання учнів. Основна ідея оновлення старшої ступені загальної освіти полягає в тому, що освіта тут має стати більш індивідуалізованою, функціональною та ефективною.

Проблема використання інформаційних технологій у навчальному процесі привертала увагу педагогів, методистів та психологів: В.Ю. Бикова, М.І. Жалдака, Б.Г. Житомирського, Н.В. Морзе, Ю.О. Жука, М.П. Лапчика, Г.О. Михаліна, С.А. Ракова, О.В. Співаковського, М.І. Шкіля та ін. Психологічні аспекти цієї проблеми досліджувалися в працях В.П. Беспалька, В.М. Бондаровської, В.П. Зінченка, Ю.І. Мамбиця, Н.Ф. Тализіної та ін.

Останнім часом вимоги до вчителя як керівника навчально-виховного процесу та визначення його соціальної функції були предметом досліджень: В.П. Беспалька, І.Д. Беха, В.І. Бондаря, І.А. Зязюна, Л.В. Коваль, О.А. Комар, І.М. Дичківської, С.А. Литвиненко, Н.О. Павленко, Д.І. Пащенко, О.І. Пометун, О.Я. Савченко, С.О. Сисоєвої, І.М. Шапошнікової та ін.

Сучасні науковці приділяють велику увагу інноваційній підготовці вчителя початкової школи, зокрема В.І. Бондар, Н.В. Воскресенська, Н.П. Волкова, І.В. , П.М. Гусак, І.М. Дичківська, Н.В. Кічук, Л.В. Коваль, О.А. Комар, С.М. Мартиненко, І.О. Пальшкова, Д.І. Пащенко, Л.Є. Петухова, І.М. Шапошнікова. У своїх працях науковці виокремлюють вимоги до сучасного вчителя, зокрема вчителя початкової школи, його особистості, його професійних якостей та підготовки.

Мета статті – проаналізувати сучасні вимоги до вчителя початкової школи та виявити найбільш оптимальні в процесі дистанційного навчання.

Головним завданням дистанційного навчання є розвиток творчих та інтелектуальних здібностей людини за допомогою відкритого і вільного використання усіх освітніх ресурсів і програм, у тому числі доступних в Інтернеті. А оскільки Інтернет – це світова інформаційна мережа, то вона може бути одним із засобів дистанційного навчання, тому що її дані допоможуть учням (і викладачам) створити повну інформаційну картину з питань, що їх цікавлять [1, с. 128-132].

Нові інформаційні технології дозволяють вирішити низку принципово нових дидактичних завдань:

- вивчати явища і процеси в мікро-і макросвіті, всередині складних технічних і біологічних систем на основі використання засобів комп'ютерної графіки та комп'ютерного моделювання;
- представляти у зручному для вивчення масштабі часу різні фізичні, хімічні, біологічні та соціальні процеси, реально протікають з дуже великою або дуже малою швидкістю.

Наведемо деякий список засобів НІТ.

Електронна пошта (ЕП, E-mail) відноситься до засобів дистанційного доступу. ЕП дозволяє користувачам (викладачам, які навчаються) обмінюватися текстовими і графічними повідомленнями; працювати асинхронно, тобто у зручний для себе час у «нереальному» масштабі часу. Відстань між користувачами не грає ролі і може коливатися від декількох метрів до декількох тисяч кілометрів, залежно від використовуваних ліній зв'язку: супутникових, кабельних, радіорелейних та інших. Важлива властивість, приваблює для дистанційної освіти те, що в процесі застосування пошти абоненти не обов'язково повинні знаходитися на місці в момент зв'язку, тобто реалізується асинхронний обмін інформацією.

Електронні конференції (ЕК) дозволяють отримувати на моніторі комп'ютера користувача, як мінімум, тексти повідомлень, переданих учасниками «конференції», що знаходяться на різних відстанях один від одного. Таким чином, ЕК об'єднує зацікавлений коло користувачів у складі навчальної групи, які можуть бути розділені в просторі і в часі. Особливістю режиму ЕК є те, що лист, надісланий абонентом в ЕК, потрапляє до всіх абонентів, підключеним до даної конференції, і кожен користувач отримує всі, хто входить у неї повідомлення. Зручність полягає в тому, що такий спосіб спілкування корисний і значно дешевше, оскільки для користування ним кожному учаснику достатньо мати лише поштовий ящик. Групи новин працюють у режимі реального часу, вимагаючи від користувачів онлайнного підключення. Робота з ними аналогічна списками розсилки, тобто учасники читають повідомлення, послані до групи

іншими учасниками, посилають туди ж свої відповіді, обговорюють проблеми і т. д., але все відбувається «зараз і відразу», не потрібен час для розсилки листів.

Телеконференція і відеотелефон. Ці кошти НІТ забезпечують можливість двостороннього зв'язку між викладачем і учнями. При цьому відбувається одночасна двостороння передача відеозображення, звуку і графічних ілюстрацій. Усе це можна спостерігати одночасно у трьох вікнах на екрані кожного монітора абонентів (викладачів і учнів). При групових заняттях у великій аудиторії є змога проектувати зображення монітора комп'ютера на великий екран. Відеотелефон відрізняється від відеоконференції обмеженістю розмірів і якості надання візуальної інформації та неможливістю використовувати в реальному часі комп'ютерні програми. Дидактичні властивості НІТ цього класу включають у себе можливість передачі в реальному часі зображення, звуку, графіки і їх представлення навчаються для навчальних цілей [5, с. 437-440].

Щодо мережі Інтернет, то вона постійно розширює свої можливості, сервіси, розміщену з її допомогою інформацію, яка є значною з точки зору освіти. Так, сучасні засоби телекомунікації, залучені майже в усі галузі освітньої діяльності, використовуються в процесі підготовки школярів і студентів, дають змогу появи нових форм освіти, без яких стає неможливим розв'язання постійно поновлюваного спектру завдань, що висуває сучасна освіта. Наприклад, однією з можливих галузей ефективного застосування Інтернет-технологій у загальній середній освіті може стати профільна освіта старшокласників. Завдяки таким технологіям до освіти школярів у межах досить вузьких профільних напрямів підготовки можуть бути залучені спеціалісти-професіонали з ВНЗ, яких, із зрозумілих причин, кожна школа не має. І це лише один із можливих аргументів, що говорять про необхідність створення і залучення системи профільної освіти школярів з використанням Інтернет-технологій [4, с. 320-325].

Інтернет багатофункціональний – поряд із функціями пошуковою (каталоги, колекції посилань) та інформаційною (електронні бібліотеки, віртуальні центри, бази даних, електронні книги і журнали, методична література) він виконує інтерактивну функцію, що дозволяє дітям (і викладачам) спілкуватися за допомогою електронної пошти, форумів і на персональних чатах, а також влаштовувати відеоконференції.

З розвитком Інтернету отримує подальший розвиток і технологічна реалізація ідеї відкритої освіти. Така форма освітнього процесу залучає учня у відкриті системи інформаційних баз даних, знімає просторово-часове обмеження в роботі з різними джерелами інформації, що досить актуальне у сучасному постіндустріальному, інформаційному суспільстві. Відкрита освіта передбачає використання нових засобів телекомунікацій, залучаючи школяра до широкого відкритого інформаційного світу, також дозволяє молодій людині нової соціальної формації повніше реалізувати свої потенційні можливості. Без такого підходу не можливий розвиток індивідуальності, а загалом – не можлива й еволюція всього суспільства.

Для дистанційного навчання дуже важливий зв'язок з учнем, тому що сучасне навчання (а особливо дистанційне) тяжіє до індивідуалізації. Під час очного навчання кожен має можливість поставити питання й одразу отримати відповідь. Учень, що знаходиться на відстані, не має такої можливості. З часом у нього може згаснути інтерес, розсіюватися увага. Дитині важко стимулювати себе до самостійного навчання, оскільки вона не знаходиться в колективі, де існує ще й такий стимул як конкуренція (наприклад, бути найкращим учнем у класі) або просто проведення емоційної дискусії з певного питання. Тому до викладача, що працює у системі дистанційного навчання, є певні вимоги: відповідати дуже швидко на листи; хвалити оперативність слухачів; встановити чіткий графік спілкування в режимі on-line і чітко його дотримуватися; створити атмосферу психологічного комфорту тощо. Важливо створити сприятливий настрій, емоційне піднесення. Учень має відчувати, що його викладач не суворий контролер, а добрий учитель, який завжди допоможе. Необхідно створити умови для повноцінної самореалізації учня, прояву успішності, самоствердження, підвищення його самооцінки [3, с. 437-440].

Істотною рисою дистанційної педагогічної діяльності є її орієнтування на освіту школярів, яка базується на організації пізнавальної діяльності в індивідуальних і колективних формах у вигляді діяльності самоосвітньої; системну діагностику особистих якостей учня і підтримка його індивідуального зростання; використання можливостей інформаційного освітнього середовища. Значним чинником для досягнення якісних результатів є рівень організації педагогічного процесу мережевим викладачем.

У дистанційному навчанні важливо знати кожного учня, його особливості: інтроверт учень чи екстраверт, мислить він більш логічно, раціонально чи дуже емоційний, спирається більше на відчуття, емоції, отже, варто організувати ситуацію для активної участі у дискусіях, інтроверту – індивідуальне письмове завдання, у якому він проявить себе більше.

Створення комфортних умов полягає у відборі відповідного змісту з предмету, розширення його інформаційного поля за рахунок міжпредметної інтеграції з урахуванням індивідуальних особливостей, інтересів і нахилів старшокласників, зони їх найближчого розвитку. Предметний зміст при цьому набуває практикоорієнтований характер і забезпечує не тільки вміння розв'язувати міжпредметні завдання, пов'язані з предметним змістом, але і сприяє становлення інформаційної, комунікативної компетентності школярів, наприклад через розв'язання ситуаційних завдань, участі у проектній діяльності, дискусіях [2, с. 116-119]. Окрім того, для успішного здійснення процесу дистанційного навчання мережевий викладач і педагог-куратор мають володіти технологічними аспектами організації освітньої діяльності школярів, які містять у собі різні прийоми роботи в форумі, чаті, теле- і відеоконференціях, а також з електронною поштою та іншими комунікаційними засобами.

Основними перевагами дистанційного навчання є: екстериторіальність, синхронний і асинхронний режими взаємодії учасників навчального процесу: викладач – учень, учень – учень, учень – навчальна група; можливість залучення до навчання спеціалістів із певних галузей; одночасне з вивченням інших предметів практичне засвоєння інструментів ІКТ – створення додаткових умов для впровадження ІКТ в освітні системи тощо.

Стрімкий розвиток глобалізації впливає на всі сфери життя людей – особистісну, соціальну, культурну. Політичний та технічний прогрес у найближчому майбутньому призведе до спілкування «на рівні людства». Супутниковий зв'язок та Інтернет руйнують усі бар'єри у сучасному світі. Розвиток туризму, масової культури, масового продукту – усе веде до єднання в медіа просторі, а основним засобом спілкування стає мова.

Отже, дистанційне навчання покликане допомогти в глобальному освітньому просторі, воно виступає як ефективне доповнення традиційних форм освіти, як засіб часткового вирішення її нагальних проблем, зокрема, надає змогу одночасно з гнучким за часом і високопрофесійним за змістом вивченням різних предметних розділів знань, формуванням умінь і навичок роботи з багатьох навчальних дисциплін забезпечити інтенсивне практичне застосування тими, хто навчаються, методами і засобами інформаційно-комунікаційних технологій, розвиває уміння і навички у сучасній науці і практиці. Впровадження елементів дистанційної форми навчання в школі є необхідною умовою для досягнення сучасного рівня якості освіти.

Список використаних джерел

1. Биков В.Ю. Технологія розробки дистанційного курсу: Навчальний посібник / В.Ю. Биков [за ред. В. Ю. Бикова та В.М. Кухаренка]. – К.: Міленіум, 2008. – 324 с.
2. Варзар Т. Дстанційна освіта в сучасній освітній діяльності / Т. Варзар // Українознавство. – 2005. – № 1. – С. 116-119.
3. Кравцов Г.М. Дослідження впливу якості електронних освітніх ресурсів на якість освітніх послуг з використанням дистанційних технологій навчання / Г.М. Кравцов, М.О. Вінник, Ю.Г. Тарасіч // Інформаційні технології в освіті. – 2013. – № 16. – С. 83-94.

4. Муковіз О.П. Вимоги до вчителя початкової школи у процесі дистанційного навчання / О.П. Муковіз // Збірник наукових праць «Педагогічна освіта: теорія і практика». – Кам'янець-Подільський: ПП Зволейко Д.Г., 2014. – Випуск 16. – С. 320 – 325.
5. Шукевич Б. Шляхи поповнення терміносистеми з дистанційного навчання / Б. Шукевич // Українська термінологія і сучасність: Зб. наук. праць. Вип VI / Відп. ред. Л.О. Симоненко. – Київ.: КНЕУ, 2005. – С. 437-440.

The article analyzes the current requirements for elementary school teacher, his personality, professional skills and training. A set of requirements that form the basis of willingness to elementary school teachers to use distance learning technologies and to be implemented in the process of lifelong learning has been highlighted. We consider the claim that an important means of HIT training a computer. In modern school it is used as an object of study as a teaching tool, as a part of control system of public education, as a part of the research methodology.

Using computer in teaching promotes interest and general learning motivation through new forms of work and involvement in the priority direction of scientific and technological progress; activation of learning through the use of attractive and rapidly changing the presentation, the desire to get a higher grade; individualization of learning – everyone works in the regime that satisfies him; expansion of information and test «repertoires» student access to «information bank» opportunities quickly obtain the necessary data sufficient; objectivity inspection and assessment of knowledge and skills of students.

The introduction of new technologies is an objective process of evolution education, but none of them can be considered universal because modern pedagogical reality cannot be monotehnologi. Therefore, it is important that each teacher created its own technology educational activities.

Keywords: distance learning, IT training, continuous education of primary school teachers.

УДК: 316.663.5

Моцик Р.В.

Motsyk R.

ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНІСТЬ ТА ЇЇ ВПЛИВ НА ВИХОВАННЯ СУЧАСНОЇ ЛЮДИНИ

INTERNET-DEPENDENCE AND ITS INFLUENCE ON A MODERN MAN'S EDUCATION

У статті розглянуть вплив Інтернету на виховання сучасної людини. Виокремлено причини явища і симптоми Інтернет-залежності та проаналізовано їх вплив на виховання молодого покоління.

Доповнено визначення поняття «Інтернет залежність» як психічний розлад, нав'язливе бажання підключитися до Інтернету і хвороблива нездатність вчасно відключитися від Інтернету. У 2008 році вона була визнана офіційною хворобою. Визначення захворювання і його діагностичні критерії були розроблені співробітниками Пекінського центрального військового госпіталю за матеріалами 1300 «проблемних» користувачів Інтернету.

Описано, що багато людей почали використовувати всесвітню мережу не тільки для роботи чи пошуку інформацію, а як засіб життя. З'явилися чати, сайти знайомств. Люди сидять днями і ночами, переписуються, грають, можуть навіть один одного бачити. Відповідно до нових діагностичних рекомендацій, інтернет-залежною визнається людина, яка проводить у мережі не менше шістьох годин на день і у якій спостерігався щонайменше один з симптомів залежності впродовж попередніх трьох місяців. За статистикою, 54% користувачів у віці від 13 до 23 років проводять в Інтернеті щоденно від 1 до 3 годин, ще 31% сидить у Мережі по 4-6 годин. Існує

категорія людей, яка живе віртуальним життям по 10 годин на добу і більше. Більше 45% всіх опитаних заявили, що без персонального комп'ютера і підключення до Інтернету вони не змогли б жити. Це більше, ніж для будь-якого іншого медіа-пристрою (28% молодих людей не можуть жити без мобільного телефону, 11% – без телевізора).

Ключові слова: комп'ютерна залежність, ігрова залежність, учні, соціальна мережа, інтернет спілкування.

Багато людей почали використовувати всесвітню мережу не тільки для роботи чи пошуку інформації, а як засіб життя. З'явилися чати, сайти знайомств. Люди сидять днями і ночами переписуються, граються в ігри, можуть навіть один одного бачити. Відповідно до нових діагностичних рекомендацій, інтернет-залежною визнається людина, яка проводить у мережі не менше шістьох годин на день і у якої спостерігався щонайменше один з симптомів залежності впродовж попередніх трьох місяців. За статистикою, 54% користувачів у віці від 13 до 23 років проводять в Інтернеті щоденно від 1 до 3 годин, ще 31% сидить в Мережі по 4-6 годин. Існує категорія людей, яка живе віртуальним життям по 10 годин на добу і більше. Більше 45% всіх опитаних заявили, що без персонального комп'ютера і підключення до Інтернету вони не змогли б жити. Це більше, ніж для будь-якого іншого медіа-пристрою (28% молодих людей не можуть жити без мобільного телефону, 11% – без телевізора).

За всю історію людства не було ще такого часу, коли люди б не страждали від яких-небудь залежностей. Комп'ютерна залежність розвивається швидше, ніж алкоголізм. Достатньо півтора року. Скільки дітей в Україні вже догралося до стану «ігроголіка», ніхто не підраховував. Але що їх багато – вже факт. Діти, які майже весь вільний час проводять в Інтернеті – реальність сьогоdnішнього дня. Наслідки для молодого організму регулярного багатогодинного сидіння у віртуальному світі, перенасиченому випромінюваннями від комп'ютерів, планшетів, смартфонів, «довгограючі» виявляються пізніше. Наприклад, у безплідді – і жіночому, і чоловічому. А ще втрата зору, дратівливість, підвищена збудливість і стомлюваність, порушення сну або, навпаки, сонливість [4].

Метою нашої статті розглянути явище та симптоми Інтернет-залежності та проаналізувати її вплив на виховання сучасної молоді. Для досягнення даної мети висуваємо низку наступних завдань: описати симптоми та психологічний портрет Інтернет-залежного, вплив Інтернет та ігрозалежності на виховання сучасних дітей, шляхи вирішення проблеми вільного доступу до Мережі та обмеження дитини в користуванні Інтернетом.

Проблему комп'ютерної залежності досліджують психологи, лікарі, педагоги, соціологи. У соціологічній літературі проблеми ігрової поведінки та ігрової діяльності вивчались у контексті проблем соціалізації та засвоєння соціальних ролей. (Дж. Босарда, М. Вебера, Б. Малиновського, Дж. Г. Міда, Р. Мертона, Я. Морено, Т. Парсонса, Г.В. Плеханова, Г. Ріккерта, Н. Смелзера, Г. Спенсера, Г. Тарда, Т. Шибутані). Соціокультурні та історичні проблеми виховання у грі розглядались у працях істориків, культурологів, соціологів культури (Ф. Ареса, Г. Дайн, Е.А. Покровського). Унікальне місце в розробці теорії гри та її місця в історії культури, у формуванні соціокультурних норм і традицій в історії людства належить Й. Хейзінгі, котрий вважається засновником нової галузі у науці. Соціальні аспекти ігрової поведінки та ігрової діяльності дуже активно вивчались у роботах радянських і російських психологів і педагогів: П.П. Блонського, Л.І. Божовіч, Л.А. Венгера, Л.С. Виготського, П.М. Ершова, А.В. Запорожця, І.С. Кона, А.Н. Леонтьєва, А.Р. Лурії, С.Л. Рубінштейна, Д.Н. Узнадзе, П.Г. Шедровицького, Д.Б. Ельконіна. Починаючи з кінця ХХ століття деякі аспекти ігрової діяльності старших школярів і молоді розглядались у контексті проблематики вільного часу і організації дозвілля. Це роботи таких соціологів як Л.А. Гордон, Т.М. Дридзе, Л.Б. Коган, В.А. Лапшов, В.Д. Патрушев, Н.В. Коритнікова.

Значну частину вільного часу сучасна молодь витрачає на спілкування у мережі Інтернет. Якщо не заглиблюватись у питання корисності Інтернету очевидним стає, що

він має більше позитивних рис, ніж негативних. Сучасна молодь настільки звикла спілкуватися за допомогою мережі Інтернет, що можна сказати вона «живе» у ній. Із стрімким ростом популярності Інтернету та віртуального життя, молодь поступово забуває про реальне спілкування, елементарні правила етикету та виховання та повністю занурюється у віртуальний світ.

Інтернет, як і все у житті, має два боки – чорний і білий. Окрім переваг, Інтернет приніс певні незручності. Для деяких Інтернет став ще одним видом наркотику, що за силою своєї дії і прихильності не поступається алкоголю чи нікотину. Медики обговорюють питання, чи не розширити розділ Міжнародної класифікації хвороб, що стосується хвороб залежності. У нього входять наркоманія, алкоголізм, тютюнопаління. В останні роки сюди додалися лікарська залежність і обжерливість. Тепер мова йде і про віртуальну наркоманію.

Ця проблема останнім часом хвилює представників багатьох професій. Про інтернет-залежність вказують психологи, обурені педагоги і батьки, забуті чоловіки та дружини. Дослідники Інтернету, вчені і засоби масової інформації стверджують, що це негативне явище, яке виникло при проникненні Інтернету в повсякденне життя. Інтернет-залежність визначається психологами як нав'язливе бажання вийти в Мережу і довше там залишатися.

Першими з проблемою інтернет-залежності зіткнулись американські психотерапевти. До них за консультацією звернулися кілька великих корпорацій, які стали помічати погіршення роботи перевіреного роками персоналу. При цьому формально дисципліна була на високому рівні, співробітники засиджувалися в офісі після закінчення робочого дня і майже весь час проводили за комп'ютерами. Після уважного аналізу поведінки користувачів з'ясувалося, що їх притягував Інтернет.

Інтернет-залежність – це психологічний феномен, який полягає у тому, що у людини виникає нав'язливе бажання постійно перебувати у всесвітній мережі [5]. Більш точним, є визначення М.І. Дрепи, яка розглядає інтернет-залежність як різновид технологічних адикцій, що виявляються зміщенням цілей особистості у віртуальну реальність для заповнення фрустрованих сфер реального життя [2, с. 34].

Науковець А. Голдберг поряд з поняттям інтернет-залежності використовує термін «патологічне використання комп'ютера». Це поняття розглядається дещо ширше контексті, а інтернет-адикція – як один з його видів, специфіка якого полягає у використанні комп'ютера для встановлення соціальної взаємодії [13, с. 149–154].

Значна роль інтернет-комунікації в житті сучасного суспільства пояснюється тим, що комунікація не є механічним процесом обміну повідомленнями, а феноменологічним простором, де досвід наповнюється значенням та смислом, набуває структурної зв'язності і цілісності.

Також сьогодні чітко простежується різкий спад інтересу до читання не тільки у дорослих, але й серед дітей підліткового віку, адже з'явилась велика кількість аудіо- та відео-ресурсів, які задовольняють їх інформаційні потреби та набагато спрощують процес сприйняття потрібної для них інформації.

Саме в такі моменти чітко визначаються негативні риси мережі Інтернет, яка містить масив інформації абсолютно непотрібної для підростаючого покоління. Відповідно, наслідки такого процесу відображаються на культурі мовлення такого покоління, які не тільки не засвоюють елементарної грамотності і все більше використовують у повсякденному житті сленг, нецензурну та знижену лексику.

Тому, на нашу думку, інтернет-залежність ґрунтується на основі використання Інтернету як засобу задоволення людиною певних власних потреб, які не можна задовольнити в реальному житті.

Мережа пропонує унікальне середовище, якому немає аналога в реальному світі. У випадку інтернет-залежності більшість переваг, привнесених Інтернетом у життя людей, перетворилися на зло. Простий доступ до величезних сховищ інформації, спрощена

процедура пошуку – все це є підмогою для різних верств населення. Однак це ж стало одним з видів болючої прихильності до Інтернету. Пошук нового дійсно нескінченний і загрожує інформаційним перевантаженням – ситуацією, коли людина не може спокійно сприймати навіть необхідну інформацію [6, с. 58–59].

Повсюдне використання Інтернету на роботі під час робочого дня спочатку в перервах, а потім і замість роботи, проведення в Інтернеті всього вільного часу – це тільки етапи розвитку залежності. Сумним підсумком є абсолютна неможливість проводити час поза онлайн. Відсутність можливості потрапити в Інтернет і зайнятися улюбленою справою, будь то спілкування, серфінг або онлайн-ігри, призводить до депресії, дратівливості і виникнення нав'язливої ідеї.

Часто, намагаючись якомога більше часу присвятити онлайн, інтернет-залежні користувачі присвячують цьому час, відведений для сну, і, як наслідок, отримують серйозні проблеми, пов'язані з фізичним здоров'ям і загальним самопочуттям [10, с. 27–30].

Ще однією причиною порівняння інтернет-залежності з алкогольною або наркотичною є те, що, як і початківці наркомани чи алкоголіки, інтернет-залежні люди впевнені, що в будь-який момент можуть відмовитися від звички проводити час у віртуальному світі. На жаль, це не завжди так.

Інтернет-залежність – це радість, ейфорія, відсутність контролю над часом при знаходженні в Мережі, а при відсутності можливості потрапити у віртуальну реальність – пригніченість, порожнеча і депресія. Це може супроводжуватися соматичними порушеннями – різью і сухістю в очах, болем у спині і ліктях. Іншими наслідками інтернет-залежності можуть стати зміни в характері, ігнорування домашніх обов'язків і загальна байдужість.

Потрапляючи в Мережу, людина проходить щонайменше п'ять стадій спілкування з віртуальним світом. На першій стадії новачок тільки намагається чогось навчитися. На другій-людина, вже знайома з Мережею, використовує її для роботи і для розваги. Третя, найстрашніша стадія, – це коли Інтернет стає усім, весь час витрачається на віртуальне життя, якому підпорядковано все в житті реальному. На четвертій стадії настає розчарування і тимчасове повернення в справжній світ. П'ята – найгармонічніша стадія, коли користувач пройшов всі етапи відносин з Інтернетом та розумно використовує його можливості в роботі і повсякденному житті. На жаль, деякі користувачі, залишившись на третій стадії, стають інтернет-залежними.

Масштаби боротьби з інтернет-залежністю в США вражають. Більшість філій «Товариства Анонімних Алкоголіків» відкрили групи підтримки інтернет-залежних, причому існують групи для родичів, які бажають повернути члена сім'ї в нормальне життя. Розроблено програму 12 кроків, суть якої полягає в наповненні реального життя новим змістом паралельно зі зменшенням часу, проведеного в Мережі. Ознакою одужання вважається, коли людина повністю контролює час, проведений в Мережі [14, с. 58–64].

Більшість психологів зійшлися на думці, що не Інтернет робить людину залежною, а людина, схильна до залежності, сама вибирає її об'єкт, яким може стати Інтернет.

Не можна звинувачувати у виникаючих проблемах тільки Інтернет. Для товариських людей мережеве спілкування стане доповненням до реального, а не замінить його. Проблеми, які спливали на поверхню завдяки Інтернету, насправді лежать набагато глибше. Інтернет-залежність – це тільки один з їхніх проявів. Цілком можливо, що за відсутності Інтернету вони просто взяли б іншу форму.

Для людини зі здоровою психікою електронна пошта, Skype та ICQ стають тільки формою спілкування і зручним засобом зв'язку, а якщо у користувача є проблеми в спілкуванні з іншими людьми, цілком може виникнути залежність, так як, прийшовши в Мережу, завжди можна знайти співрозмовника, нехай навіть на один раз [14, с. 36–43].

Незважаючи на ці удавані очевидні факти, в пресі регулярно з'являються публікації про шкоду Інтернету. У якості одного з аргументів призводять інтернет-залежність. Однак з таким

же успіхом можна вести мову про шкоду кави або автомобілів, які, як і багато іншого (в тому числі й Інтернет), принесли людям комфорт і приємні емоції. Але випробування Інтернетом змогли витримати не всі, перетворивши його із засобу зручного доступу до інформації в хворобливу залежність. Варто подумати про те, що призвело даних людей до цього, а не вішати на Інтернет ярлик «наркотика» для сучасної молоді [11].

Інтернет надає користувачам абсолютно унікальні можливості, недосяжні більше ніде.

Працюючи в Мережі, можна повністю відчутти нескінченність світу. Він увесь перед людиною, можна побувати в будь-якій країні або місті за допомогою вікна браузера. Проте не всі розуміють, що це тільки картинки, фотографії і слова. Дивлячись на них, навряд чи можна відчутти красу Ніагарського водоспаду, велич собору Святого Петра або витонченість Ейфелевої вежі.

Віртуальний світ – це тільки ще одна реальність, створена людьми, – кожним для власних цілей. Комусь він потрібний для роботи, іншому – для спілкування. Не варто забувати, що тут, поза вікном браузера, є багато не менш цікавого, і тільки якщо, попавши у віртуальний світ, людина може з легкістю повернутися в справжній, світ електронної пошти та веб-сайтів буде по-справжньому цікавим і корисним, а не нудотний і обридлим.

Факт, що діти проводять в Інтернеті багато часу, засмучує більшість батьків. Спочатку дорослі вітали появу Мережі, вважаючи, що вона – безмежне джерело нових знань. Незабаром з'ясувалося, що підлітки не користуються Інтернетом для виконання домашніх завдань або пошуку корисної інформації. Замість цього вони спілкуються в чатах і грають в онлайн-ігри.

Підтримка розумної рівноваги між розвагами та іншими заняттями у дітей завжди було випробуванням для батьків; Інтернет зробив це ще більш важким завданням. Спілкування в Інтернеті та інтерактивні ігри настільки затягують дітей, що вони втрачають відчуття часу. Кілька порад допоможуть дітям не впасти в інтернет-залежність [8].

Перш за все, варто знати, які симптоми прояву інтернет-залежності та чи є вони у дитини: чи впливає час, проведений в Мережі, на навчання і сон, чи є у нього достатньо друзів в реальному світі, не заміняють йому онлайн-ігри реальне життя. Не менш важливим чинником є кількість часу, проведеного в Мережі, – воно має бути дозовано.

Якщо у дитини з'являються ознаки інтернет-залежності, не варто категорично відлучати його від улюбленої іграшки – Інтернету. Це не вирішить проблему. Варто регламентувати спілкування з Мережею, встановивши час, допустимий для проведення в Мережі. Комп'ютер повинен перебувати у вітальні або загальній кімнаті – ні в якому разі не в кімнаті дитини. Встановивши правила, батьки не повинні їх порушувати. Якщо дитина відчуває нездорову тягу до Інтернету, краще звернутися до психолога. Будь-яка залежність, в тому числі й інтернет-залежність, – це тільки один з видів прояву психологічних проблем, якими можуть бути низька самооцінка, дратівливість і розвивається на тлі цього депресія.

Якщо дитина відчуває труднощі у спілкуванні, потрібно постаратися допомогти їй. Відвідування секцій, додаткові заняття після школи можуть частково вирішити проблему. Слід частіше запрошувати інших дітей додому і ходити в гості до друзів, у яких є діти такого ж віку.

Захоплення онлайн-іграми потрібно замінити реальними аналогами. Не варто забувати про спеціальні контролюючі програми, за допомогою яких можна відстежувати, чим дитина займається в Мережі.

Отже, Інтернет-залежність є дійсно дуже важливою і актуальною проблемою сьогодення. Проблема швидко поширюється і набуває світового значення. Завданням оточуючих і педагогів є виявлення цієї залежності і всебічна допомога для її подолання.

На наш погляд, потребують подальшого дослідження чинники та наслідки виникнення комп'ютерної та інтернет-залежності, її форми, особливості розповсюдження у сучасному середовищі.

Список використаних джерел

1. Аносов В.Д. Исходные посылы проблематики информационно-психологической безопасности. / В.Д. Аносов, В.Е. Лепский. – М., 2003. – 190 с.
2. Белинская Е.Н. Современные исследования виртуальной коммуникации: проблемы, гипотезы, результаты / Е.Н. Белинская, А.М. Жичкина. – М., 2011. – 234 с.
3. Войскунский А.Е. Зависимость от Интернета: актуальная проблема / А.Е. Войскунский // Мир Интернета. – М., 2010. – №3. – С. 76 – 81.
4. Войскунский А.Е. Психологические исследования феномена Интернет-аддикции. / А.Е. Войскунский. – М., 2009. – 150 с.
5. Дрепа М.И. Психологическая профилактика Интернет-зависимости у студентов / М.И. Дрепа. Ставрополь: КУБ, 2010. – 277 с.
6. Еляков А.Д. Благо и зло: жгучий парадокс Интернета / А. Еляков // Философия и общество. – 2011. – № 2 (62). – С. 58-76.
7. Жичкина А.М. Социально-психологические аспекты общения в Интернете / А.М. Жичкина. – М., 2002. – 210 с.
8. Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития / Ред.- сост. А.Е. Войскунский. – М. : Акрополь, 2009. – 279 с.
9. Кащенко Е.А. Основы социокультурной сексологии. Курс лекций. Учебное пособие для ВУЗов / Е.А. Кащенко. – М.: Юнити-Дана, 2002. – 240 с.
10. Мартынова О.С. Критерии оценки Интернет-зависимости. Психотерапия и консультирование / О.С. Мартынова. – М., 2002. – №3. – С. 27 – 30.
11. Петрунько О. Діти і медіа: соціалізація в агресивному медіа середовищі / О. Петрунько. Полтава: ТОВ НВП «Укрпромторгсервіс», 2010. – 480 с.
12. Соціально-психологічні аспекти інтренет-залежності [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.psiho.com/Burova_Valentina/socialnopsyhologicheskieaspekty.html. – Назва з екрану.
13. Церковний А. Аспекти формування Інтернет-залежності. Соціальна психологія / А. Церковний. – К., 2004. – № 5 (7). – С. 149-154.
14. Янг К.С. Диагноз – Интернет-залежність. Мир Интернета / К.С. Янг. – М., 2008. – №2. – С. 36 – 43.

The article examines the influence of the Internet on education of modern man. There are the causes of addiction, examined the phenomenon and symptoms of Internet addiction and analyzes their impact on the education of the younger generation.

The definition of «Internet addiction» as a mental disorder, obsessive desire to connect to the Internet and painful inability to timely disconnect from the Internet has been complemented. In 2008, it was recognized as an official disease. Identification of the disease and its diagnostic criteria have been developed by employees of Beijing Central Military Hospital on materials of 1300 «problem» of Internet users.

A problem of using a worldwide network not only for work or search information but as a way of life has been analyzed. There are chat rooms, dating sites where. People sit day and night, playing games not even seeing each other. Under the new diagnostic guidelines, Internet-dependent recognizes a person who spends at least six network hours a day in which there was at least one of the symptoms of dependence during the previous three months. According to statistics, 54% of users aged 13 to 23 years spend online every day from 1 to 3 hours, another 31% of the Net sits 4-6 hours. There is a category of people living virtual lives 10 hours a day or more. Over 45% of respondents said that without a personal computer and the Internet connection they could not live. That's more than any other media device (28% of young people can not live without a mobile phone, 11% – no TV)

Keywords: computer dependence, computer games dependence, teenagers, social network, internet chat.

УДК 373.5.091.26:911(075.3)

Науменко С.О.

Naumenko S.

ТЕСТОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ОЦІНЮВАННЯ ГЕОГРАФІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ У ПІДРУЧНИКАХ ГЕОГРАФІЇ ДЛЯ 6 КЛАСУ

TEST EVALUATION TECHNOLOGIES OF PUPILS' GEOGRAPHICAL COMPETENCE IN GEOGRAPHY BOOKS FOR GRADE 6

У статті представлено тестові технології оцінювання географічної компетентності учнів, що містяться у чинних підручниках географії для 6 класу, рекомендованих Міністерством освіти і науки України для використання у загальноосвітніх навчальних закладах у 2014/2015 навчальному році. Подано їх кількісно-якісний аналіз за типами і видами та за когнітивними рівнями; наведено приклади тестових завдань з їх короткою характеристикою. З'ясовано, що у чинних підручниках географії для 6 класу тестові технології на оцінювання географічної компетентності учнів представлені відкритими тестовими завданнями рівня «застосування» у кількості від 20% до 25% від загальної кількості тестових завдань підручника. Серед цих завдань є географічні задачі та завдання-роботи з планом і картами.

Ключові слова: компетентність, компетентнісний підхід, географічна компетентність, тестові технології, тестові завдання, оцінювання географічної компетентності учнів, відкриті тестові завдання, тестові завдання рівня «застосування», географічна задача, завдання-роботи з планом і картами.

З 1 вересня 2013 р. (2013/2014 н.р.) у 5 класах загальноосвітніх навчальних закладів України (в основній ланці освіти) розпочалося навчання за програмами (2013 р.), розробленими на основі положень нового Державного стандарту базової й повної загальної середньої освіти (2011 р.), що ґрунтується на засадах компетентнісного підходу.

Компетентнісний підхід – це спрямованість навчально-виховного процесу на досягнення результатів, якими є ієрархічно підпорядковані ключова, загальнопредметна і предметна (галузева) компетентності [3]. Компетентнісний підхід передбачає активну участь учнів у процесі навчання: у здобуванні знань, умінь, досвіду, що можуть цілісно застосовуватись на практиці.

Географічна компетентність – одна з освітніх предметних компетентностей. Вона формується на уроках географії і являє собою застосування географічної інформації та географічних знань, умінь і навичок у практичній діяльності й у повсякденному житті.

Географію як навчальний предмет учні починають вивчати з 6 класу.

З 1 вересня 2014 р. 6 класи загальноосвітніх навчальних закладів розпочали навчання за підручниками, виданими у 2014 р. і створеними за новими навчальними програмами (2013 р.). Тобто, зміст підручників для 6 класу має бути зорієнтований на формування й оцінювання компетентностей учнів.

Застосування компетентнісного підходу в освіті висвітлено у працях Н. Бібік, І. Зимньої, В. Краєвського, О. Локшиної, О. Овчарук, І. Підласого, О. Пометун, О. Савченко, А. Хуторського, С. Шишова та ін. Формування географічної компетентності в учнів представлено у роботах Т. Гільберг, Л. Жалсабон, Л. Паламарчук, Г. Хасанової, Л. Хлань, П. Щербаня та ін. Тестові технології, зокрема, зміст поняття, види і типи тестів, методика створення тестів та опрацювання й оцінювання результатів тестування висвітлено в працях В. Аванесова, О. Адаменко, Т. Баєвої, С. Бекасової, Н. Гронлунда, Н. Єфремової, Л. Кухар, В. Леонського, Г. Леонської, Н. Самилкиної, В. Сергієнка, Л. Паращенко, В. Чистякової, Л. Ярощук та ін. Праць, присвячених оцінюванню географічної компетентності учнів, досі не було.

Мета статті – представити тестові технології оцінювання географічної компетентності учнів, що містяться у чинних підручниках географії для 6 класу.

Згідно із Додатком до листа Міністерства освіти і науки України (далі – МОН України) «Про організацію навчально-виховного процесу у загальноосвітніх навчальних закладів і вивчення базових дисциплін в основній школі» (№ 1/9-343 від 01.07.2014 р.) на уроках географії у 6 класі МОН України рекомендує використовувати такі три підручники:

- Бойко В. М. Географія : підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закл. / В.М. Бойко, С.В. Міхелі. – Харків : СИЦІЯ, 2014. – 256 с.;
- Гільберг Т. Г. Географія : підруч. для 6 кл. загальноосвітн. навч. закл. / Т.Г. Гільберг, Л.Б. Паламарчук. – К. : Грамота, 2014. – 240 с.;
- Пестушко В. Ю. Географія : підруч. для 6-го кл. загальноосвітн. навч. закл. / В.Ю. Пестушко, Г.Ш. Уварова. – К. : Генеза, 2014. – 256 с. [4, с. 91].

Аналіз цих підручників географії для 6 класу показав, що вони містять тестові технології на оцінювання географічної компетентності учнів. Ці технології представлені відкритими тестовими завданнями рівня «застосування» і містяться у рубриках: «Запитання і завдання» (після кожного параграфу) і «Тематичний контроль. (Запитання і завдання для самоконтролю навчальних досягнень)» (після розділів) [1]; «Запитання та завдання» (після кожного параграфу) [2]; «Прочитали – перевірте себе!» (після кожного параграфу) і «Перевіримо себе (підсумковий контроль знань та вмінь)» (після розділів) [5]).

(Завдання відкритого типу – це завдання, в яких учень формулює відповідь самостійно. У завданнях когнітивного рівня «застосування» учень демонструє уміння використовувати вивчений матеріал у конкретних умовах і нових ситуаціях, у тому числі уміння застосувати правила, методи тощо).

Узагалі в чинних підручниках географії для 6 класу загальна кількість тестових завдань варіюється від 395 [2] до 528 [5] (табл. 1).

Таблиця 1

Розподіл тестових завдань у підручниках географії для 6 класу

Види і типи тестових завдань	Підручники					
	Бойко В.М. Географія : підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закл. / В.М. Бойко, С.В. Міхелі. – Харків : СИЦІЯ, 2014. – 256 с.		Гільберг Т.Г. Географія : підруч. для 6 кл. загальноосвітн. навч. закл. / Т.Г. Гільберг, Л.Б. Паламарчук. – К. : Грамота, 2014. – 240 с.		Пестушко В.Ю. Географія : підруч. для 6-го кл. загальноосвітн. навч. закл. / В.Ю. Пестушко, Г.Ш. Уварова. – К. : Генеза, 2014. – 256 с.	
	Після параграфів	Після розділів	Після параграфів	Після параграфів	Після розділів	
Загальна кількість тестових завдань*	325	79	395	488	40	
з яких:						
1) за типами і видами:						
а) відкритих завдань	325	29	395	488	2	
у т.ч. географічних задач;	11	1	3	3	2	
робіт з планом і картами;	33	1	63	47	-	
б) закритих завдань	-	50	-	-	38	
2) за когнітивними рівнями:						
- завдань на «знання»;	83	13	159	122	14	
- завдань на «розуміння»;	172	48	157	244	24	
- завдань на «застосування».	85	21	80	122	2	

* У таблиці загальна кількість тестових завдань не дорівнює загальній кількості завдань за когнітивними рівнями, адже деякі завдання складаються із кількох завдань, які відносяться до різних когнітивних рівнів.

При цьому, відкриті тестові завдання, що розташовані переважно після параграфів, становлять від 88% [1] до 100% [2] завдань підручника (див. рис. 1, табл. 1).

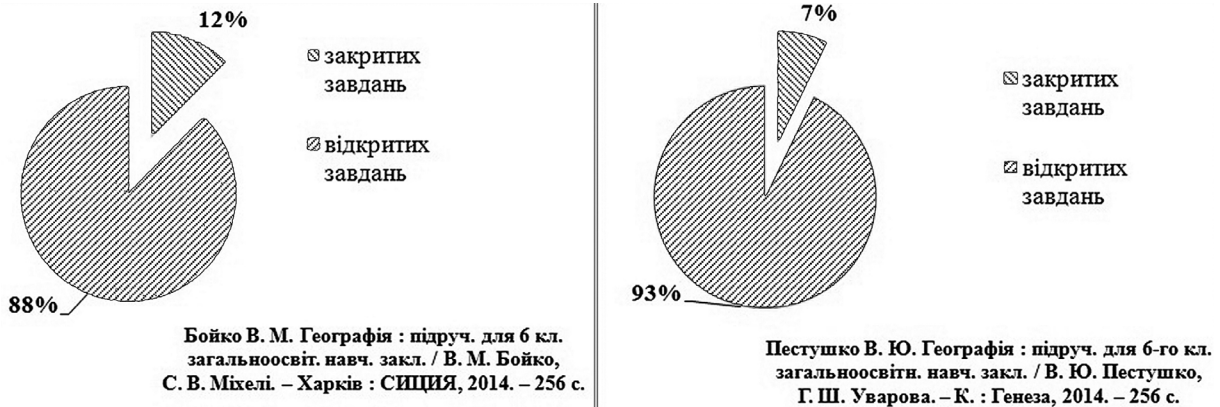


Рис. 1. Розподіл тестових завдань за типами у підручниках географії для 6 класу

У чинних підручниках географії для 6 класу кількість тестових завдань на оцінювання географічної компетентності учнів (завдань на «застосування») варіюється від 157 [2] до 268 [5] (див. табл. 1) і становить від 20% [2] до 25% [1] (див. рис. 2), тобто 1/5-1/4.

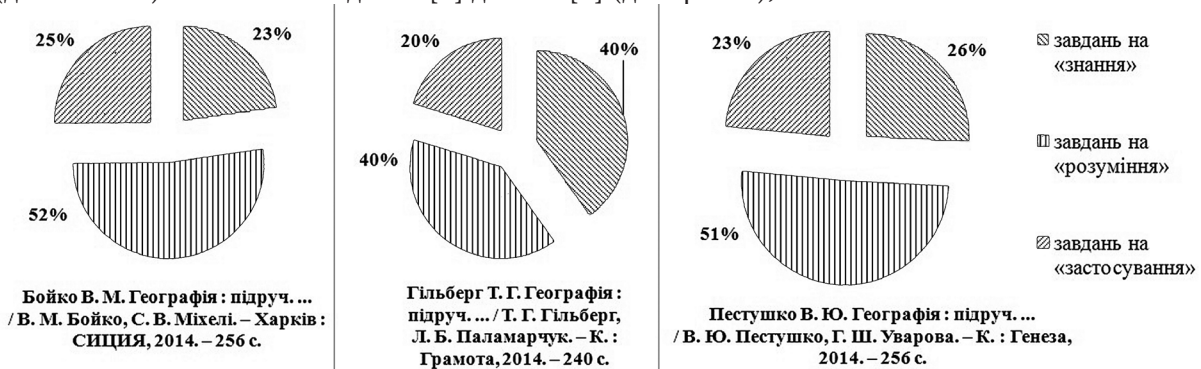


Рис. 2. Розподіл тестових завдань за когнітивними рівнями у підручниках географії для 6 класу

(У завданнях на «знання» перевіряються знання і вміння учнів упізнавати або пригадати факт, дату, подію, інформацію, символіку тощо, дати точне визначення якогось поняття, володіння термінологією; у завданнях на «розуміння» – рівень розуміння учнями матеріалу, який він має відтворити, переструктурувати, пояснити або представити в іншій формі, наприклад, текст перетворити в схему тощо.)

У тестових завданнях на оцінювання географічної компетентності учнів (завдання на «застосування»), від учнів вимагається продемонструвати свої вміння застосовувати знання, вміння і навички, здобуті ними на уроках географії, у нових нестандартних ситуаціях, у практичних цілях, при поясненні явищ повсякденного життя, проведенні дослідження чи обробки одержаних даних. Наприклад, учень має визначити, рухаючись по якій паралелі, кругосвітня подорож буде найдовшою, а по якій – найкоротшою [2, с. 72]; пояснити, чому Японія є «чемпіоном» за кількістю землетрусів [1, с. 81]; скласти маршрут однієї зі своїх прогулянок із членами родини, використовуючи азимуту й один із способів визначення відстаней на місцевості [5, с. 42]. Тобто, даючи відповіді на ці тестові завдання, учень показує вміння використовувати отримані в школі навчальні досягнення, вміння робити висновки, узагальнення та вміння нестандартно мислити.

У чинних підручниках географії для 6 класу тестові завдання на оцінювання географічної компетентності учнів представлені також географічними задачами і завданнями-роботами з планом і картами.

Географічна задача – це «об’єктивна інформація, сформульована у словесній або знаковій формі у співвідношенні між визначеними (відомими) і невизначеними (невідомими) «умовами»» [6, с. 55]. Географічна задача має загальні ознаки, пов’язані з поняттям «задача», і специфічні, зумовлені її функціями і змістом.

Під час виконання географічних задач учні демонструють свої знання взаємовідношень між географічними об’єктами, наприклад, зміну температури повітря з висотою, а також вміння здійснювати точні математичні розрахунки (арифметичні дії) без яких задача буде розв’язана неправильно. Саме через математичні розрахунки, в яких учень може помилитися, бажано, щоб учень, розв’язуючи задачу, описував хід її виконання. Наприклад, під час розв’язання географічної задачі учень повинен визначити скільки різних речовин можна отримати з 1 т води Червоного моря [2, с. 166]; обчислити, через який час хвилі цунамі, що виникли біля певної точки із заданими координатами, можуть досягти іншої заданої точки [1, с. 173]; визначити глибину дна якогось водного об’єкта за умови, що відомі швидкість звуку у воді та час, за який звук ехолота досяг дна [1, с. 111]; розрахувати температуру повітря на горі Говерлі (за даними температури повітря біля її підніжжя) та порадити учасникам туристичної подорожі, які здійснюють на неї підйом, певним чином одягнутися [5, с. 116].

У підручниках географії для 6 класу вміщено від 3 [2] до 12 географічних задач [1] (див. рис. 3, табл. 1), що становить відповідно від 1% [2; 5] до 3% [1] від загальної кількості тестових завдань підручника.

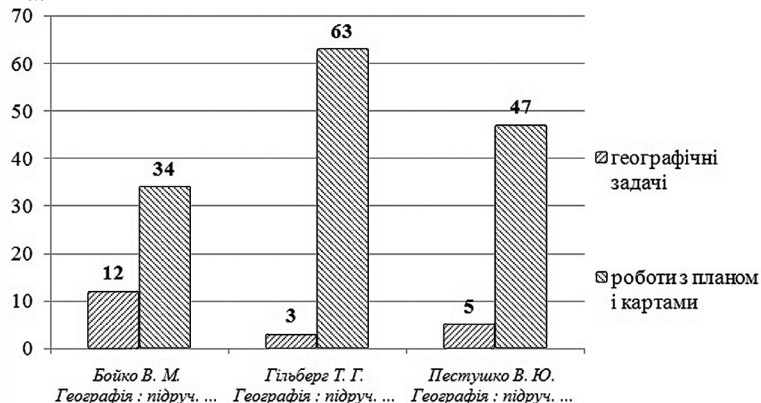


Рис. 3. Кількість географічних задач та робіт з планом і картами у підручниках географії для 6 класу

У підручнику В. Пестушко і Г. Уварової [5] у Додатку 5 («Приклади розв’язування географічних задач») на с. 250-252 подано повний опис розв’язування п’яти географічних задач з тем: «Масштаб. Визначення відстаней на плані та карті», «Азимут», «Температура повітря», «Атмосферний тиск», «Вологість повітря». Цей опис ознайомлює учнів із процедурою розв’язування географічних задач та допоможе їм самостійно розв’язувати подібні та інші задачі.

Завдання-роботи з планом і картами передбачають для відповіді на завдання використання плану або карти. Наприклад, за допомогою фізичної карти півкуль учень має визначити річку (з трьох названих), яка має найбільший басейн [1, с. 186]; за допомогою карт описати клімат населеного пункту, де він живе, та зробити висновок про тип клімату [5, с. 149].

Кількість завдань-робіт з планом і картою в проаналізованих нами підручниках географії для 6 класу варіюється від 34 [1] до 63 [2] (див. рис. 3, табл. 1), що становить відповідно від 8% [1; 5] до 16% [2] від загальної кількості тестових завдань підручника.

У підручниках авторів В. Бойко і С. Міхелі [1] завдання на оцінювання географічної компетентності учнів містяться також у рубриках «Шукайте в Інтернеті» й «Попрацюйте в групі». (Їх кількість не увійшла до загальної кількості тестових завдань у підручниках географії для 6 класу у табл. 1.)

Завдання у цих двох рубриках – це відкриті тестові завдання рівня «застосування», де завдання з рубрики «Шукайте в Інтернеті» являють собою завдання, в яких використовується

Інтернет як додаткове джерело географічної інформації [1, с. 7]. Наприклад, за допомогою Інтернет сервісу «Гугл. Карти» учень має знайти карту свого міста або села і супутникове зображення їх поверхні та побачити на карті й супутниковому зображенні свою вулицю, школу, свій будинок [1, с. 47]; за допомогою сайтів, що містять метеорологічну інформацію, з'ясувати погоду, яка очікується завтра, і погоду, що буде через тиждень [1, с. 15].

Завдання з рубрики «Попрацюйте в групі» – це завдання, які учні мають виконати на уроці разом з однокласниками, об'єднавшись у групи [1, с. 7]. Наприклад, користуючись малюнками і визначеннями сили й швидкості вітру, учні повинні оцінити у балах сили вітрів, що описані у віршах Тараса Шевченка [1, с. 137]; перелічити чинники, що роблять воду в океанах і морях більш або менш солоною [1, с. 169]; за фізичною картою світу простежити й описати маршрути, які здійснила пляшка з посланням або плот «Кон-Тікі», та пояснити, що визначило такий рух пляшки та плоту [1, с. 176].

Серед завдань рубрики «Попрацюйте в групі» є завданнях, з якими учні зіштовхуються або можуть зіштовхнутися впродовж свого життя. У них використовуються плани, карти, зображення, схеми тощо. Наприклад, розглядаючи план на малюнку підручника, учень повинен розказати про краєвид та об'єкти, які трапляються на певному заданому шляху; визначити напрямок розташування певного географічного об'єкта та обчислити відстань між зазначеними об'єктами [1, с. 53]; розглядаючи схему метрополітену в м. Києві, визначити, якою лінією метрополітену треба скористатися, щоб доїхати від однієї станції метро до іншої (задані в умові завдання), та обчислити скільки приблизно часу треба витратити, щоб проїхати цей шлях [1, с. 56].

Практикозорієнтований напрямок завдань у рубриках «Шукайте в Інтернеті» й «Попрацюйте в групі» робить вивчення географії цікавим для учнів та показує їм, що з географічними знаннями, вміннями і навичками, отриманими в школі, вони зіштовхуються й у повсякденному житті.

У проаналізованих нами підручниках географії для 6 класу тестові технології оцінювання географічної компетентності учнів містяться також у практичних роботах. Ці технології представлені відкритими тестовими завданнями рівня «застосування», серед яких завдання-роботи з планом і картами становлять від 37% [2] до 100% [5] (рис. 4).

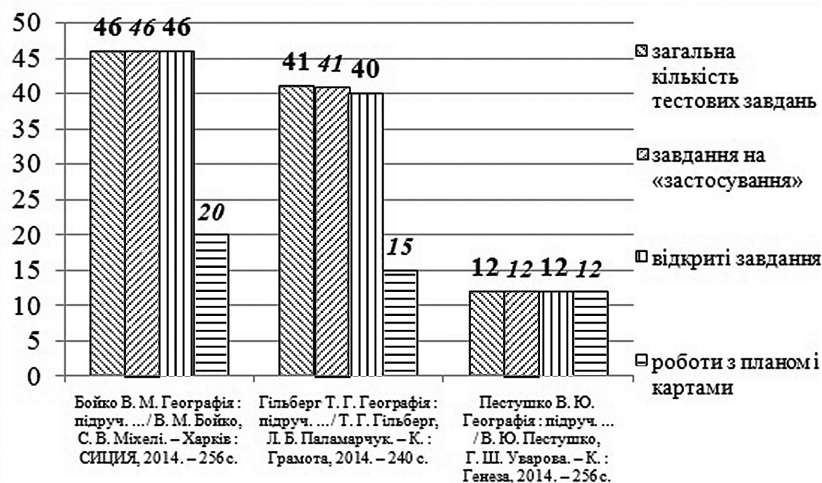


Рис. 4. Кількість і розподіл тестових завдань у практичних роботах чинних підручників географії для 6 класу

(У підручниках географії для 6 класу всі тестові завдання у практичних роботах являють собою завдання рівня «застосування» і майже всі – відкриті завдання (рис. 4).)

Розміщення досить великої кількості завдань-робіт з планом і картами в практичних роботах чинних підручників географії для 6 класу пояснюється тим, що одним із завдань

практичних робіт, як і завданням вивчення географії в школі, є навчити учнів «користуватися» географічними картами, тобто, вміння їх «читати» і розуміти.

Наведемо приклади тестових завдань на оцінювання географічної компетентності учнів, що містяться в практичних роботах. Наприклад, учню треба визначити за як з міста з певними координатами можна потрапити водним шляхом в Атлантичний океан [5, с. 69-70]; знайти на глобусі точку на Землі, протилежну м. Києву, та назвати її географічні координати [2, с. 71]; за даними про відстань між двома містами на карті, масштабом карти і швидкістю літака, визначити відстань, яку повинен пролетіти літак з одного міста до іншого та тривалість польоту [1, с. 62].

Отже, тестові технології оцінювання географічної компетентності учнів, що містяться в практичних роботах чинних підручників географії для 6 класу, допомагають учням у виконанні практичних робіт.

У чинних підручниках географії для 6 класу містяться тестові технології на оцінювання географічної компетентності учнів. Вони представлені відкритими завданнями рівня «застосування» у кількості від 20%. Практикозорієнтований зміст цих завдань робить їх привабливими для учнів (вони хочуть розв'язати це завдання) та показує їм, що знання, уміння і навички, здобуті ними на уроках географії, можна використовувати з практичною метою, в тому числі й у повсякденному житті.

Перспективи подальших розвідок убачаємо в дослідженнях тестових технологій оцінювання географічної компетентності учнів у підручниках географії для 7-9 класів.

Список використаних джерел

1. Бойко В.М. Географія : підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закл. / В.М. Бойко, С.В. Міхелі. – Харків : СИЦІЯ, 2014. – 256 с.
2. Гільберг Т.Г. Географія : підруч. для 6 кл. загальноосвітн. навч. закл. / Т.Г. Гільберг, Л.Б. Паламарчук. – К. : Грамота, 2014. – 240 с.
3. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-п>.
4. Основна школа. Географія. Додаток 3 до листа Міністерства освіти і науки України від 01.07.2014 р. № 1/9-343 // Лист Міністерства № 1/9-343 від 01.07.2014 «Про організацію навчально-виховного процесу у загальноосвітніх навчальних закладів і вивчення базових дисциплін в основній школі» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://mon.gov.ua/img/zstored/files/zbirnyk__19-20-21_2014%20\(3\)-11.pdf](http://mon.gov.ua/img/zstored/files/zbirnyk__19-20-21_2014%20(3)-11.pdf).
5. Пестушко В.Ю. Географія : підруч. для 6-го кл. загальноосвітн. навч. закл. / В.Ю. Пестушко, Г.Ш. Уварова. – К. : Генеза, 2014. – 256 с.
6. Топузов О. М. Проблемне навчання географії в школі: теорія і практика : [монографія] / О.М. Топузов. – К. : Фенікс, 2007. – 304 с.

This article presents the test technologies of geographical competency assessment of pupils that are in current geography textbooks for grade 6 recommended by the Ministry of Education and Science of Ukraine for use in secondary schools in the 2014/2015 academic year. Their quantitative and qualitative analyses of the types and kinds and for cognitive levels are submitted as well the examples of the test items with their brief description.

It was found out that in current geography textbooks for 6 classes the test technologies for geographical competence evaluating of pupils are put in by open test tasks of «applying» level in an amount of from 20% to 25% out of total test items in textbook. There are geographical tasks and objective as to plans and maps among these tasks.

The article presents the test technologies as to geographical assessment of pupils' competencies that presented in practice works of existing geography textbooks for class 6 as well their quantitative and qualitative analysis and examples are provided.

Key words: *competence, competency based approach, geographical competence, test technologies, tests items, evaluation of geographic competence of pupils, open tests items, tests items of the level 'applying', geographical task, task-work for maps and plans.*

УДК 378.22-796.011.1

Петришин О.В.

Petrishin O.

ОБҐРУНТУВАННЯ МЕТОДИКИ ПРОФЕСІЙНО-ПРИКЛАДНОЇ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДІВ**THE GROUND OF METHOD OF PROFESSIONAL AND APPLIED PHYSICAL PREPARATION OF STUDENTS OF MEDICAL ESTABLISHMENTS**

На основі проведених автором досліджень констатується, що у сучасних умовах особливої актуальності набуває проблема формування професійних якостей та навичок, які необхідні майбутньому медичному фахівцю під час подальшої професійної діяльності. Разом з тим, вивчення літературних джерел показало, що вчені, визначаючи завдання фізичного виховання студентів вищих навчальних закладів, недостатньо уваги приділяють обґрунтуванню необхідних професійних психофізичних якостей особистості лікаря та не висвітлюють вплив засобів фізичної культури на виховання таких якостей, що й обумовило вибір теми дисертаційного дослідження автора.

Автор статті розглядає професійно-прикладну підготовку студентів-медиків як процес навчання, який збагачує індивідуальний фонд професійно корисних рухових умінь і навичок, виховання фізичних і безпосередньо пов'язаних із ними здібностей, від яких прямо або опосередковано залежить професійна працездатність майбутніх лікарів.

Означене актуалізує необхідність вдосконалення програм професійно-прикладної фізичної підготовки студентів вищих медичних навчальних закладів з обґрунтуванням оздоровчо-тренувальної технології фізичного виховання майбутніх лікарів, заснованої переважно на використанні ігрових видів спорту.

Дослідження автора передбачають вивчення проблем професійно-прикладної фізичної підготовки у системі фізичного виховання медичних вищих навчальних закладів, зокрема проблему формування професійних якостей та навичок, які необхідні майбутньому медичному фахівцю під час подальшої професійної діяльності.

Ключові слова: обґрунтування, методика, професійно-прикладна фізична підготовка, теоретичні засади, практичні технології, ігрові види спорту, медичні заклади, студенти.

Однією з головних складових підготовки студентів у ВНЗ є професійно-прикладна фізична підготовка (ППФП) до майбутньої трудової діяльності, яка сприяє формуванню необхідних фізичних і психічних якостей, рухових навичок стосовно профілю майбутньої професії. Фізична і розумова працездатність студента мають спільну фізіологічну основу систем забезпечення, які пов'язані між собою (Н.А. Бернштейн, 1947; С.М. Іващенко, 2008; В.І. Лизогуб, 2010). Вона передбачає наявність адаптаційних можливостей, високого рівня фізичного здоров'я та розвитку рухових умінь і навичок. Тому низький рівень психофізичної підготовки може негативно впливати на ефективність засвоєння навчальних програм зі спеціальності, а в подальшому – на можливість бути працездатним фахівцем, особливо у медичній галузі [9, с. 6].

Сучасна система підготовки фахівців у вищих навчальних закладах характеризується інтенсифікацією процесу навчання, психічною насиченістю, недостатнім обсягом рухової активності, і, як наслідок, недостатнім рівнем стану здоров'я та фізичної підготовленості до професійної трудової діяльності спеціалістів відповідного профілю (В.І. Носков, 2002; С.В. Остроушко, 1999; Б.М. Шиян, 2006) [3, с.136].

Упровадження ППФП у практику фізичного виховання студентів вищих навчальних закладів медичного профілю створює передумови для скорочення термінів професійної адаптації, підвищення професійної майстерності, досягнення високої працездатності й продуктивності праці. ППФП ефективно сприяє зміцненню здоров'я, підвищенню стійкості до захворювань, зниженню травматизму (С.А. Полієвський, 1989; С.А. Савчук, 2002). На думку вчених (О.В. Петуніна, 1996; Ю.М. Шкрєбтія, 2000; В.С. Ашаніна, Ж.Л. Козіної, 2007), професійна готовність майбутніх фахівців як інтегративний стан особистості поєднує оптимальну систему потреб, мотивів і здатностей, знань, умінь, навичок, досвіду, тобто того, що становить цілісну професійну компетентність фахівця і характеризує його ставлення до професійної діяльності. Професія майбутнього лікаря поєднана з неабиякими психічними і фізичними навантаженнями. Важкі соціально-економічні умови, що склалися у сфері медицини, недосконала політика стосовно забезпечення медичної галузі та захисту медичних працівників, проблема неухильного збільшення середнього віку населення України – все це становить додаткові вимоги до фахівців медичних закладів, серед яких – спроможність протистояти непростим умовам праці, стійкість до стресу, витривалість тощо [10, с. 153].

Сьогодні вчені (М.М. Бобирева [1], В.І. Мандриков [4], І.Ю. Ніколайчук [6]) досліджують питання, пов'язані з впливом фізичного виховання на розвиток особистості фахівця медичної галузі. Згідно сучасних кваліфікаційних вимог, професійна підготовка лікаря передбачає гармонійний розвиток фізичних, духовно-моральних та духовно-естетичних якостей. Перед фахівцями, які здійснюють лікарську діяльність, постає завдання важливості для професіоналізму сформованості психофізичних якостей (темперамент, інтелект, сила нервової системи, емоційна стійкість, швидкість реакції тощо), основою яких є висока культура, гуманізм, уміння спілкуватися з хворими людьми, зовнішній вигляд, манера поведінки, які повинні відповідати оптимізму, організаційності, бадьорості, мужності, сміливості. Таким чином, фізичне виховання має надзвичайну важливість не тільки для збереження здоров'я студентської молоді, що опановує медицину, а й задля професійного становлення особистості майбутнього лікаря.

На основі проведених досліджень ученими В.А. Бароненко і О.А. Заплатиною виділено й систематизовано професійно графічні й спортографічні характеристики майбутніх фахівців, які доводять, що роботодавцем цінуються такі якості сучасного фахівця як стійкість до стресу, врівноваженість, оптимальний рівень тривожності, працездатність і рівень власного здоров'я. Серед вимог до професійно важливих якостей особистості науковці відзначають витривалість, низьку стомлюваність, високу працездатність, силові якості, а також силу волі, цілеспрямованість, нервово-психічну стійкість, наявність широкого діапазону функціональних можливостей серцево-судинної системи та опорно-рухового апарату [10, с. 159-161].

Традиційні форми та методи підготовки студентської молоді до подальшої професійної діяльності та до деяких видів професійних робіт стали предметом особливої уваги як для фахівців фізичного виховання, так і науковців у сфері педагогіки та вищої освіти. При чому, визнання важливості і необхідності ППФП у системі спеціальної освіти накладає значну відповідальність на теоретиків та практиків фізичного виховання за якість досліджень, що проводяться у сфері багатогранних проблем ППФП. У останні роки на науково-методичних конференціях, у дисертаційних роботах, методичних рекомендаціях відзначено значну кількість матеріалів з різних аспектів ППФП. Однак у більшості публікацій в основі процесу професійно-прикладної фізичної підготовки залишаються положення і принципи, які орієнтують його лише на фізичні та психофізичні тренування майбутніх фахівців. Практично відсутні роботи, де ППФП була б органічно пов'язана з формуванням фізичної культури студентів багатопрофільних спеціальностей, яка б орієнтувала на подальшу професійну діяльність майбутніх фахівців (вибір професії, професійне самовизначення). Тому пошук покращення якості процесу ППФП на основі розробки технологій і програм, удосконалення методик і спортивно-ігрових технологій і нині залишається визначним для теорії та методики

фізичного виховання майбутніх лікарів, що й визначило актуальність теми нашого дослідження [4, с. 132-137].

Аналіз освітньо-кваліфікаційної характеристики і освітньо-професійної програми підготовки фахівців спеціальностей 7.12010001 «Лікувальна справа», 7.12010002 «Педіатрія» і 7.12010005 «Стоматологія» свідчить про необхідність формування всебічно розвиненої особистості, яка дбає про збереження та зміцнення власного здоров'я і здоров'я своїх пацієнтів, підвищення розумової та фізичної працездатності. Однак у системі багаторівневої медичної освіти підготовка майбутніх медиків залишається малодослідженою. Не існує достатньої кількості посібників та методичних розробок для студентів вищих медичних навчальних закладів [7-9].

Разом з тим, вивчення літературних джерел показало, що вчені, визначаючи завдання фізичного виховання студентів вищих медичних навчальних закладів, недостатньо уваги приділяють обґрунтуванню необхідних професійних психофізичних якостей особистості лікаря та не висвітлюють вплив засобів фізичної культури на виховання таких якостей, що й обумовило вибір теми дисертаційного дослідження: «Методика професійно-прикладної фізичної підготовки студентів вищих медичних навчальних закладів».

Сучасні дослідження дозволяють стверджувати, що засоби та методи фізичного виховання значно використовуються для формування значущих професійно-прикладних якостей у спеціалістів різного профілю (А.Б. Барабанщиков, 1981; Е.А. Пеньковський, 1992; І.М. Медведєв, 1999; В.І. Косяченко, 2000), засоби фізичної підготовки здійснюють позитивне сприяння на розвиток рухових та морально-вольових якостей майбутніх фахівців в умовах навчального закладу (М.Я. Віленський, 1989; В.А. Кабачков, 1991; Р.Т. Раєвський, 1994; Ю.Д. Железняк, 2001) [5, с. 339-340].

Підготовка майбутніх спеціалістів медичного профілю, незважаючи на наявність визначної кількості наукових та методичних робіт з професійно – прикладної фізичної підготовки (В.М. Платонов, 1991; В.А. Земцов, 1999; С.М. Погудін, 2002), розроблена недостатньо, а дані, отримані ними, є протиріччя, що ускладнює їх практичну реалізацію [6, с. 14].

Тому потреба у вивченні професійно-прикладної фізичної підготовки студентів медичних вузів, а також не розробленість цього питання зумовили вибір теми нашого дослідження.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній апробації моделі формування психофізичної компетентності студентів вищих медичних закладів у процесі професійно-прикладної фізичної підготовки засобами спортивно-ігрових технологій.

Аналіз науково-методичної літератури дозволив констатувати, що в Україні в багатьох вищих медичних навчальних закладах відсутній системний підхід до професійної діяльності: не розроблені навчальні програми багатопрофільних спеціальностей, які відображали б специфіку діяльності майбутніх фахівців; методику розвитку професійно-прикладних фізичних якостей тощо.

Завдяки нашим спостереженням та дослідженням програма ППФП майбутніх спеціалістів у процесі медичної освіти буде продуктивною, якщо: направленість професійно-прикладної фізичної підготовки студентів буде на формування значущих професійно-прикладних якостей спеціалістів різного профілю; програмний матеріал буде розроблений на основі системного підходу з використанням специфічних та не специфічних засобів; формування професійно значущих якостей буде адекватно відображати специфіку майбутньої діяльності випускників; нормативи з фізичної підготовки студентів будуть орієнтовані на нормативні критерії підготовки майбутніх фахівців.

З огляду на це були проаналізовані та визначені організаційні форми, засоби і методи ППФП студентів медичних вузів у відповідності з професійними компонентами діяльності фахівця.

Організаційні форми ППФП: обов'язкові та факультативні самостійні, самодіяльні, індивідуальні з прикладною спрямованістю.

Засоби ППФП: загальні прикладні фізичні вправи, спеціальні фізичні вправи.

Методи ППФП: суворо регламентовані вправи, ігровий, змагальний, коловий.

Також були проаналізовані та визначені професійні вимоги до майбутніх фахівців, які повинні будуватись з чотирьох блоків:

- 1) блок фізичної підготовленості;
- 2) блок психомоторики;
- 3) блок функціонального стану;
- 4) блок фізичного розвитку.

Таким чином, у галузі вищої медичної освіти виявляється різний результат навчання дисциплінам, які мають валеологічний компонент. Більшість вимог до випускників медичних вузів спрямовано на засвоєння знань, результат навчання лише деяких з них передбачає формування умінь і навичок реалізації принципів здорового способу життя у повсякденному житті і професійній діяльності.

Наукова новизна нашого дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та експериментальній апробації авторської моделі формування психофізичної компетентності студентів медичних спеціальностей у процесі професійно-прикладної фізичної підготовки; обґрунтуванні використання засобів спортивно-ігрових технологій (виховна, спортивно-оздоровча, реабілітаційна, формувальна, діагностична, інформаційна) для формування фізичних і психологічних якостей студентів у процесі професійно-прикладної фізичної підготовки; уточненні й модифікації поняття «психофізичної компетентності» як інтеграційної властивості (функціональної і особистісної готовності) людини, що забезпечує формування адаптаційних можливостей, розвиток розумової і фізичної працездатності, збереження та зміцнення здоров'я фахівця; визначенні динаміки показників розвитку психофізичних якостей майбутніх фахівців під впливом авторської методики застосування спортивних ігор у процесі професійно-прикладної фізичної підготовки.

Практичне значення дослідження міститься у розробці авторської програми й методичного забезпечення навчального курсу «Фізичне виховання» для цілеспрямованого впливу на розвиток психофізичних якостей студентів на основі системного підходу з використанням засобів спортивних ігор; розробці навчально-методичного посібника «Психофізична підготовка студентів вищих медичних навчальних закладів» та експериментальної діагностичної методики оцінки техніко-тактичної і фізичної підготовленості майбутніх фахівців спеціальностей 7.12010001 «Лікувальна справа», 7.12010002 «Педіатрія» і 7.12010005 «Стоматологія» на основі впровадження спортивно-ігрових технологій у процесі професійно-прикладної фізичної підготовки; створенні методичних рекомендацій для самостійної роботи майбутніх фахівців «Спортивні ігри для професійно-прикладної фізичної підготовки студентів вищих медичних навчальних закладів»; удосконаленні педагогічних технологій фізичної підготовки майбутніх лікарів через упровадження спортивних ігор у процес викладання навчального курсу «Фізичне виховання» у вищих медичних навчальних закладах.

Професійно-прикладна фізична підготовка майбутніх фахівців повинна будуватися на основі концепції внутрішньої картини здоров'я та враховувати не лише їх біологічні і психоемоційні можливості, але й фізичні та соціальні резерви.

У подальшому дослідження передбачається провести вивчення інших проблем професійно-прикладної фізичної підготовки студентів у системі фізичного виховання медичних вищих навчальних закладів.

Список використаних джерел

1. Бобырева М.М. Совершенствование методики профессионально-прикладной физической подготовки студентов медицинских вузов: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры» / М.М. Бобырева. – Алматы, 2008. – 27 с.

2. Горяная Г.А. Методические рекомендации по использованию средств и методов физической культуры для подготовки студентов к специальным условиям будущей профессиональной трудовой деятельности / Г.А. Горяная. – К.: Изд-во Киевск. ун-та, 1983. – 16 с.
3. Евсеев С.П. Физическая культура в системе высшего профессионального образования: реалии и перспективы / С.П. Евсеев. – СПб., 2007. – С. 136.
4. Мандриков В.Б. Технологии оптимизации здоровья, физического воспитания и образования студентов медицинских вузов: монография / В.Б. Мандриков. – Волгоград : ВГТУ, 2001. – 332 с.
5. Мудрик В.І. Виховання інтересу до професійно-прикладної й фізичної підготовки у студентів / В. Мудрик // Теоретико-методичні пролблеми виховання дітей та учнівської молоді: Збірник наукових праць. – Житомир: Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2005. – С. 339–343.
6. Ніколайчук І.Ю. Формування духовно-фізичних якостей студентів у системі фізичного виховання медичного університету: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / І.Ю. Ніколайчук; Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. – Луганськ, 2008. – 20 с.
7. Физическое воспитание и спортивное совершенствование студентов: современные инновационные технологии: научная монография / Под ред. проф. Раевского Р.Т. – Одесса: Наука и техника, 2008. – 616 с.
8. Фізичне виховання: Типова програма навчальної дисципліни для студентів вищих медичних навчальних закладів I-IV рівнів акредитації. – К., 2009. – 30 с.
9. Фізичне виховання та здоров'я: програма навчальної дисципліни (курс за вибором) для студентів вищих медичних навчальних закладів I-IV рівнів акредитації. – К., 2009. – 46 с.
10. Фурманов А.Г. Профессионально-прикладная физическая подготовка // Оздоровительная физическая культура: Учеб. для студентов вузов / А.Г. Фурманов, М.Б. Юспа. – Минск: Тесей, 2003. – С. 152-169.

On the basis of the researches conducted by the author it has been established, that the problem of forming of professional qualities and skills which need a future medical specialist during subsequent professional activity acquires in the modern terms of the special actuality. At the same time, the study of literary sources proved that scientists, determining the task of physical education of students of higher educational establishments, do not pay much attention to the ground of necessary professional psychophysical qualities of personality of doctor and does not light up influence of facilities of physical culture on education of such internalss, that stipulated the choice of theme of dissertation research.

The author of the article examines the professionally applied preparation of students-physicians as process of studies, which enriches an individual fund professionally useful motive abilities and skills, education of physical and directly related to them capabilities on which the professional capacity of future doctors depends straight or mediated.

The article shows the topicality of the necessity of perfection of the programs of the professionally applied physical preparation of students of higher medical educational establishments with the ground of health-improvement-training technology of physical education of future doctors, based mainly on the use of playing types of sport.

The researches of the author envisage the study of problems of the professionally-applied physical preparation in the system of physical education of medical higher educational establishments, in particular problem of forming of professional internalss and skills that need to the future medical specialist during further professional activity.

Keywords: *ground, method, professionally the applied physical preparation, theoretical principles, practical technologies, playing types of sport, medical establishments, students.*

УДК 372.4+7:615

Садова І.І.

Sadova I.

ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ КОРЕКЦІЇ ЗДОРОВ'Я У РОБОТІ З УЧНЯМИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

THE USE OF ART THERAPY TECHNOLOGIES OF CORRECTING HEALTH IN WORK WITH PUPILS OF PRIMARY SCHOOL

У статті описано нові технології корекції здоров'я учнів початкових класів; висвітлено принципи побудови арт-терапевтичної роботи в загальноосвітній школі; представлено теоретичні і методичні аспекти використання казкотерапії, ізотерапії та пісочної терапії у навчальному процесі початкової школи. Автором розглядається поняття «казкотерапії» як технології активізації пізнавальної діяльності молодших школярів. Пісочна терапія досліджується в контексті арт-терапії як невербальна форма корекції, де основний акцент робиться на творчому самовираженні дитини та розвитку сенсорного сприйняття. Ізотерапію (малюнкові техніки) описано як вид мистецтва, що удосконалює зорове сприймання, розвиває уміння спостерігати, аналізувати, запам'ятовувати.

У дослідженні визначено базові чинники дії методів арт-терапії на розвиток особистості учнів початкових класів та інтеграцію у сучасне суспільство дітей з особливими потребами; розкрито теоретичні підходи щодо процесу соціалізації дитини. Основні теоретичні узагальнення і підібраний комплекс практичних пропозицій можуть використовуватись у професійній діяльності педагогів, учителів, вихователів, батьків з учнями початкової школи, які переживають численні проблеми через обмеження функціональних можливостей.

Основні результати впроваджено у навчальний процес вищих педагогічних навчальних закладів і загальноосвітніх шкіл.

Ключові слова: арт-терапія, молодший школяр, дитина з особливими потребами, початкова школа, вчитель початкових класів, технології арт-терапії, казкотерапія, ізотерапія, пісочна терапія, здоров'я, корекція, соціалізація.

Унаслідок соціально-політичних, демографічних змін і глобальної екологічної кризи в Україні зростає кількість дітей, які страждають психічними і фізичними хворобами. На молодший шкільний вік припадає всього 10 % здорових дітей. При цьому невпинно зростають нервово-психічні, соматичні захворювання та вроджені аномалії. Окрім того, близько 90 % першокласників мають ті чи інші відхилення від норми. Почастішали випадки порушень психічного розвитку неорганічного походження, соціальної та педагогічної занедбаності, порушень поведінки, спілкування. Усе вищезазначене свідчить про нагальну потребу наповнити зміст початкової освіти турботою про здоров'я дітей [5]. Ідеться також про допомогу дитині в кризових ситуаціях, в оптимальній адаптації до нових соціально-економічних і політичних умов. Згідно із законами «Про освіту» (1991 р.), «Про загальну середню освіту» (1999 р.), «Про охорону дитинства» (2001 р.), Державною програмою «Освіта (Україна ХХІ століття)» (1994 р.), Національною програмою «Діти України» (1996 р.), Національною доктриною розвитку освіти України у ХХІ столітті (2002 р.) та іншими нормативними документами дітям гарантуються право на освіту, медичне обслуговування, культурний розвиток незалежно від їх соціального чи фізичного стану.

Проте сьогодні науковці ще мало приділяють уваги позитивному впливові мистецтва на розвиток особистості учня і ролі в цьому процесі початкової освіти. Таким чином, одним із

пріоритетних завдань сучасної вищої педагогічної освіти є формування вчителя нової генерації, спроможного системно і систематично здійснювати корекцію навчання й виховання дітей, опираючись арт-терапію.

Дана проблема є предметом поліфундаментальних досліджень спеціалістів багатьох галузей наукового знання. Крізь призму педагогіки, психології відбувається осмислення головних ліній проблеми (В.І. Бондар, С.І. Болтівець, Г.І. Бондаренко, Т.В. Данилова, Т.Д. Ілляшенко, А.В. Кігічак, М.П. Панток, А.М. Панов, В.Н. Синьов, О.Г. Хохліна, Т.І. Шульга та ін.). В Україні питання впливу арт-терапії на дітей досліджують багато вчених-теоретиків та практиків (Н.А. Каншоністова, В.І. Кондрашин, Л.Ф. Обухова, Л.К. Одинченко, М.В. Плоткін, О.Я. Чебикіна та ін.). Заслужують на увагу роботи, присвячені організації реабілітаційної роботи через методи арт-терапії (Т.Д. Зінкевич-Євстігнеєва, А.І. Копитін, А.Р. Панова, О.Л. Холстова, І.А. Малишевська, Л.В. Шаповал та ін.).

Актуальність порушеної проблеми та винятково важливе значення її розв'язання висвітлено у нашій статті.

Метою статті є розглянути методи арт-терапевтичної роботи вчителя з учнями початкових класів, які мають особливі потреби.

У сучасній науково-методичній літературі обґрунтовано доцільність використання сукупності форм, методів, моделей, технологій щодо формування всебічно розвиненої особистості. Проте, переважна більшість науковців акцентує увагу на власних інноваціях, не враховуючи суттєвого чинника, який знижує їх ефективність, – стан здоров'я учня. На думку І.А. Малишевської, не завжди виважене ставлення до регулювання динаміки фізичної, психічної та емоційної працездатності учнів не тільки знижує ефективність використовуваних методик, але й може призводити до погіршення стану їх здоров'я. Для збереження і зміцнення здоров'я учнів початкових класів необхідна науково обґрунтована система засобів, спрямована на поліпшення медичного, психологічного й педагогічного супроводу дитини в розвивально-освітньому середовищі початкової школи. Раціональний режим передбачає передусім чергування різних видів навчальної діяльності й відпочинку молодших школярів. Створення навчального середовища, спрямованого на оздоровлення учнів, передбачає впровадження системи методів і засобів, сприятливих для його всебічного розвитку, зміцнення і збереження їх здоров'я [5, с. 17].

Серед сучасних методів значне місце відводиться *арт-терапії*, яка має інсайторієнтовний характер та створює атмосферу довіри й уваги до внутрішнього світу дитини. Термін арт-терапія в перекладі з англійської означає «лікування, засноване на заняттях художньою творчістю» [4, с. 42]. Суть цього методу полягає у тому, що через малюнок, пісок, казку арт-терапія дає вихід внутрішній некомфортності і сильним емоціям, допомагає зрозуміти власні почуття й переживання. При цьому дитина навчається спілкуватися з навколишнім світом на рівні екосистеми, використовуючи образотворчі, рухові та звукові засоби. Вона має змогу самостійно висловлювати свої почуття, потреби та мотивацію поведінки, діяльності і спілкування, необхідні для її повноцінного розвитку та пристосування до умов довкілля.

Арт-терапевтична робота припускає широкий вибір різних образотворчих матеріалів [1, с. 10]: *фарби, олівці, воскові крейди, настель; для створення колажів або об'ємних композицій використовуються журнали, газети, шпалери, паперові серветки, кольоровий папір, фольга, плівка, коробки від цукерок, листівки, тасьма, мотузочки, текстиль; природні матеріали – кора, листя і насіння рослин, квіти, пір'я, гілки, мох, камінці; для ліплення – глина, пластилін, дерево, спеціальне тісто.*

Загальні правила арт-терапії:

1. Заняття не повинно тривати довше двох годин. Початковий етап передбачає підготовку «інструментарію»: фарби, олівці, папір, тканини, бісер, музичні інструменти, книжки тощо.

2. Основна частина – мистецтво. Арт-терапія суттєво відрізняється від власне заняття мистецтвом, адже зорієнтована не на результат, а на процес.

3. Поштовх дитини до обговорення. Якщо спершу доведеться запитувати в дитини, що вона намалювала чи що зіграла на музичному інструменті, то згодом малюнок аналізуватиме свій твір. Відповідно до дій та результату терапії можна зробити висновки про психологічний стан дитини.

Ізотерапія (малюнкові техніки) є традиційним напрямком арт-терапії. Малювання – це творчий акт, що дозволяє учневі початкової школи відчутти і зрозуміти себе, виявити думки і почуття, звільнитися від конфліктів, розвинути емпатію, вільно висловлювати свої мрії і сподівання. Даний вид мистецтва удосконалює зорове сприймання, розвиває мислення, уміння спостерігати, аналізувати, запам'ятовувати, виховує такі вольові якості, як вимогливість до праці, акуратність, чіткість у виконанні роботи, відповідальність.

З погляду Т. Ендрюс, малюнок для дітей є не мистецтвом, а мовою. У кожній лінії і у кожному кольорі є свій характер, свій настрій [7, с. 23]. Малюючи, дитина потрапляє в казку, наповнену радістю, взаєморозуміння, успіху.

«Малюнок надає речам форму, фарба – життя. Вона божественне дихання, що все оживляє», – писав В.О. Сухомлинський [6, с. 104].

Ізотерапія включає в себе величезну різноманітність малюнкових технік. Це хаотичний малюнок (каракулі, плями), діагностичний (домалюй картинку), сюжетний (наприклад, техніка «моя сім'я»), тематичний (ким я хочу бути у майбутньому), довільний (мій настрій в даний момент) і багато інших. Кожен з напрямків має свої особливості, рекомендовані способи проведення та використані матеріали. Дитина не повинна турбуватися про те, що може щось забруднити або зіпсувати. Також варто подбати про різноманітність засобів художнього самовираження: у дитини у вільному доступі повинні бути різнокольорові олівці, воскові крейди, фломастери, гуаш, запас паперу. Загалом, цього цілком достатньо, щоб займатися арт-терапією вдома.

Ось кілька прикладів найпростіших, але дієвих прийомів і методик, які можна застосувати з учнями початкової школи [3, с. 110].

- *Кольори та емоції.* Дитині пропонується скласти список основних емоцій, які може мати людина. Традиційно сюди включають 12 емоцій: 6 позитивних і 6 негативних (наприклад, радість, закоханість, комфорт, страх, тривога, біль та ін.). Потрібно запропонувати дитині намалювати кружечок певного кольору для кожної емоції та переконатися, що вона правильно розуміє значення всіх слів. За допомогою гами почуттів можна зрозуміти, який настрій у дитини, чи хвилює її щось.
- *Схема тіла.* Відмінна техніка для усвідомлення власного тіла і виявлення скарг дітей, що дає змогу через психіку вплинути на їхнє здоров'я і самопочуття. Потрібно запропонувати дитині намалювати себе різними кольорами. Після цього разом проаналізувати (можна задіяти гаму почуттів), що турбує дитину, які частини вона виділила і чому. Техніка обов'язково закінчується позитивним малюнком «яким мені хочеться бути». Ефект від таких малюнків, зазвичай, настає дуже швидко: техніка знімає легкі нездужання, а також більш глибоко впливає через підсвідомість на здоров'я дитини. В цілому, ізотерапія особливо успішна з молодшими школярами, але хаотичні малюнки можна почати практикувати і раніше.

Теми для малювання можуть бути різноманітними і торкатися як індивідуальних, так і групових проблем. Зазвичай теми малювання охоплюють:

1. Власне минуле і теперішнє («Моя найголовніша проблема», «Ситуації в житті, у яких я відчуваю себе невпевнено» тощо).
2. Майбутнє або абстрактні поняття («Ким би я хотів бути», «Три бажання», «Самотність», «Острів щастя» тощо).

Презентуючи власні роботи на різноманітних виставках, учні самовиражаються, зміцнюється впевненість у своїй значимості, силах, вони усвідомлюють себе як повноцінних членів соціуму.

На практиці роботи з учнями початкових класів добре зарекомендували себе малюнкові проби «Намалюй людину», «Намалюй неіснуючу тварину», «Малюнок сім'ї», малюнок «Будинок, дерево, людина». Усі вони є засобами діагностики особистості дитини (та дорослого), а також діагностики внутрішніх стосунків з погляду дитини.

У роботі з учнями початкових класів використовують *казкотерапію*. В українській педагогічній науці роботу із застосуванням казкових мотивів та образів запровадив В.О. Сухомлинський, який приділяв значну увагу використанню казки при роботі з дітьми – навчання у школі не можливе не тільки без слухання, але і без створення казки [6, с. 303]. За твердженням названого педагога, завдяки казці дитина пізнає світ не лише розумом, а й серцем. До казок зверталися у своїй творчості відомі педагоги та психологи: Е.Е. Фромм, Е.А. Берн, Е. Гарднер, А.А. Менегетті, М.О. Осорина, О.Р. Петрова, Р.П. Азовцева, Т.Д. Зінкевич-Євстигнеєва [2].

Т.Д. Зінкевич-Євстигнеєва запропонувала курс казкотерапії, який включає безліч прийомів і форм роботи з учнями початкових класів [2, с. 246]: *аналіз казок; розповідання казок; переписування казок.*

Привабливість казок для розвитку особистості учня початкової школи полягає у наступному [3, с. 23]: відсутність у казках дидактики, моралі; відсутність чітких персоніфікацій; образність і метафоричність мови; психологічна захищеність; наявність таємниці.

Пісочна терапія в контексті арт-терапії є невербальною формою корекції, де основний акцент робиться на творчому самовираженні дитини. Пісок також розвиває сенсорне сприйняття дитини, моторику рук та фантазію, дає змогу відпочити, заспокоїтись.

Оснащувати кабінет варто двома дерев'яними ящиками прямокутної форми розміром 50x70x8. Один з підносів використовується для сухого, а інший – для вологого піску. Дно і внутрішню частину бортів потрібно пофарбувати у блакитний колір, що символізує воду і несвідоме, зовні піднос повинен мати бежевий колір, який символізує пісок і свідомість. Пісок займає приблизно одну третину обсягу ящика, він має бути чистим, просіяним. Важливо, щоб він був приємним на дотик.

Для пісочної терапії необхідно підібрати предмети різної тематики:

- Тварини як дикі, так і домашні.
- Деревя, кущі, квіти та інші рослини.
- Природний матеріал: камінчики, мох, кора дерев, плоди дерев, мушлі, корали, пір'я, сухі гілки, засушені квіти.
- Різнокольорові скляні та кришталеві кульки та багато іншого.

Тривалість однієї пісочної терапії з дітьми у середньому 20-30 хв. Основна ідея пісочної картини відображає актуальні життєві цінності, потреби, «зону найближчого розвитку» дитини [2, с. 183]. Іншими словами, основна ідея розповідь нам про те, що є для дитини найбільш потрібним у даний момент. Фігурки, які потрапили у лівий кут символізують процеси, пов'язані з минулими спогадами дитини. Фігурки, що знаходяться в центральній частині, можуть відображати те, про що в даний момент думає, фантазує дитина. У правий кут, як правило, потрапляють фігурки, які відображають мрії.

Проаналізований метод дозволяє гармонізувати внутрішній душевний хаос, що панує у душі дитини, за допомогою зміни ставлення до себе, до свого минулого, теперішнього і майбутнього, в цілому до своєї долі. Арт-терапія – це техніка, яка заснована на творчості та допомагає учневі початкової школи змінити внутрішні переживання, страхи, надії і викласти їх у малюнку чи іншому виді діяльності. Арт-терапія допомагає зрозуміти проблему і розглянути варіанти її вирішення, тому є необхідною в роботі не лише для психологів, а й вчителів початкових класів.

Отже, створення навчального середовища, спрямованого на оздоровлення учнів з особливими потребами, передбачає впровадження системи оздоровчих впливів, у тому числі і арт-терапевтичних засобів, сприятливих для його всебічного розвитку, зміцнення

і збереження його здоров'я. Арт-терапія – це позитивний вплив природної інформації на учня з метою формування активної операційно-діяльнісної життєвої позиції та збереження його особистого здоров'я. Водночас, розглядаємо арт-терапію як специфічну педагогічну технологію збереження і корекції здоров'я учнів та активізації їх пізнавальної діяльності на засадах впливу об'єктів природного оточення, як педагогічне «лікування» засобами мистецтва у навчально-виховному процесі початкової освіти. Арт-терапія використовує можливості мистецтва для досягнення позитивних змін в інтелектуальному, соціальному, емоційному й особистісному розвитку дитини. Творчий характер занять допомагає учневі відкривати у собі щось нове, краще розуміти себе, розвивати свої відносини з людьми, природою та світом. Терапія творчим самовираженням не лікувальна, а цілюща, вона спрямована не на ліквідацію тих чи інших симптомів і станів, а на розвиток дитиною своїх відносин зі собою та світом.

Потребує подальшого дослідження, на наш погляд, проблема розробки арт-терапевтичних технологій як чинника збагачення творчості вчителя початкової школи.

Список використаних джерел

1. Бетенски М.І Что ты видишь? Новые методы арт-терапии / М.І. Бетенски. – СПб: Эксмо-пресс, 2012. – 126 с.
2. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Чудеса на песке. Практикум по песочной терапии / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Т.М. Грабенко. – СПб.: Речь, 2005. – 345 с.
3. Киселева М.В. Арт-терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. / М.В. Киселева. – СПб.: Речь, 2006. – 160 с.
4. Копытин А.И. Теория и практика арт-терапии / А.И. Копитин. – СПб.: Питер, 2012. – 314 с.
5. Малишевська І.А. Методика використання природотерапевтичних засобів у професійній підготовці майбутнього вчителя : методичні рекомендації / І.А. Малишевська. – Умань : Алмі, 2010. – 47 с.
6. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5 т. Т. 3. – К. : Рад. школа, 1977. – 659 с.
7. Эндрюс Т. Искусство лечения цветом / Пер. с англ. О. Матвеевой. – М.: ЦАИ, 2008. – 176 с.
8. Pavlicevic M. Music Therapy in Context: Music, Meaning and Relationship / M Pavlicevic. – London-Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 2000.

This article describes the new technologies of health correction of primary school pupils; it highlights the principles of art therapy work in a secondary school; theoretical and methodological aspects of using fairytale therapy, isotherapy and sand therapy were displayed in the learning process of primary school. The author examined the concept of the «fairytale therapy» as the technology of the activation of cognitive activity of juniors. Sand therapy is studied in the context of art therapy as a form of non-verbal correction, where the emphasis is on the creative self-expression and development of the child sensory perception. Art therapy (drawing techniques) is described as an art form that improves visual perception, develops the ability of pupils to observe, analyze and memorize.

The study defined the basic factors of the art therapy methods for personality development of primary school pupils and the integration in modern society of children with special needs; it was discovered the theoretical approaches on the process of socialization of the child. The main theoretical generalization and chosen set of practical suggestions can be used in professional work of teachers, educators, parents with children who experience multiple problems due to limitations of the functional resources.

The basic results are inculcated in the educational process of the higher educational establishments and secondary schools.

Key words: art therapy, a junior, a child with special needs, primary school, primary school teacher, art therapy technologies, fairytale therapy, isotherapy, sand therapy, health, correction, socialization.

УДК 159.922.8

Харченко С.В.

Kharchenko S.

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО
САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ**
**PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF SENIOR PUPILS'
PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION**

У статті описано особливості професійного самовизначення учнів юнацького віку, з'ясована роль інтересів та здібностей у професійному самовизначенні школярів, вказано особистісні характеристики, які сприяють успіху молодій людині в професійній діяльності, а також показано основні відмінності, що існують у старшокласників при побудові власної життєвої перспективи та стратегії. Старший підлітковий вік – час вибору людиною свого життєвого шляху. Питання, пов'язані з соціальним, особистісним і професійним самовизначенням, стають у цьому віці центральними. Роздуми про свої життєві перспективи, експериментування з різними соціальними ролями, пошук відповідей на питання про сенс життя займає провідне місце в житті випускника. Актуальним стає прагнення діяти відповідно до своїх ціннісних установок, ідеалів, інтересів; готовність брати відповідальність за своє життя. Професійне самовизначення є винятково важливим етапом у житті кожної людини, оскільки правильно здійснений професійний вибір зумовлює успішність професійної діяльності особистості та її психологічний комфорт. Більш того, професійне самовизначення опосередковано впливає й на рівень соціально-економічного розвитку та добробут суспільства, адже правильно обрана стратегія вибору особистістю майбутньої професії забезпечує не лише її власний життєвий і професійний успіх, але й дозволяє їй зробити максимальний внесок процвітання своєї держави. Найвищим виявом життєвого самовизначення можна вважати особистісне самовизначення – це віднайдення самотнього образу «Я», постійний його розвиток та утвердження в суспільстві. Також виокремлено у статті провідні риси життєвої перспективи як психологічного феномену з позицій статевовікових розбіжностей.

Ключові слова: професійне самовизначення, статевовікові відмінності, життєва перспектива, життєва стратегія, юнацький вік, самовизначення.

Останнім часом помітно зріс інтерес до вивчення юності як одного з визначальних етапів життєвого шляху. У вітчизняній науці прийнято розглядати юність як самостійний період розвитку людини, її особистості та індивідуальності.

У своєму житті людина виступає, з одного боку, як продукт біологічної еволюції, з другого боку, – це продукт і суб'єкт суспільних відносин зі своїми індивідуальними особливостями. Людина як особистість відображає всю сукупність її соціально-психологічних якостей, які формуються в різних видах суспільної діяльності. Тому людина виступає як творець всіх матеріальних і духовних благ, що задовольняють не тільки її біологічні, але і соціальні потреби в незалежному, свідомому соціальному виборі, у здатності реалізувати себе в інших людях. Таким чином, у юнака формується уявлення про власну життєву перспективу, тобто ті власні потенційні можливості, які він здатен реалізувати.

Ставлення до самовизначення починає виявлятися вже в молодшому підлітковому віці, формується і включається в Я-концепцію на межі підліткового і юнацького віку. Саме тому

актуальним є вивчення уявлень про власну життєву перспективу вікової групи підлітків та юнаків. Питання професійної орієнтації старшокласників актуалізується тим, що саме юнацький вік, достатньо складний за своїми психологічними та фізіологічними параметрами, припадає інтенсивне професійне самовизначення.

Професійне самовизначення є винятково важливим етапом у житті кожної людини, оскільки правильно здійснений професійний вибір зумовлює успішність професійної діяльності особистості та її психологічний комфорт. Більш того, професійне самовизначення опосередковано впливає й на рівень соціально-економічного розвитку та добробут суспільства, адже правильно обрана стратегія вибору особистістю майбутньої професії забезпечує не лише її власний життєвий і професійний успіх, але й дозволяє їй зробити максимальний внесок процвітання своєї держави.

Безсумнівно, у даному віці ми можемо прослідкувати і статеві відмінності в побудові власної життєвої перспективи та формуванні уявлень про майбутню життєву стратегію.

Значний внесок у дослідження проблематики життєвого шляху внесли як зарубіжні (А. Адлер, Е. Берн, Ш. Бюлер, Е. Еріксон, Ж. Піаже, К. Юнг), так і радянські та вітчизняні вчені (К.О. Абульханова-Славська, Б.Г. Ананьєв, Є.І. Головаха, О.О. Кронік, В.А. Роменець, С.Л. Рубінштейн, Л.В. Сохань, Т.М. Титаренко та ін.).

Активна побудова власної життєвої перспективи особистості припадає на старший підлітковий та юнацький вік. Юнацький вік – час відповідального життєвого самовизначення особистості (Л.І. Божович, Н.Є. Бондар, М.Й. Боришевський, І.С. Булах, Л.С. Виготський, М.Р. Гінзбург, Є.І. Головаха, І.С. Кон, Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, В.О. Татенко, Т.М. Титаренко та ін.). Випробовування різних соціальних ролей та видів діяльності, розвиток рефлексії закладають фундамент для вироблення молодю людиною активної життєвої позиції, власної філософії життя.

Аналіз результатів соціально-психологічних, а також психолого-педагогічних досліджень засвідчив, що автори розглядають життєве самовизначення особистості як основне новоутворення юнацького віку.

Виходячи з окресленої проблематики, мета статті полягає в розкритті особливостей професійного самовизначення у ранньому юнацькому віці, з'ясуванні ролі інтересів та здібностей у виборі старшокласниками свого життєвого шляху, а також вивчення статево-вікових відмінностей у формуванні уявлень про власну життєву перспективу у старшокласників. У зв'язку з цим нами було наведено результати анкетного дослідження життєвої спрямованості та життєвих планів старшокласників.

Соціальні потреби набувають свою актуальність у старшому підлітковому та юнацькому віці. Період 15-17 років виступає як соціально-психологічне явище, яке характеризується конкретними обставинами розвитку суспільства і якісними змінами у формуванні самосвідомості, становлення особистості підлітка. Процес розвитку самосвідомості підлітка відбувається на різних рівнях, які відображені в послідовних стадіях становлення особистості: визнання самостійності в 9-10 років; розгортання потреби в суспільному визнанні в 12-13 років; усвідомлення своєї причетності в 14-15 років, активний пошук шляхів розвитку наочно-практичної діяльності в 16-17 років. На даних стадіях відбувається усвідомлення підлітком себе в системі суспільних відносин, реалізація потреби в самоутвердженні, у самовдосконаленні.

Життєвий шлях індивіда є результатом його прагнень – у певних визначених ситуаціях необхідно реалізувати оптимальний варіант життєвого проекту, використовуючи наявні ресурси і керуючись індивідуальними цілями й бажаннями. Якщо в минулому індивід у своїх планах і діях піддавався впливу суспільних структур, то внаслідок він і особи, що його оточують, свідомо чи ні сприяють зміні цих структур у сьогоденні чи майбутньому [6, с. 104].

Одним із ключових при вивченні життєвої перспективи є поняття самовизначення. Співвідношення різних видів самовизначення в часовому контексті розглядає Р.М. Гінзбург [1]. Відповідно до його моделі особистісне самовизначення задає значущу орієнтацію на досягнення певного рівня в системі соціальних відносин, тобто задає соціальне самовизначення. На основі соціального самовизначення виробляються вимоги до конкретної професійної області, здійснюється професійний вибір.

Власна життєва перспектива, якщо вона є усвідомленою і реалістичною, завжди конструюється особистістю виходячи із стану розвитку суспільства і людства загалом, специфіки життєвого середовища, а також із індивідуальних інтелектуально-психологічних особливостей. Особистість є складною структурою, специфічним утворенням, яке поєднує всі ланки суспільного життя: макро-, мезо- та мікро-середовище, робить їх полем власної активності, життєздійснення [6, с. 106].

Самовизначення більшості старшокласників носить спонтанний і випадковий характер, а проектування власного майбуття відбувається під впливом широкого спектру чинників, що мають різні вагові коефіцієнти: бажання продовжити навчання в конкретному професійному учбовому закладі; професія батьків; шкільні предмети, якими хотілося б займатися більш поглиблений; власний практичний досвід роботи; приклади і досвід друзів, знайомих; заради батьків або інших родичів; рекомендації вчителів; упевненість в своїх здібностях; інтуїтивне прийняття рішень [5].

Разом з тим, для частини старшокласників питання про вибір життєвого шляху залишається не визначеним до закінчення школи, нечіткими є уявлення про своє життєве призначення.

Одним із найважливіших факторів, які впливають на вибір професії і в подальшому на професійну успішність, є інтерес. Перші вияви інтересу до практичного застосування набутих знань, до питань практичного життя з'являються в підлітковому віці. Основою для адекватного професійного вибору є формування пізнавальних інтересів та професійної спрямованості, розвиток яких характеризується стадіальністю. Головей Л.А. виділяє чотири етапи становлення інтересів [2, с. 109]: 12-13 років інтереси нестійкі, слабо інтегровані, не пов'язані зі структурою індивідуально-психологічних особливостей і є переважно пізнавальними; 14-15 років більш високий рівень стійкості інтересів, їх інтеграція, включення в загальну структуру індивідуальних та особистісних властивостей; 16-17 років посилюється інтеграція інтересів, відбувається їх диференціація відповідно зі статтю, має місце об'єднання пізнавальних та професійних інтересів, посилюється взаємозв'язок інтересів з індивідуально-психологічними властивостями; з 18 років починається етап початкової професіоналізації, відбувається звуження пізнавальних інтересів через сформовану професійну спрямованість та вибір професії. Інтереси цього етапу є основою для формування професійної спрямованості особистості та адекватного, свідомого професійного вибору.

Професійний вибір зумовлюється ще й особливостями характеру людини, схильностями, здібностями. Здібності людини формуються на основі задатків. Задатки – це вроджені передумови розвитку здібностей. Задатки і здібності впливають на інтереси, нахили і потреби людини. Між задатками, здібностями та інтересами існує певний взаємозв'язок: здібності не лише виявляються, але й розвиваються в тому виді діяльності, який під впливом інтересу обрала людина.

Запорукою успіху молодого людини в професійній діяльності в сучасному суспільстві є також особистісні характеристики, зокрема: упевненість у собі, активна життєва позиція, прагнення до самовдосконалення, реалізації власних здібностей.

Життєва перспектива – це потенційна можливість розвитку особистості, неминучість певних змін у майбутньому житті. Тобто особистість активно впливає на обставини власного життя, здійснює вчинки, здатні змінити життєві перспективи [3, с. 318].

Разом з тим, відсутність перспектив – це несприятливі умови для самовияву. На кожному етапі життєвого шляху доцільними є змістові реалістичні перспективи, що відповідають попередньому рівню досягнень, особливостям віку, потенційним можливостям людини. Реальні перспективи потребують розуміння тієї життєвої ситуації, яка на сьогодні склалася, свого місця у ній, власного вчинкового потенціалу, найближчих цілей [7, с. 87].

Аналізуючи статевовікові відмінності у структурі життєвої перспективи старшокласників, І.С. Кон пише, що якщо число хлопців і дівчат, стурбованих своїм справжнім «Я», в підлітковому і юнацькому віці практично однакове, то в 15-17 років різко збільшується заклопотаність своїм майбутнім «Я». Він також відзначає, що у підлітковому віці хлопцям, на відміну від дівчат, не завжди вдається формування нової часової перспективи, нерідко загострене почуття безповоротності часу поєднується в юнацькій свідомості з небажанням помічати його течію з уявленням про те, ніби час зупинився [4].

Проведене нами анкетне дослідження старшокласників показало, що життєва перспектива у досліджуваних старшокласників пов'язана з почуттями дорослості та самостійності у виборі. Зокрема, наведемо більш конкретні дані, що допоможуть зрозуміти статевовікову специфіку уявлень про життєву перспективу у старшому шкільному віці.

В опитуванні взяли участь 116 осіб (66 хлопців, 50 дівчаток) з 5 шкіл м. Кролевеця Сумської області. З них 65 учнів – 9-х класів, 51 учень – 11-х класів. Серед всі опитані 64% дітей живуть у повних сім'ях, 33% – з одним із батьків і 3% в прийомній сім'ї.

Як ми вже зазначили, старший шкільний вік характеризується активним формуванням так званого відчуття дорослості, яке є показником певного рівня самосвідомості і грає важливу роль у формуванні ціннісних орієнтацій старшокласників.

Одне з питань анкети направлене безпосередньо на виявлення представлення старшокласників про дорослість. Пропонувалося декілька варіантів відповідей, серед яких можна було вибрати не більше двох. Було встановлено, що своє уявлення про дорослість 65% опитаних старшокласників пов'язують в першу чергу зі створенням власної сім'ї, а також в значній мірі (51%) з отриманням освіти і влаштуванням на роботу (46%). Позиції дівчаток і хлопчиків в даному питанні дуже близькі. Відмінність лише в тому, що дівчатка (56%) більш орієнтовані на отримання освіти, ніж хлопчики (47%). Ці факти свідчать про реалістичність представлень старшокласників про майбутнє.

Однією із задач дослідження було визначення готовності випускників до різних життєвих ситуацій. Більшість опитаних – 85% – відповіли, що визначилися з вибором професії. Отже, школою на високому рівні здійснюється профорієнтаційна підготовка. Що стосується готовності до решти життєвих ситуацій, таким як: трудова діяльність, подолання життєвих труднощів, ділова співпраця з іншими людьми, прийняття відповідальності за свої рішення, створення власної сім'ї, то до них вважають себе підготовленим близько половини опитаних. Важливо відзначити низьку (15%) готовність випускників до участі в суспільно-політичному житті суспільства.

Отже, недостатнє формування життєвої позиції молоді в політичних питаннях може привести до зниження виборчої активності і громадянської відповідальності. Це тим більше важливо, що сьогоднішні підлітки – завтрашні активні учасники соціальних процесів.

Порівнюючи показники хлопців і дівчат при відповіді на це питання, можна спостерігати значну різницю (14%) при відповіді на питання по наступних позиціях. Хлопці виразили велику готовність до трудової діяльності, тоді як дівчата – до прийняття відповідальності за свої рішення; також дівчата виразили велику готовність до створення власної сім'ї.

Аналіз матеріалів дослідження показує сформованість у більшості старшокласників планів на майбутнє. В таблиці представлені як показники по групі в цілому, так і порівняльні дані по групах: дівчаток і хлопчиків, дев'ятикласників і одинадцятикласників.

Таблиця 1

Життєві плани випускників, у % до числа опитаних

Плани на майбутнє	Всього	Хлопчики	Дівчатка	9 кл.	11 кл.
Отримання початкової професійної освіти	16,4%	21,2%	10%	26,2%	2%
Отримання середньої спеціальної освіти	29,3%	22,7%	38%	40%	15,7%
Отримання вищої освіти	46,6%	43,9%	50%	27,7%	70,6%
Влаштування на роботу	17,2%	15,2%	20%	23,1%	9,8%
Служба в армії	8%	13,6%	-	9,2%	5,9%
Створення сім'ї	4%	3%	6%	7,7%	-
Мешкання в рідному місті	3%	3%	21%	4,6%	-

З табл. 1 видно, що відмінність в установках на отримання випускниками вищої освіти у дівчаток і хлопчиків незначна (44% і 50%). Можна відзначити, що кількість одинадцятикласників, які планують отримання вищої освіти, практично в три рази перевищує кількість дев'ятикласників, які планують навчання у ВНЗ. Така націленість старшокласників на отримання вищої освіти може свідчити з одного боку, про її престиж, з іншого – про те, що вона розглядається випускниками як один зі шляхів досягнення життєвого успіху, більш міцних гарантій працевлаштування.

З числа опитаних, які визначили свої життєві перспективи після закінчення школи, 17% старшокласників планують влаштуватися на роботу, 8% – служити в армії, 4% – створити сім'ю, 3% – хотіли б залишитися в рідному місті.

У цьому дослідженні мотиваційна сфера професійного самовизначення вивчалася з наступних позицій: матеріальне благополуччя, кар'єрне зростання, корисність результатів професійної діяльності, престижність професії, можливість використовувати і розвивати свої здібності, а також зміст професійної діяльності.

Вибір професії розглядається респондентами як засіб досягнення певної мети (кар'єра, можливість мати високий заробіток і т.д.). Результати дослідження показали, що старшокласників при виборі професії привертає перш за все «високий заробіток». Даний пункт відзначили 92% опитаних (у тому числі 86% дівчаток і 96% хлопчиків).

Друге місце по частоті зустрічається відповідей – «можливість зробити кар'єру» (71%-62% хлопчиків, 82% дівчаток).

На третьому місці опинилася «престижність професії», її вибрали 66% респондентів, у тому числі 60% хлопчиків і 74% дівчаток.

Результати опитування свідчать також про те, що дівчатка в значній мірі, ніж хлопчики прагнуть зробити кар'єру в своїй професії. В той же час старшокласники не особливо цікавляться змістом професійної діяльності, на це вказують 12% відповідей. Тільки 36% опитаних школярів вважають, що професійна діяльність повинна відповідати їх можливостям.

Орієнтуються на корисність результатів професійної діяльності 22% школярів, серед них 12% дев'ятикласників і 35% одинадцятикласників. На вдосконалення власної особистості в професійній діяльності (можливість розвивати свої здібності) вказали 35% випускників, серед них 39% хлопчиків 28% дівчаток. Дівчата випереджають хлопців по прагненню бути зайнятими престижною роботою (74% дівчаток 60% хлопчиків) і мати нагоду зробити кар'єру (82% дівчаток, 70% хлопчиків).

Отже, основними доводами, якими керуються випускники при виборі професії, є можливість досягнення матеріальних благ, набуття соціального статусу; лише 35% старшокласників (28% дівчаток і 39% хлопчиків) хотіли б за допомогою вибраної професії розвивати свої здібності, бути корисними суспільству, при цьому зміст професійної діяльності йде на другий план.

На наш погляд, досягнення цілей формування продуктивних уявлень про власну життєву перспективу забезпечує життєве самовизначення старшокласників, як хлопців, так і дівчат, визначення життєвого плану, реалізацію інтересів юнаків та дівчат, встановлення активної взаємодії з соціумом, визначення власного ставлення до актуальних проблем соціальної групи, реалізацію потреби в соціальній безпеці, ефективну організацію учбової і професійної діяльності.

Цілеспрямовану роботу по формуванню уявлень про життєву перспективу слід проводити саме для старшокласників, оскільки крім досягнення конкретних цілей в самовизначенні юнаків та дівчат вони ще направлені на розвиток умінь і навичок самостійної роботи, виражати власну позицію і аргументувати її, збагатити свій соціальний досвід, проявляти індивідуальність, проявляти творчий підхід до вирішення нестандартних ситуацій.

Список використаних джерел

1. Гинзбург М.Г. Психологическое содержание личностного самоопределения / М.Г. Гинзбург // Вопросы психологии. – 1994. – № 3.
2. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е.И. Головаха. – К. : Наукова думка, 1988. – 144 с.
3. Гуляс І.А. Життєва перспектива особистості як предмет теоретико-методологічного аналізу / І.А. Гуляс // Проблеми сучасної психології. – 2011. – Вип. 12. – С. 315-324.
4. Кон И.С. Какими они себя видят / И.С. Кон. – М. : Просвещение, 1985.
5. Лернер П.Е. Новые педагогические технологии: дань моде или требование профессиональной этики / П.Е. Лернер // Высшее профессиональное образование, 1996. – № 1.
6. Ненчук О.М. Фактори становлення життєвої перспективи особистості / О.М. Ненчук // Грані. Рубрика «Соціологія». – 2010. – № 6 (74). – С. 103-107.
7. Панок В.Г. Психологія життєвого шляху особистості : [Монографія] / В.Г. Панок, Г.В. Рудь. – К. : Ніка-Центр, 2006. – 280 с.

This article describes the features of professional self-determination of senior pupils. The role of interest and abilities of pupils in self-determination is defined, personal characteristics, that contribute to the success of young person in the professional activity, are pointed and also the main differences, that exist in seniors at the time of construction of their own vital prospect and strategy are shown .

The age of is the time when a person should choose his own life way. Questions which are connected with social, personal and professional self-determination, become really important at this age. Thinking about life perspectives, experimenting with different social roles, searching of answers to questions about the meaning of life, take the main place in the life of a graduate. A desire to act according to their values, ideals and interests; the willingness to take the responsibility for their lives, have become really actual.

The professional self-determination is an important step in the life of every person, because correctly done professional choice determines the success of professional activity of this person and her psychological comfort. Moreover, the professional self-determination has a great influence on the level of socioal-economic development and the welfare of society, because correctly chosen strategy of choosing the future profession, provides not only her life and professional success, but also allows to make a great contribution into the prosperity of the country.

The highest expression of life-determination is personal self-determination, a finding of original image "I", its permanent development and establishment in the society . The leading lines of vital prospect are also selected as psychological to the phenomenon from positions of sexual-age-old disagreements.

Keywords : professional self-determination, sexual-age-old differences, life perspective , life strategy, youth age, self-determination .

УДК 37.091.212:57

Шапран Ю.П.

Shapran Y.

СУТНІСНІ ОЗНАКИ, СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ І ВИМІРЮВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ- БІОЛОГІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

THE ESSENTIAL FEATURES, STRUCTURAL COMPONENTS AND MEASUREMENT OF THE ECOLOGICAL COMPETENCE OF THE BIOLOGY STUDENTS AT PEDAGOGICAL UNIVERSITY

У статті проведений аналіз сучасних підходів науковців до визначення сутнісних ознак і структури екологічної компетентності. Запропоновано змістове тлумачення поняття «екологічна компетентність учителя біології». Екологічну компетентність визначаємо як інтегративну якість високомотивованої особистості, що проявляється у рівні її екологічної освіти та готовності до реалізації особистісного потенціалу під час творчої педагогічної діяльності, вдосконаленні набутого досвіду та прагненні до безперервної самоосвіти. Серед сутнісних ознак екологічної компетентності студентів-біологів варто відмітити їх ціннісні орієнтації, мотивацію до здійснення екологічно спрямованої діяльності, володіння системою екологічних знань і досвідом природоохоронної діяльності, здатністю до комунікативної взаємодії у сфері екологічної діяльності, прагненням до професійного удосконалення і особистісного саморозвитку впродовж життя. У структурі екологічної компетентності виокремлюємо мотиваційно-ціннісний (сукупність потреб, мотивів, інтересів, ціннісних орієнтацій, спрямованість на реалізацію екологічно спрямованих професійних здібностей); когнітивно-діяльнісний (сукупність екологічних знань, умінь і навичок, практична готовність до здійснення екологічно доцільної діяльності) та особистісно-рефлексивний (сукупність важливих для екологічної діяльності особистісних якостей – співробітництво, гуманізм, відповідальність, комунікативність, емпатійність, оптимізм, емоційна стійкість, рефлексія тощо) компоненти. Обговорюються результати діагностування екологічної компетентності студентів-біологів. Наведена авторська класифікація видів ставлення майбутніх учителів біології до довкілля.

Ключові слова: екологічна компетентність, професійна компетентність, професійна підготовка, структура екологічної компетентності, екологічна освіта, діагностика екологічної компетентності, студенти-біологи.

Складна екологічна ситуація у світі спонукає цивілізоване людство до пошуку нових форм, методів та технологій екологічної освіти молоді з метою запобігання споживацького ставлення до природних ресурсів. Однією із найважливіших причин загрозливих викликів сьогодення є екологічна безграмотність населення, відсутність розуміння наслідків свого втручання в природні процеси. Екологічне виховання у сьогоденні постає умовою виживання суспільства, а екологічна освіта набуває ознак пріоритетності в педагогічній теорії і практиці. В умовах модернізації освіти і загрози екологічних кризових станів особливо актуальним є набуття молоддю екологічної компетентності, яка є складовою життєвої компетентності. На жаль, зазначений вид компетентності науковцями до сьогодні не віднесено до групи ключових. Це, швидше за все, пов'язано із традиційним підходом до відбору змісту освіти, в якому екологізації навчання відведено другорядне місце. Професійна підготовка сучасних фахівців повинна змістити акценти на врахування екологічності навчання. Визначальну роль у цьому

процесі мають відігравати вчителі природничих спеціальностей (біології, хімії, географії), бо саме вони досконало володіють відповідними екологічними знаннями, вміннями й арсеналом спрямованого екологічного впливу на особистість.

Отже, проблема формування екологічної компетентності студентської молоді є актуальною, набуває ознак домінантності у системі вищої освіти та потребує подальшого її висвітлення у сучасній психолого-педагогічній літературі.

Ґрунтовний аналіз наукових джерел засвідчує, що більшість досліджень присвячено проблемі формування *екологічної культури* (Л. Білик, Т. Вайда, Н. Грейда, М. Дробноход, Н. Єфіменко, О. Лазебна, Л. Лук'янова, О. Пономарьова, С. Шмалей та ін.).

Теоретичні засади *екологічної компетентності* розглядаються в працях С. Бондар, Г. Бордовського, А. Гагаріна, С. Глазачова, С. Головіна, К. Корсак, А. Маркової, Г. Папуткової, В. Стрельнікова, Л. Хоружої, І. Ящук та ін. Основні підходи до формування екологічної компетентності, з'ясування її сутності та структури визначено в працях О. Гуренкової, О. Колонькової, В. Маршицької, О. Пруцакової, Н. Пустовіт, Л. Руденко, Л. Титаренко, С. Шмалей та ін.

Метою написання статті є визначення сутності, структури екологічної компетентності та з'ясування ступеня її сформованості в майбутніх учителів біології.

Вагоме значення у формуванні екологічної компетентності належить педагогічним університетам, оскільки у них створені необхідні умови для формування стійкої екологічної позиції студентської молоді, усвідомлення власної причетності до екологічних проблем, урахування у професійній, суспільній і побутовій сферах наслідків впливу на довкілля. Учитель-практик має великі можливості щодо формування аналогічних компетентностей у своїх вихованців.

Визначення рівнів компетентності випускників вищих педагогічних навчальних закладів передбачає з'ясування сутності та структури цього феномену, розробку комплексної діагностики.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дав підстави стверджувати про абівалентність визначення поняття екологічної компетентності як складової професійної компетентності майбутніх фахівців. Так, у дослідженні Л. Титаренко процес формування екологічної компетентності особистості розглядається через призму цінностей і мотивів поведінки особистості, які детерміновані зовнішніми виховними впливами та діяльністю людини. Водночас сам процес детермінації, як зазначає автор, варто розуміти як шлях переломлення зовнішніх виховних впливів у внутрішні процеси особистості – її спрямованість, інтереси, потреби, мотиви та ін. У цьому розумінні основою формування екологічної компетентності виступає індивідуальний досвід особистості спілкування з природою [7, с. 39]. Екологічна компетентність, на думку В. Маршицької, – це здатність особистості до ситуативної діяльності в побуті та природному середовищі, коли набуті екологічні знання, навички, досвід і цінності актуалізуються в умінні приймати рішення і виконувати адекватні дії, усвідомлюючи їх наслідки для довкілля [4, с. 21].

Л. Руденко екологічну компетентність пов'язує не лише з підготовленістю і здатністю людини до практичного розв'язання екологічних завдань, але й наявністю у неї ряду особистісних якостей у поєднанні з необхідним запасом знань і умінь ефективно діяти у проблемних ситуаціях [6, с. 25]. Л. Юмашева, І. Перфілова, Т. Соколова, продовжуючи думку попереднього автора, стверджують, що формування екологічної компетентності студентів ВНЗ є неперервним процесом їх постійного включення в екологічну діяльність шляхом отримання досвіду участі в практичних справах збереження та покращення стану навколишнього середовища, розвитку екологічно значущих особистісних якостей, таких як гуманність, емпатійність, дбайливість на підґрунті використання технології активного навчання [8, с. 161].

О. Гуренкова вважає, що екологічна компетентність майбутніх фахівців ґрунтується на системі знань про навколишнє середовище (соціальне і природне у їх взаємозв'язку

і взаємозалежності), практичному досвіді використання знань для розв'язання екологічних проблем на локальному й регіональному рівнях; усвідомленій потребі спілкування з природою та бажанні брати особисту участь у її відновленні й збереженні [2, с. 73]. О. Гагарін зазначає, що екологічна компетентність як інтегративна характеристика особистості включає екологічні знання; уявлення про характер і норми взаємодії людини з навколишнім середовищем; уявлення про природу як найважливішої цінності; готовність, вміння розв'язувати екологічні проблеми; досвід участі у практичних справах щодо збереження та поліпшення стану навколишнього середовища; екологічно значущі особистісні якості (гуманність, емпатійність, ощадливість, «екологічну» відповідальність за результати діяльності) [1, с. 49].

Отже, формування екологічної компетентності науковці пов'язують із набуттям майбутніми фахівцями: системи знань, умінь та навичок у сфері екологічної діяльності; індивідуального практичного досвіду особистості у спілкуванні з природою із урахуванням її цінностей, мотивів і потреб, бажанні брати особисту участь у її відновленні та збереженні; здатності особистості до ситуативної екологічно доцільної діяльності в побуті та природному середовищі; екологічної культури; певних особистісних якостей (гуманності, емпатійності, відповідальності, активності, ініціативності тощо).

При розгляді структури екологічної компетентності більшість науковців використовують компетентнісний підхід. Так, Л. Панфілова в її структурі виокремлює змістовий, діяльнісний і особистісний компоненти [5], Л. Лук'янова, О. Гуренкова – аксіологічний, когнітивний, діяльнісний, нормативний [3], А. Гагарін – мотиваційно-ціннісний, когнітивний, емоційно-вольовий, діялісно-поведінковий і рефлексивний [1].

У нашому дослідженні екологічну компетентність визначаємо як інтегративну якість високомотивованої особистості, що проявляється у рівні її екологічної освіти та готовності до реалізації особистісного потенціалу під час творчої педагогічної діяльності, вдосконаленні набутого досвіду та прагненні до безперервної самоосвіти. Серед сутнісних ознак екологічної компетентності студентів-біологів варто відмітити їх ціннісні орієнтації, мотивацію до здійснення екологічно спрямованої діяльності, володіння системою екологічних знань і досвідом природоохоронної діяльності, здатністю до комунікативної взаємодії у сфері екологічної діяльності, прагненням до професійного удосконалення і особистісного саморозвитку впродовж життя.

У структурі екологічної компетентності виокремлюємо мотиваційно-ціннісний (сукупність потреб, мотивів, інтересів, ціннісних орієнтацій, спрямованість на реалізацію екологічно спрямованих професійних здібностей); когнітивно-діяльнісний (сукупність екологічних знань, умінь і навичок, практична готовність до здійснення екологічно доцільної діяльності) та особистісно-рефлексивний (сукупність важливих для екологічної діяльності особистісних якостей – співробітництво, гуманізм, відповідальність, комунікативність, емпатійність, оптимізм, емоційна стійкість, рефлексія тощо) компоненти.

При дослідженні екологічної компетентності діагностувався тип домінуючої установки майбутніх учителів щодо природи (вербальна асоціативна методика «ЕЗОП» С. Дерябо, В. Ясвіна), з'ясовувалося ставлення студентів до екологічних проблем, визначався рівень екологічних знань і спроможність їх творчого використання при розв'язуванні ситуативних проблемних завдань. Дослідження відбувалося впродовж 2012-2014 років на базі Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова та Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди.

Методика «ЕЗОП» розшифровується авторами як «емоції», «знання», «охорона», «прагматизм» (робочі назви типів установок, які використовувалися під час створення даної методики). Вона складається з 12 пунктів. Кожен пункт містить головне слово і п'ять асоціативних. Останні відібрані як найбільш характерні, але не викликають прямої асоціації, що виникає у

людей із чітко вираженим домінуванням відповідної установки (чотири слова відповідають чотирьом типам установки, п'яте – таке, що відволікає увагу). Отже, використання вербальної асоціативної методика «ЕЗОП» дало можливість у процесі нашої експериментальної роботи умовно виділити чотири типи установок особистості щодо природи: особистість сприймає природу як об'єкт краси («естетична установка»), як об'єкт дослідження, отримання знань («когнітивна установка»), як об'єкт охорони («етична установка») і як об'єкт користі («прагматична установка»).

Методика проводилася в усній формі. Слова зачитувалися у високому темпі, щоб у респондентів не залишалася часу на логічне усвідомлення варіантів відповіді. Відмічене піддослідними слово було для них асоціативним і таким, що характеризувало їх домінуючу установку. Кількість виборів того чи іншого асоціативного типу обчислювалися у відсотках із наступним присвоєнням їм відповідних рангів: I, II, III і IV. Тип установки, що отримував найбільшу питому вагу (перший ранг), розглядався як провідний у цієї особистості. Необхідно зазначити, що потрібно звертати увагу на кількість відволікаючих слів, що не збігаються із жодним типом установки («сміттєві слова»). Досвід показує, що якщо респондент обирає три і більше «сміттєвих» слів, то його результати варто забракувати, бо він, ймовірно, прагнув свідомо використовувати найбільш «невідповідні» асоціації.

Цікаву інформацію давало зіставлення домінуючої установки, отриманої за першими 11-ма пунктами, та вибором у 12-му. В останньому пункті досліджувані установки давалися «відкритим текстом», респондентам потрібно було дати відповідь на пряме запитання «Природа є ... (краса, вивчення, охорона, користь)?». Природно, що при цьому в силу вступав фактор соціальної «бажаності – небажаності»: лише одиниці вибирали відповідь «користь», – адже відверто прагматичні установки на природу соціально не схвалюються. Дослідження засвідчили супротивність вибору: переважна більшість тих, у кого за методикою виявлена прагматична установка, вибирають в останньому пункті відповідь «охорона», адже «природу необхідно охороняти», і навпаки, лише для декількох із тих, хто вибрав відповідь «охорона», характерна етична установка на природу за іншими пунктами, а для дуже багатьох – прагматична. Цей факт був своєрідним показником валідності методики.

Ураховуючи структуру екологічної компетентності студентів, у процесі експерименту використовувалися авторські ситуативні тести у яких були змодельовані проблемні ситуації, що виявляються в професійній та побутовій сферах.

У процесі дослідження установки студентів на природу виявлені певні закономірності. Домінуючою установкою на природу є естетична (перший ранг у студентів другого-п'ятого курсів, другий – у студентів першого курсу). Найвища частота її вибору зафіксована у майбутніх спеціалістів, а саме – 44,44%. Приблизно у третини студентів інших курсів проявляється саме ця установка. Отже, майбутні вчителі біології сприймають природу як об'єкт краси, естетичної насолоди, що впливає на їх психо-емоційну сферу. Етична, або охоронна установка на природу займає другий ранг у студентів третього-п'ятого курсів. Найвищі показники її прояву мають майбутні бакалаври та магістри (25,49% і 25,00% відповідно). Це пояснюється достатньо питомою вагою екологічної складової у змісті професійної підготовки фахівців (10,00% і 12,77% відповідно), що сприяє формуванню природоохоронної компетентності.

У процесі визначення екологічної компетентності майбутніх учителів біології було виділено такі види ставлення студентів до довкілля:

- *дбайливе ставлення до природи* (поведінкові реакції студентів характеризуються активною життєвою позицією щодо виявлення і раціонального розв'язання різноманітних екологічних проблем, студенти усвідомлюють наслідки антропогенного впливу на природні об'єкти і пропонують творчі підходи щодо їх розв'язання; виявляють високий рівень екологічних знань, проявляють природобезпечний стиль діяльності у довкіллі, природу сприймають як об'єкт охорони);

- *епізодичний прояв дбайливого ставлення до природи* (поведінкові реакції студентів щодо збереження довкілля носять ситуативний характер, можуть мати позитивний або негативний прояви, студенти в цілому розуміють наслідки антропогенного впливу на природні об'єкти, але часто займають пасивну позицію спостерігача і не докладають особливих зусиль щодо їх розв'язання; вони виявляють поверхневі або фрагментарні екологічні знання, можуть проявляти нераціональний стиль діяльності у довкіллі, виявляють прагматичну і естетичну установки на природу);
- *байдуже ставлення до природи* (поведінкові реакції студентів щодо збереження довкілля мають переважно негативні прояви і не спрямовані на збереження природи; проявляють споживацький і зазвичай нераціональний стиль діяльності у довкіллі; цьому сприяють низький рівень екологічних знань і прагматична установка на природу).

Найвищий показник дбайливого ставлення до природи зафіксовано у майбутніх бакалаврів (21,57%). Можна припустити, що це пов'язано з тим, що саме на четвертому курсі студенти завершують навчальний курс «Основи екології» і продовжують вивчати курс «Охорона природи». У студентів першого курсу, майбутніх спеціалістів і магістрів він коливається в невеликих межах (відповідно: 5,66% – 5,56% – 8,33%). Отже, зафіксовано деяке зростання цього показника від першого до останнього курсів.

Байдуже ставлення до природи найчастіше виявляється у студентів першого-третього курсів (26,42%, 40,00%, 29,63% відповідно). Швидше за все це пов'язано із не сформованістю екологічної компетентності. У студентів-біологів превалює епізодичний прояв дбайливого ставлення до природи, показники якого коливаються в межах від 67,92% (перший курс) до 88,89% (майбутні спеціалісти).

Спеціальні знання з екології, як навчального предмету, визначалися шляхом аналізу письмових відповідей студентів на проблемні запитання. Кожному піддослідному пропонувалось виконати десять завдань. За виконання одного завдання студенти отримували від експертів по 0,5 балів. Підрахунок загальної кількості балів здійснювався шляхом їх сумування при розв'язанні кожного завдання. Студенти-біологи виявили поверхневі і не систематичні екологічні знання. Для них було великою проблемою використання творчого підходу і нестандартних рішень при розв'язуванні запропонованих завдань. Майбутні вчителі біології в переважній більшості не змогли повноцінно використати наявні теоретичні знання при здійсненні аналізу конкретних проблемних ситуацій. У процесі діагностування рівнів екологічних знань студентів встановлено, що середнє значення цього показника зазнає певного зростання від першого-другого курсів (0,77-0,61 бал) до четвертого (1,58 балів). Майбутні магістри виявили найвищий показник – 2,11.

Аналіз результатів експериментальної роботи засвідчує, що у власній діяльності студенти керуються переважно зовнішніми мотивами, зазвичай виявляють естетичну установку на природу, зазнають труднощів при розв'язуванні творчих завдань, що свідчить про не достатній рівень розвитку екологічної компетентності.

Отже, актуальність розглянутої у статті проблеми обумовлена загостренням екологічної ситуації в Україні, необхідністю актуалізації процесів прийняття фахівцями-біологами природобезпечних рішень і відповідальності за наслідки діяльності в довкіллі. Аналіз психолого-педагогічних джерел довів необхідність детальнішого розкриття змісту поняття «екологічна компетентність» та особливостей структури останньої, способів та методів її діагностики. Екологічна компетентність є складовою професійної компетентності, рівень якої виявляється у способі буття людини, створюваного на засадах особистісного ставлення до навколишнього світу через професійну і побутову діяльність, коли здобуті екологічні знання, навички, досвід, цінності актуалізуються в умінні приймати рішення і виконувати адекватні дії, усвідомлюючи їхні наслідки для довкілля. Екологічну компетентність можна визначити як інтегративну

якість особистості, у структурі якої виокремлюються ціннісно-мотиваційний, когнітивно-діяльнісний та особистісно-рефлексивний компоненти.

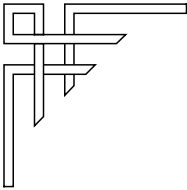
Подальші дослідження доцільно спрямувати на розробку і впровадження в практику професійної підготовки вчителів природничих спеціальностей методично-технологічного інструментарію формування екологічної компетентності.

Список використаних джерел

1. Гагарин А.В. Экологическая компетентность личности: психолого-акмеологическое исследование : [монография] / Александр Валерьевич Гагарин. – М. : Изд-во РУДН, 2011. – 160 с.
2. Гуренкова О.В. Формування екологічної компетентності майбутніх фахівців водного транспорту в умовах кредитно-модульної системи навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ольга Володимирівна Гуренкова. – К., 2009. – 201 с.
3. Лук'янова Л.Б. Екологічна компетентність майбутніх фахівців : [навч.-метод. посіб.] / Л.Б. Лук'янова, О.В. Гуренкова. – Київ-Ніжин : ПП Лисенко, 2008. – 243 с.
4. Маршицька В.В. Сутнісні характеристики екологічної компетентності учнів початкової школи / В.В. Маршицька // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : [зб. наук. праць]. – Київ, 2005. – Кн. 2. – Вип. 8. – С. 20-24.
5. Панфилова Л.В. Формирование экологической компетентности в процессе профессиональной подготовки учителя химии : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Панфилова Людмила Владимировна. – Тольятти, 2002. – 481 с.
6. Руденко Л.Д. Взаємодія школи і сім'ї як умова формування екологічної компетентності підлітків / Л.Д. Руденко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : [зб. наук. праць]. – К., 2005. – Вип. 8. – Кн. 2. – С. 25-27.
7. Титаренко Л.М. Формування екологічної компетентності студентів біологічних спеціальностей університету : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Титаренко Лариса Миколаївна. – К., 2007. – 210 с.
8. Юмашева Л.В. Экологическая компетенция и экологическая компетентность как интегрированный результат экологического образования / Л.В. Юмашева, И.Л. Перфилова, Т.В. Соколова // Интернет-журнал ICSEE. – 2012. – № 7 (июль). – С. 157-162.

The article analyzes contemporary approaches to the definition of the essential features and the structure of ecological competence. The author suggests the semantic interpretation of the concept of «ecological competence of the teacher of biology». Environmental competence is defined as integrative quality of a highly motivated individual, which is detected in the level of environmental education; readiness for the realization of personal potential in creative educational activities; improvement of the received experience and the pursuit of a person to continuous self-education. Among the essential features of ecological competence of the students in Biology one should notice their values, motivation to apply environmentally focused activities, the system of environmental knowledge and their experience in environmental protection, the ability to communicative interaction in environmental activities, the desire of professional development and personal self-development in the lifetime. In the structure of ecological competence we define motivational and value component (set of needs, motivations, interests, values, focus on the applying of environmentally directed professional abilities); cognitive and activity component (a set of environmental knowledge and skills, practical readiness to implement environmentally activities); personal and reflexive component (a set of important environmental and personal characteristics: cooperation, humanity, responsibility, sociability, empathy, optimism, emotional stability, reflection etc.). The results of a diagnosing the ecological competence of students-biologists are discussed. The author gives a classification of relationships of the future teachers of biology to the environment.

Keywords: ecological competence, professional competence, training, structure of ecological competence, environmental education, diagnostics of ecological competence, biology students.



РОЗДІЛ 4
МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ
МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН



УДК 378. 016 : 78

Воєвідко Л.М.

Voievidko L.

КОМПОНЕНТИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ
МИСТЕЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

THE COMPONENTS OF ART SPECIALITIES STUDENTS'
PROFESSIONAL TRAINING

У статті розглянуто стрижневі складники фахової підготовки студентів мистецьких спеціальностей. Виокремлено педагогічні проблеми, що виникають в освітньому процесі вищої школи. Пропонуються алгоритми посилення уваги до якості та модернізації процесу фахової підготовки студентів мистецьких спеціальностей. Окреслено шляхи розвитку в студентів професійно-інтелектуального та творчого потенціалу, як актуальних проблем сучасної національної освіти.

Ключові слова: освітня парадигма, стратегічні завдання, співпраця, модернізація, музично-педагогічна підготовка, компетенції, фахова підготовка, самореалізація, духовне самовдосконалення.

Розвиток вищої музично-педагогічної освіти України в європейському контексті потребує посилення уваги до якості фахової підготовки майбутніх учителів, які б відповідали потребам сучасної школи. Реалізація цього стратегічного завдання неможлива без модернізації навчально-виховного процесу. Це означає перехід на якісно новий щабель ефективності та оптимальності освітнього процесу у напрямку розкриття і повного використання потенціалу сучасного вчителя мистецьких дисциплін.

Осмислення теоретичних засад фахової підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін на підставі аналізу досліджень Е. Абдуліна, Л. Арчажнікової, Р. Верхолаз, С. Горбенка, Н. Гуральник, О. Олексюк, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької, О. Щолокової та ін. свідчить про те, що метою фахової підготовки можна вважати розвиток особистісно-ціннісного ставлення до мистецтва, здатності до сприймання, розуміння і творення художніх образів, потреби в художньо-творчій самореалізації та духовному самовдосконаленні, забезпеченні належного рівня професійних умінь і готовності до самостійної музично-педагогічної діяльності. Особливості модернізації фахової мистецької освіти висвітлено у роботах В. Горлинського, О. Ковальова, Г. Ніколаї, Г. Падалки, О. Щолокової та ін. Слід зазначити, що саме в процесі фахової підготовки майбутні спеціалісти повинні отримувати знання про сутність та зміст роботи вчителя мистецьких дисциплін, особливості використання творчого потенціалу для максимально ефективної професійної діяльності.

Педагогічні проблеми, що виникають у процесі фахової підготовки студентів, є відображенням суперечностей між: зростаючими вимогами до розвитку ключових компетентностей учнів та усталеною практикою формування фахових компетенцій студентів у вищих закладах музично-педагогічної освіти; необхідністю становлення фахових компетенцій майбутніх вчителів і відсутністю у системі підготовки вчителів відповідного методичного забезпечення; теоретичною та практичною підготовкою студентів і їх здатністю в повній мірі реалізувати набуті знання і вміння у подальшій педагогічній діяльності.

Сучасна професійна модель педагога вимагає дотримання сучасної педагогічної парадигми: від навчання як нормативно побудованого процесу, до вчення як індивідуальної діяльності студентів, її корекції та педагогічної підтримки. В умовах модернізації фахової підготовки майбутній учитель повинен мати високий рівень емпатії, орієнтуватися на співпрацю, досягти достатнього рівня музично-педагогічної підготовки для реалізації нової освітньої парадигми. Фахова підготовка майбутнього вчителя мистецьких дисциплін повинна базуватись на формуванні інтерсуб'єктивної спрямованості педагогічної діяльності.

Фахова підготовка майбутнього вчителя мистецьких дисциплін виступає як здатність особистості вбирати у себе результати навчання, виховання та розвитку в закладах педагогічної освіти: знання, вміння, особистісні якості, необхідні для виконання професійної діяльності у відповідності з суспільними вимогами та ціннісними орієнтаціями. Рівень фахової підготовки характеризує ступінь підготовленості студентів до музично-освітньої роботи в школі, виступає передумовою ефективності їх педагогічної діяльності, яка стає ланкою вдосконалення набутого інтелектуального й практичного досвіду, пошуку ефективних шляхів підвищення педагогічної майстерності [2, с. 34]. Слід зазначити, що розвиток у студентів професійно-інтелектуального, творчого потенціалу, вироблення вмінь щодо практичного використання здобутих знань, на нашу думку, є однією з важливих та актуальних проблем сучасної національної освіти.

Фахова підготовка студентів передбачає формування наступних компетенцій: інформаційна компетентність (володіння інформаційними технологіями, вміння опрацьовувати різні види інформації); комунікативна (уміння вступати в комунікацію, бути зрозумілим, спілкування без обмежень); автономізаційна (здатність до саморозвитку, творчості, самовизначення, самоосвіти, конкурентоспроможності); соціальна (вміння жити та працювати з оточуючими); продуктивна (вміння працювати, ухвалювати рішення та відповідати за них); моральна (готовність, спроможність та потреба жити за традиційними моральними нормами); психологічна (здатність використовувати знання, уміння, навички з психології в організації взаємодії та співпраці в освітній діяльності); науково-предметна (знання, уміння та навички зі спеціальності); особистісні якості вчителя (гуманність, доброзичливість, чуйність, урівноваженість, толерантність). Поняття «педагогічна компетентність» – це знання, уміння, навички, а також способи і прийоми їх реалізації в діяльності, спілкуванні, розвитку (саморозвиткові) особистості [4, с. 46]. Наявність методологічних, правових, комунікативних, професійно-педагогічних, дидактичних, виховних, інформаційних, науково-предметних, методичних компетенцій свідчать про якісну професійну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва.

У фаховій підготовці студентів О. Олексюк відводить ключове місце педагогічним нововведенням, які сьогодні здійснюються під час усіх освітніх процесів: самоосвітнього, дослідницького, управлінського, психологічного тощо. Інноваційні педагогічні ідеї розвиваються відповідно до нової освітньої парадигми, сутність якої полягає передусім у зміні самого ставлення людини до світу: не в оволодінні світом, а в осмисленні людиною свого місця в цілісній світобудові. Натомість монолізм у викладанні замінюється діалогізмом, суб'єкт-суб'єктними відносинами, а далі – перспектива цілісного інтегративного розуміння змісту навчально-виховного процесу. Спільним у наведених положеннях є думка про те,

що управління формуванням професійного досвіду й професійна підготовка є похідними явищами від свого прототипу – професійної діяльності – і виступає як своєрідна модель, у процесі реалізації якої студенти набувають професійних компетенцій. Орієнтація на майбутню професійну діяльність дає змогу студентам виокремлювати найбільш суттєві аспекти навчального процесу; усвідомлювати процес навчання як результат інтеграції окремих дисциплін; визначати місце і функції окремого навчального предмета в загальній структурі професійної підготовки.

Важливою компонентою фахової підготовки студентів мистецької спеціальності є самостійна робота студентів, яка потребує чіткої організації, планування, системи й керівництва (обсяг завдань, типи завдань, методичні рекомендації щодо їх виконання, аналіз передбачуваних труднощів, облік, перевірка та оцінювання виконаних робіт), що сприяє підвищенню якості навчально-виховного процесу і як результату – покращення якості знань студентів. Успіх цієї роботи багато в чому залежить від бажання, прагнення, інтересу до роботи, потреби в діяльності, тобто від наявності позитивних мотивів у студентів. Велике значення під час самостійної роботи студентів мають їх спрямованість, психологічна готовність, а також певний рівень бази знань, на який будуть нашаровуватися нові знання.

Основним завданням самостійної роботи студентів є системне й послідовне вироблення навичок ефективної самостійної професійної (практичної і науково-теоретичної) діяльності на рівні європейських і світових стандартів. Самостійна робота майбутніх музичних фахівців орієнтована на вирішення наступних 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, навичок та компетенцій; сприяння формуванню у студентів практичних навичок самостійної роботи з опрацювання та засвоєння навчального матеріалу, виконання індивідуальних завдань з навчальних дисциплін (курсів роботи, проекти, індивідуальні навчально-дослідні завдання, презентації, самостійні роботи тощо); сприяння оволодінню сучасними технологіями навчання (комп'ютерними, мультимедійними, інтернет ресурсними тощо); сприяння формуванню у студентів культури вдумливої роботи, самостійності й ініціативності у пошуку та набутті знань, необхідних для гармонійного розвитку особистості майбутніх фахівців.

На основі аналізу теоретико-методологічних засад досліджуваного феномену, власного педагогічного досвіду з організації самостійної роботи студентів вважаємо, що лише плано-мірний, прогностичний та інтегрований підхід до організації та проведення, керівництва та управління самостійною роботою студентів, відповідно до освітньо-професійної програми підготовки майбутніх педагогів-музикантів сприятиме цілісному підходу до досліджуваного феномену та забезпеченню прогнозованого результату.

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 сучасного фахівця мистецького напрямку. Досягнути визначеної мети можливо за умов впровадження особистісно-орієнтованих технологій навчання, забезпечення ґрунтовної мотивації студентів, створення навчально-методичного забезпечення та розробки раціональних механізмів наскрізного програмування та прогнозування самостійної роботи студентів у процесі професійного становлення педагогів 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.

Формат фахової підготовки студентів спеціальності «Музичне мистецтво» передбачає єдність цілей формування: особистісного аспекту – усвідомлення студентами потреби у набутті емоційно-виразних якостей; професійного аспекту – набуття та розвиток найбільш ефективних та емоційно виразних елементів музично-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва; соціального аспекту – володіння педагогічно-артистичною технікою як показником динамізму, яскравості, гнучкості та мобільності сучасної особистості у соціально-освітньому просторі та усвідомлення студентами внутрішньої потреби до оволодіння педагогічною, фаховою майстерністю.

Когнітивна складова фахової підготовки характеризується набуттям майбутніми фахівцями знань, умінь, навичок, компетенцій, які являються фундаментом формування педагога-музиканта. Оволодіння системою знань дає опанування студентами відповідних уявлень та понять, її компонентну структуру (художньо-комунікативний, сенсорно-вольовий, експресивно-виразовий компоненти), теоретичне заглиблення та уточнення набутих знань, встановлення внутрішніх зв'язків і відношень між ними. Важливо виходити з того, що набуття знань має являти собою інтенсивне поповнення фонду спеціальних знань у вигляді певних понять, уявлень, цінностей та компетенцій.

Аналізування процесу фахової підготовки майбутніх учителів музики дозволило констатувати, що в багатьох випадках мотивація засвоєння музично-теоретичного навчального матеріалу студентів знаходиться на низькому рівні, відсутні уявлення про систему музичних знань, студенти не можуть належним чином застосовувати музично-теоретичні знання на заняттях з професійно-формуєчих профілюючих дисциплін. Зазначені недоліки породжують суперечності між: вимогами ринку праці до рівня професійної підготовки музикантів та якістю їх фахової підготовки; вимогами суспільства до особистості учителя музики та недостатнім рівнем розробки теорії його професійної підготовки; необхідністю формування в майбутніх вчителів музики теоретичних знань. Викладені суперечності зумовлюють необхідність вирішення проблеми формування музично-теоретичних знань у майбутніх педагогів-музикантів, взявши за основу системний метод навчання.

О. Щолокова вбачає необхідність системного підходу в освітньому процесі та зазначає, що «основним завданням системного підходу є озброєння студентів не лише фактичними теоретичними знаннями, а й методологічними, тобто знаннями про найважливіші елементи знань і структурні зв'язки між ними» [8, с. 13]. Ю. Полянський зазначає, що навчальний процес фахової підготовки студентів має будуватися на системному принципі, «необхідно дати назву системі навчального процесу, класу системи, визначити структуру та побудову її моделі, особливості методики виховання певної дисципліни у цілісній системі навчання» [6, с.12]. Процес і результат засвоєння систематизованих знань та умінь, необхідних для здійснення музичної діяльності, М. Ярмаченко визначає як «музичну освіту» [5, с. 330]. Ключем до розв'язання багатьох проблем підготовки студентів є цілеспрямоване формування усіх складових фахової компетентності майбутніх музичних педагогів.

Сучасна педагогічна наука наголошує на необхідності гуманізації освіти. Виховні моделі ефективні за умови, коли в їх основі лежить філософія національно-культурних цінностей, а пріоритетні напрямки розвитку освіти та виховання формуються із врахуванням найбільш актуальних для особистості та суспільства, проблем. Сьогоднішня практика свідчить про необхідність введення до навчально-педагогічного процесу новітніх досягнень у галузі передачі та засвоєння інформації, що призведе до підвищення якості освіти майбутніх музичних фахівців. Та, на жаль, ці нововведення відбивають погляди спрощеного розуміння гуманізації освіти, але далеко не повною мірою розв'язують цю проблему. Гуманістичний характер освіти означає, що вона відповідає принципам

універсальності та фундаментальності і максимально спрямована в бік розкриття потенційних можливостей студентів. Для розв'язання цих питань необхідно, щоб сучасна освіта стала механізмом ретрансляції цінностей, норм, ідеалів та змісту буття, засобом відтворення специфічного «національного світу».

Гуманізація як пріоритетне спрямування української музично-педагогічної традиції належить до основних принципів навчально-виховного процесу фахової підготовки та є стрижневим у завданнях самореалізації особистості студентів, вимагає створення умов для вияву обдарованості та талантів, формування гуманності та доброзичливості особистості майбутніх музичних фахівців. Зокрема, традиційно гуманістичний, демократичний стиль забезпечує вироблення активної позиції: викладач сприймає кожного студента таким, яким він є, створює атмосферу співпраці [7, с. 4].

Зокрема, І. Зязюн виокремлює в історії педагогічного гуманізму чотири провідні ідеї, які вважає не підвладними часові та не реалізованими належно життєвою практикою, а саме:

- ідея вільного розвитку особистості (Відродження, Просвітництво, соціалістичний утопізм);
- ідея категоричного морального імперативу Канта, з'ясувальна сутність гуманізму (людина не засіб, а мета), зокрема і в освітньому процесі;
- пристосування системи виховання до людини, а не навпаки (Ж.-Ж. Руссо, Л. Толстой);
- ідея «філософії серця», виховання позитивної почуттєвості у ставленні людини до світу, іншої людини, самої себе за біблійським правилом «золотої етики» (Г. Сковорода, П. Юркевич, М. Гоголь)» [3, с. 40-41].

Чимало теорій всесвітньо відомих учених (Е. Фромм, К. Роджерс, А. Маслоу) позначені гуманістичною спрямованістю, де метою освіти та виховання проголошується саморозвиток особистості студента, поставленого в центрі усієї навчально-виховної діяльності. Один з визначних педагогів-новаторів Ш. Амонашвілі своє бачення педагогічного процесу на гуманних засадах узагальнив таким чином:

- пізнання та засвоєння справді людського;
- пізнання себе як людини;
- виявлення індивідуальності;
- надання можливостей для розвитку природи особистості;
- співпадання особистих інтересів з загальнолюдськими;
- відвернення джерел, здатних провокувати на асоціальні вчинки [1, с. 191-192].

Реалізація принципу гуманізації в підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва має базуватися на застосуванні й поєднанні різноманітних активних форм і методів навчальної діяльності, які підвищують пізнавальну активність студентів, збуджують інтерес до загальнонаукових і професійних знань, озброюють інтелектуально-практичними прийомами, розвивають творчі здібності, сприяють формуванню основних життєвих позицій.

В умовах запровадження багаторівневої освіти у вищих мистецьких навчальних закладах особливої ваги набуває проблема підготовки майбутніх вчителів мистецьких спеціальностей широкого профілю, професія яких поєднує риси та вміння педагога-виконавця, концертмейстера-ілюстратора, диригента-керівника колективу, соліста-вокаліста, лектора-музикознавця, педагога-просвітника, носія духовної культури та естетичного смаку. Проблема підвищення рівня фахової підготовки студентів значною мірою залежить від музично-теоретичної підготовки, спрямованої на різні види музично-творчої діяльності, які є важливими для теорії та практики професійного становлення студентів вищих навчальних закладів. Процес фахової підготовки буде ефективним при дотриманні загальнодидактичних принципів: безперервності і наступності; систематичності і послідовності; доступності і наочності; зв'язку теорії з практикою; міжпредметних зв'язків; поєднання різних форм і методів навчання. Відповідно до сучасних запитів і потреб загальноосвітньої школи особлива увага приділяється фаховій підготовці у руслі формування компетенцій майбутнього спеціаліста як підґрунтя

його музично-педагогічної майстерності. В зв'язку з методологічною переорієнтацією змісту шкільної освіти, якісно новими пріоритетами освітніх запитів постає необхідність підвищення якості формування компетентності майбутнього вчителя музики, розвитку його особистості на засадах гуманізму, створення умов для саморозвитку й самонавчання, свідомого визначення своїх можливостей.

Таким чином, фахова підготовка як процес багатогранного освоєння педагогічних, загальнокультурних, психологічних, комунікативних, естетичних, виконавських явищ музично-педагогічної дійсності, являє собою базу, яка відповідає за пізнання, ціннісне усвідомлення і творчу діяльність у площині музично-педагогічних цінностей майбутнього учителя мистецьких дисциплін. Підсумовуючи, відзначимо, що сучасний освітній процес – це перехід на методи активного навчання, мета якого – якість. Саме тому процес якісної фахової підготовки студентів потребує підвищеної уваги. При цьому вища школа має створити такі умови, які б спонукали студентів, особливо майбутніх учителів, до самостійного пошуку, саморозвитку, самовдосконалення та індивідуальної творчої роботи у майбутній музично-педагогічній діяльності в сучасній українській школі. Дана стаття не вичерпує всіх питань означеної проблеми, разом з тим, відкриває перспективи для більш глибокого дослідження фахової підготовки майбутніх учителів музики.

Список використаних джерел:

1. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике / Ш.А. Амонашвили. – М., 1995. – 294 с.
2. 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.
3. Зязюн І.А. Краса педагогічної дії: навчальний посібник для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів / І.А. Зязюн, Г.М. Сагач. – К.: Українсько-фінський ін.-т менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
4. Митина Л.М. Психологія професійного розвитку учителя / Л.М. Митина. – М., 1998. – С. 66.
5. Педагогічний словник / за ред. дійсного члена АПН України М.Д. Ярмаченка. – К.: Пед. думка, 2001. – 516 с.
6. Полянский Ю.А. Учебный процесс как система / Ю.А. Полянский. // Актуальные проблемы музыкального образования. – К, 1986. – С. 11-19.
7. Сухина В.Ф. К вопросу о концепции гуманизации университетского образования // В.Ф. Сухина // Гуманизация науки и образования: Материалы учебно-методической конференции / Под редакцией В.П. Педана. – Харьков. 2001. – С. 4-6.
8. Щолокова О.П. Модернізація фахової мистецької освіти у контексті сучасних гуманістичних ідей / О.П. Щолокова // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. пр. (Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти»). – К.: НПУ, 2007. – Вип. 4. – С. 13.

The article deals with the core components of professional training of art specialities' students. Author determined pedagogical problems which encountered in the process of higher education. The algorithms of strengthening attention to the quality of the professional training of art specialties students have been proposed. The main ways of students' professional and creative potential development have been traced.

Keywords: *educational paradigm, strategic objectives, cooperation, modernization, musical and pedagogical training, competence, professional training, self-realization, spiritual self-improvement.*

УДК 378. 011. 3-051:785.1

Карташова Ж.Ю.

Kartashova Zh.

СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ КОЛЕКТИВНОГО МУЗИКУВАННЯ

THE SPECIFIC OF A FUTURE MUSICTEACHER INSTRUMENTAL PERFORMANCE MASTERY FORMATION IN THE PROCESS OF COLLECTIVE MUSIC-MAKING

У статті висвітлено специфіку формування інструментально-виконавської майстерності студентів мистецьких факультетів у процесі колективного музикування; виокремлено основні методи та прийоми виконавської майстерності керівників інструментальних колективів; проаналізовано завдання поетапного процесу інструментального виконавства; визначено систему інструментально-виконавських завдань; означено основні етапи її розвитку в майбутнього вчителя музики як керівника дитячого інструментального колективу.

Ключові слова: *інструментально-виконавська майстерність, колективне музикування, фахова підготовка, професіоналізм, співробітництво, співтворчість, методи навчання.*

На всіх етапах суспільного розвитку до професійної підготовки вчителя ставляться високі вимоги. Суспільство зацікавлене в тому, щоб кожний учитель добре володів своїм фахом, був сумлінним, умів психологічно обґрунтовано навчати та виховувати дітей, враховуючи їх індивідуальні та вікові особливості. Усі ці вимоги стосуються і вчителів музики. Сьогодні перед музичною педагогікою постає багато проблем, серед яких досить актуальною є проблема формування готовності студентів мистецьких факультетів до керівництва шкільними творчими інструментальними колективами. Підготовка таких фахівців має особливе значення, оскільки від них значною мірою залежить відродження національної інструментально-виконавської культури, ефективність залучення школярів до активної художньої творчості.

Сучасні наукові підходи пропонують методологічну підставу для вирішення педагогічних проблем, акцентуючи увагу насамперед на суб'єктних стосунках між викладачем і студентами: – це, перш за все, позиція співробітництва, співтворчості, технологія партнерства у взаємодії, синергетичний результату від роботи в колективі.

Зміст фахової підготовки майбутніх учителів музики полягає у: володінні практичними навичками спільного виконавства (сольного, ансамблевого, оркестрового); вивченні основних принципів та кращих педагогічних традицій вітчизняної інструментальної школи; засвоєнні теоретичних знань, необхідних для кваліфікованого навчання гри на музичних інструментах у закладах освіти; вивченні специфіки інструментальної підготовки учнів різних вікових груп.

Колективне музикування, як зазначав Л. Баренбойм, є комплексною роботою, котра підпорядкована виразному, логічному виконанню та виразному інтонуванню [1, с. 311]. Послідовність цієї роботи продиктована не системою об'єднання окремих специфічних сторін музичного твору, а емоційними та інтелектуальними особливостями виконання цього твору. Отже, таке глибоке пізнання студентами музичних творів у процесі колективного музикування спонукає до оволодіння ними виконавською майстерністю.

Практичний досвід засвідчує, що цілеспрямоване колективне інструментальне музикування зі студентами вимагає від викладача широкої ерудиції, вільного орієнтування у найскладніших та найрізноманітніших питаннях виконавської діяльності. В процесі розучування та виконання музичного твору необхідно глибоко проникати в його художню образність і суть,

правдиво й широко відтворюючи зміст. Особливу увагу слід звертати на вдумливе ставлення до змісту твору та виконання відповідно до його стилю та характеру. Керівник оркестру (ансамблю) має бути не лише високопрофесійним фахівцем, а й педагогом-організатором, здатним привести колектив до поставленої мети [2].

У процесі колективного музикування керівнику колективу необхідно обережно ставитися до індивідуальності кожного учня, прагнути розкрити та розвинути яскраві риси спільного виконавства, виховати творчу особистість. Керівнику колективу як інтерпретатору повинно бути притаманне глибоке розкриття задуму композитора, властива поетичність, архітектонічна стрункість музичної форми, у якій продумані та виражені всі її складові, гармонійна урівноваженість елементів оркестрової звучності. У процесі виконання оркестрових (ансамблевих) творів слід відчувати їх глибоке розуміння, багату тембральну палітру ансамблевого звучання, майстерну завершеність музичної форми.

Формування виконавської майстерності майбутнього вчителя музики як керівника інструментального колективу школярів має свою специфіку. Практика засвідчує, що цей процес, великою мірою, залежить від:

- рівня художньо-комунікативної діяльності керівника інструментального колективу;
- стильової відповідності виконавської інтерпретації музичного твору;
- доцільного використання засобів музичної виразності;
- розвитку особистісно-психологічних та професійно-педагогічних якостей та здібностей студентів у процесі керівництва інструментальним музикуванням школярів;
- техніки комунікативного спілкування з творчим колективом.

Отже, специфіка формування виконавської майстерності в умовах колективного інструментального музикування визначається тим, що це процес постійної педагогічної взаємодії керівника з учасниками колективу та студентів між собою. Взаємодія в умовах навчальних творчих колективів передбачає виховання таких фахівців, котрі здатні досконало опанувати виконавську майстерність, правильно орієнтуватись у різноманітних педагогічних ситуаціях, творчо вирішувати нагальні виконавські питання в процесі колективного музикування.

Суттєвим для визначення специфіки педагогічного керівництва колективним інструментальним музикуванням є виокремлення таких індивідуально-типологічних та професійно-особистісних якостей керівника колективу, які є необхідними в фаховій діяльності. Узагальнення інноваційного досвіду провідних керівників інструментальних колективів дозволило отримати дуже цікавий матеріал про те, що відкриває таїнства творчої діяльності майстрів цієї справи. З багатьох питань погляди керівників інструментальних колективів збігаються, хоча мають іноді різні акценти, а з питань організації творчого процесу, прийомів та способів навчальної роботи.

Так, у своїй професійній діяльності більшість керівників інструментальних колективів вважають важливим усебічно удосконалювати методи та прийоми виконавської майстерності. Серед них, насамперед, слід виокремити прагнення досягти високого рівня художньо-професійного виконання оркестрово-ансамблевих творів своїми вихованцями. Звідси у багатьох керівників інструментальних колективів надзвичайна ретельність та скрупульозність у проведенні репетиційних занять.

Зазвичай, керівники навчальних інструментальних колективів приділяють виняткову увагу та індивідуальний підхід до специфічних особливостей кожного студента, вбачаючи у ньому живу, індивідуальну неповторну особистість, музично-естетичне виховання якої може бути ефективним лише в тому випадку, якщо глибоко проникнути у її індивідуальність у всій багатогранності даного поняття. У зв'язку з цим слід зазначити, що істино художнє виконання, розвиток творчого підходу до нього та індивідуальні особливості виконавця неможливі одне без одного. Залежно від цих особливостей необхідно застосовувати й засоби впливу. При чому в кожному конкретному випадку свої, розвиваючи уміння виявляти притаманні кожному студенту індивідуальні риси, зберігати ці особливості, навчати, не ламаючи його особистості, даючи можливість їм розкритися природно. Навіть за умови найдобросовіснішого втілення

студентом усіх вказівок керівника інструментального колективу стосовно інтерпретації виконуваної музики, виконавець не втрачає свого індивідуального творчого обличчя, не стає невиразним передавачем, копіїстом музичних творів.

У визначенні фахової майстерності як глибокого проникнення у інструментальне виконавство, величезне багатство особистості, що включає крім професійних знань, умінь і навичок його емоційний досвід, інтелектуальний, моральний і естетичний потенціал, широкий світогляд й великі знання, майстри-керівники інструментальних колективів, особливо підкреслюють значення духовності, як стрижня особистості митця, багатства духовних якостей музиканта, котрі проявляються у майстерності. Саме духовність, як внутрішнє багатство особистості, проявом якого є самореалізація, є визначальним у процесі формування основ майстерності. У процесі становлення фахової майстерності визначальними чинниками є її неповторність, багатство, барвистість [3].

Процес формування виконавської майстерності в умовах колективного інструментального музикування щільно пов'язаний з оволодінням професіоналізмом і духовно-творчим розвитком особистості. При цьому духовність необхідно розуміти досить широко: і як високі духовно-моральні ідеали й цінності, громадянську позицію митця та її змістовність, творчу неповторність, як здатність і уміння віддавати свій талант, поділитися багатством знань, досвіду, культури.

Формування виконавської майстерності майбутнього вчителя музики неможливе без виявлення, розкриття й розвитку спеціальних творчих здібностей, таланту й виховання духовно-моральних цінностей, що у практичній діяльності будуть визначати позицію музиканта. У зв'язку з цим К. Станіславський зазначав, що на процес формування майстерності суттєво впливає не лише зовнішність, фігура, голос, а й весь духовний світ особистості [4, с. 5].

Таким чином, успішність усіх видів творчої діяльності, та особливо виконавської, визначається, у першу чергу, не тільки музичними здібностями, а внутрішнім багажем, неповторністю, глибокою змістовністю особистості.

Ефективність процесу колективного інструментального музикування багато в чому визначає творчий результат цієї роботи. Узагальнюючи результати спостережень необхідно зазначити, що виконавцям та керівникам творчих колективів велике задоволення приносить спілкування зі слухачами як творчий результат практичної діяльності. Для викладачів важливі успіхи студентів, їхній творчий професійний зріст, що викликає почуття радості та надихає на подальшу педагогічну творчість. Важливим джерелом активного колективного інструментального музикування є пізнання нового, невідомого.

Узагальнюючи завдання поетапного процесу інструментального виконавства, необхідно зазначити, що вони взаємообумовлені та постійно взаємодіють. Серед них слід виокремити основні: художньо-образне сприйняття музичних творів; творче світобачення; пошук неординарних інтерпретаційних шляхів виконавства; взаємодія засобів музичної виразності та емоційно-виконавських переживань; отримання цілісного результату.

Основними завданнями колективної інструментально-виконавської підготовки, у відповідності до сучасних вимог підготовки майбутнього вчителя музики, є:

- формування інтегрованого асоціативно-образного мислення та стимулювання розвитку у студентів комплексу музично-виконавських та творчих здібностей;
- оволодіння основними стилями світової та вітчизняної музично-виконавської культури, а також відповідним музичним репертуаром, який необхідний для роботи вчителя музики в школі;
- формування уміння грамотно, технічно та стилістично точно, художньо-виразно виконувати музичні твори в різних аудиторіях з нот і напам'ять;
- розвиток концертмейстерських та ансамблевих умінь і навичок, які допоможуть майбутньому вчителю музики в роботі, як на уроці, так і в процесі позакласної музичної діяльності;
- формування умінь та навичок самостійної роботи студентів над музичним матеріалом;
- оволодіння уміннями та навичками комплексного теоретичного та художньо-виконавського аналізу музичних творів;

- набуття умінь створювати та виконувати необхідні моделі поліфонічного та гармонічного викладу музичного твору;
- набуття умінь та навичок читки з аркуша, ескізного проходження музичних творів, транспонування, здібності аналізувати якість виконання, давати словесний коментар до музичного твору;
- накопичення репертуару для майбутньої музично-педагогічної діяльності.

Визначаючи систему інструментально-виконавських завдань, необхідно керуватися тим, що виконання їх дасть змогу вирішувати:

- формування професійного обов'язку та відповідальності;
- оволодіння фаховими знаннями, вміннями та навичками, які розкривають специфіку педагогічної праці, професійні функції вчителя музики, способи професійних дій і вирішення педагогічних ситуацій;
- вироблення соціально-ціннісних професійних навичок та норм поведінки, в основі яких лежить професійна етика вчителя музики;
- формування активного професійно-педагогічного мислення;
- тренування психічно-виконавської врівноваженості: керування своїми емоціями, думками, почуттями, діями;
- розвиток високого ступеня регуляції і саморегуляції виконавської поведінки вчителя музики;
- розвиток емоційної та вольової сфер, які забезпечують високу працездатність учителя музики;
- удосконалення організаторських здібностей та умінь керувати всіма видами музично-виконавської діяльності учнів;
- розвиток потреби в професійному самовдосконаленні, що становить основу педагогічної та музично-виконавської майстерності.

Ураховуючи інтегративний характер інструментально-виконавського мистецтва, його специфічні особливості, в процесі нашого дослідження використовували систему спеціальних методів. Запропонована система складалася з чотирьох груп, кожна з яких відповідала певній функції:

- традиційні методи (мовні, практичні, наочні);
- методи проблемно-творчого характеру (створення педагогічних та проблемних ситуацій, постановка навчальних проблем);
- методи «заглиблення» до сфери художніх образів;
- методи організації творчої діяльності (використання позанавчальних форм роботи).

Розглянемо детальніше вищезазначені методи.

Традиційні методи (мовні, наочні, практичні) були необхідні для засвоєння системи музично-виконавських знань, умінь та навичок.

Група методів проблемно-творчого характеру активно використовувалася на всіх етапах формування виконавської майстерності майбутніх учителів музики. За їх допомогою на заняттях були створені проблемні ситуації зіставлення й порівняння подібних або контрастних образів художнього репертуару; були виявлені відповідні виразні засоби для визначення драматургії музичного твору.

Група методів утворення спеціальних ситуацій «заглиблення» до сфери художніх образів дозволяла за допомогою системи переживань, що містяться в образному змісті музичних творів, утворювати певну атмосферу на заняттях. Аудіовізуальне прослуховування, що сприяє набуттю знань виконавської культури різних епох, стилів і жанрів.

Група методів організації творчої діяльності, пов'язаних з активною позанавчальною діяльністю, має особливе значення в нашому експериментальному дослідженні. Концертно-виконавська практика, тематичні концерти-бесіди, творчі зустрічі з композиторами та виконавцями допомагають створювати сприятливі умови для реалізації й удосконалення навичок виконавської майстерності.

Різноманітність прийомів і способів, властивих кожній групі вищезазначених методів, пов'язується з використанням у виконавській практиці таких вербальних, наочних та практичних методів, які в поєднанні здатні активізувати музично-емоційну сферу студентів у процесі фахової підготовки. Відсоток поєднання цих загальнопедагогічних методів у музично-виконавській роботі є різним. Він зумовлюється суб'єктивним станом того, хто музикує, який неможливо прогнозувати, оскільки саме психофізична готовність виконавця до конкретної навчальної діяльності стає визначальною в поданні викладачем навчального матеріалу. Викладачем використовується усна бесіда (пояснення, розповіді тощо) в поєднанні з наочно-образним матеріалом (схеми, таблиці, макети тощо); мультимедійні підручники як практичне втілення в процес фахової підготовки викладеного матеріалу. Рівень засвоєння студентом потрібних знань визначають під час складання модулів та іспитів, установлюючи, чи володіє майбутній фахівець відповідними науково-теоретичними поняттями, чи сформовано різноманітні вібраційні, резонаторні, м'язові та інші відчуття, чи розвинений слуховий контроль, аналітичне сприйняття виконання музичних творів тощо, які завдяки тісним взаємозв'язкам формуються як компоненти виконавської майстерності.

Цілеспрямоване використання педагогом навчальних можливостей наочних методів (таблиці, муляжі, нотні записи, схеми), особистого показу та використання аудіовізуальних засобів навчання стимулює активну навчальну діяльність студентів у процесі колективного музикування.

Інструментальний навчальний колектив – це й експериментальна лабораторія, і невичерпне джерело знань, і високий рівень виконавської майстерності. Саме тут студенти одержують професійні навички та опановують таємниці виконавського мистецтва. У оркестровому (ансамблевому) класі формується особистість майбутнього вчителя музики, так як атмосфера доброзичливості, якою насичене колективне народно-інструментальне музикування, сприяє творчому розвитку студентів. У процесі колективного музикування, що ґрунтується на творчій педагогічній взаємодії, студентам необхідно відчувати підтримку керівника оркестрового (ансамблевого) колективу, його прагнення допомогти у подоланні труднощів. З перших кроків – це повинна бути вдумлива, кропітка робота, відокремлена від процесу самозаспокоєння, прагнення легкого успіху. Процес оволодіння виконавською майстерністю – це передусім складна робота над музичним твором, тому лише глибоке, скрупульозне вивчення змісту партитури, всіх її музично-виражальних засобів, з допомогою котрих композитор утілює свій задум, дає можливість керівнику інструментального колективу цілком усвідомити поставлені перед ним завдання.

Отже, визначаючи майстерність як досконале інтонаційно-технічне володіння комплексом засобів вираження художньо-музичного змісту музичного твору, керівники навчальних колективів підкреслюють особливе значення професіоналізму, володіння технологіями своєї професії, фаховими знаннями, уміннями й навичками, однак не обмежують майстерність лише технікою виконання. Відзначаючи необхідність виконавської техніки, у вправного виконавця вони виділяють неординарність, яскравість, змістовність його, як особистості. Творчі якості, природна обдарованість, розвинуті спеціальні здібності, талант музиканта, висока духовність, методичні знання дозволяють керівнику колективу найкоротшим шляхом досягати поставленої мети у створенні оригінальних, нових, соціально значимих високомистецьких творів виконавського мистецтва, у розкритті здібностей і творчому зростанні студентів.

Ураховуючи історичну значущість розвитку інструментальних колективів, їх вагомий внесок у процес формування виконавської майстерності майбутніх учителів музики та оволодіння методикою педагогічного керівництва дитячими інструментальними колективами, у структурі цього процесу потрібно виокремити: творчий етап музично-виконавської діяльності – як провідний; значущість інтерпретаційної роботи; поетапність методичної роботи над музичними творами; самореалізацію студентів у виконавській діяльності. Формування виконавської майстерності має відбуватися у єдності таких її аспектів: емоційного, раціонального та технічного.

Інструментально-виконавська майстерність завжди індивідуальна та неповторна, як і сама особистість. Педагогам-майстрам властивий індивідуальний стиль діяльності та творчої взаємодії, котрий ґрунтується на психологічних властивостях особистості педагога, на особливостях його пізнавальної та емоційної сфери, а також на досвіді практичної діяльності. Саме в унікальності майстерності міститься відповідь на запитання, чому досвід педагогів-новаторів не завжди знаходить широке масове розповсюдження.

Список використаних джерел

1. Баренбойм Л. Путь к музицированию. Исследования / Л. Баренбойм. - 2-е изд., доп. - Л.: Советский композитор, 1979. - С.89-226.
2. Болгарский А.Г. Музыкальная культура в системе подготовки будущего учителя музыки / Научный часопис НПУ имени М.П. Драгоманова. Серия 14. Теория и методика мистецької освіти. Вип. 1 (6) / А.Г. Болгарский. - К.: НПУ, 2004, С. 7-14.
3. Олексюк О.М. Методика викладання гри на народних інструментах. Навчальний посібник / О.М. Олексюк. - К.: ДАККиМ, 2004. - 135 с.
4. Станиславский К.К. Работа актёра над собой / К.К. Станіславський. - М.: ГИХЛ, 1938. - 575 с.
5. Федоришин В.І. Формування виконавської майстерності майбутніх учителів музики в умовах колективного музикування / В.І. Федоришин // Наука і сучасність. Зб. наук. Праць. - Вип. 46. - С. 130-138.

The main methods and ways of performance mastery of instrumental collective conductors have been described. The tasks of the phased instrumental performance process have been analyzed. The system of instrumental and performance tasks has been determined. The phases of future music teacher instrumental performance development have been outlined.

Key words: instrumental mastery, collective music-making, professional training, professionalism, collaboration, co-creation, teaching methods.

УДК 378.011.3-051 : 785

Лабунець В.М.

Labunets V.

КОМПОНЕНТНА СТРУКТУРА ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВІКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ НА ІННОВАЦІЙНИХ ЗАСАДАХ

COMPONENT STRUCTURE OF FUTURE MUSIC TEACHERS INSTRUMENTAL PERFORMANCE IN TRAINING BASED ON INNOVATIVE PRINCIPLES

У статті розглядається компонентна структура інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики, важливими складовими якої виступає взаємозв'язок таких компонентів, як мотиваційно-ціннісного, компетентнісно-орієнтаційного, рефлексивно-емпатійного, креативно-технологічного, проєктивно-діяльнісного. Пропонована компонентна структура інструментально-виконавської підготовки майбутніх спеціалістів дозволяє вийти за межі розуміння останньої з вузько фахових позицій та розглядати її у широкому загальнонауковому контексті як єдність знання, цінностей і спілкування в професійній діяльності.

Ключові слова: педагогічні інновації, інструментально-виконавська підготовка, структурні компоненти, активність, професійна діяльність, мотивація, структура особистості, неперервність.

Актуальність, проблеми полягає в тому, що у сучасному вимогливому та швидкозмінному соціально-економічному середовищі рівень вищої освіти значною мірою залежатиме

від результативності запровадження інноваційних технологій навчання, що ґрунтуються на нових методологічних засадах, сучасних дидактичних принципах та психолого-педагогічних теоріях, які розвивають діяльнісний підхід до навчання.

Змістово-структурна система інноваційної моделі інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики відображає істотні особливості досліджуваного процесу, а саме: методологічний підхід, мету, компоненти, які створюють змістову основу, а також зв'язки цих компонентів між собою та з оточуючим середовищем, основні етапи процесу становлення та вдосконалення визначеного феномену. Концептуальна модель, у якій закладено зміст інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики до продуктивної діяльності структуровано нами у взаємопов'язані блоки, що мають складну психолого-педагогічну структуру (цільовий, методологічний, навчально-розвивальний, опорно-стратегічний, експертно-оцінний).

Цілісність змістовно-структурної системи формування означеного феномена забезпечує впровадження активних методів, засобів та форм навчання, а саме: стимулювання індивідуальної активності майбутніх учителів музики; включення студентів у професійно спрямовану творчу діяльність; організацію продуктивної освіти із застосуванням інноваційних технологій навчання (створення проблемних ситуацій, кейс-методи, міні лекції, імпровізаційні завдання, рольові ігри, контекстне навчання, рефлексивні дискусії тощо), моніторинг якості освіти та модульно-рейтинговий контроль індивідуальної, групової й колективної навчальної діяльності майбутніх учителів музики.

Пошуки вирішення педагогічних проблем інноватики тісно пов'язані з аналізом вже наявних результатів дослідження сутності, структури, класифікації та особливостей протікання інноваційних процесів у сфері освіти. На теоретико-методологічному рівні найбільш фундаментально проблема нововведень відображена в працях М. Поташика, А. Хуторського, Н. Пугачової, В. Лазарева, В. Загвязинського. Технологічний підхід до освіти активно розробляється у дослідженнях В. Беспалька, М. Бершадського, В. Гузєєва, М. Кларина, Г. Селевка та інших учених. Значний внесок у розробку інноваційних технологій, що використовуються для формування професійно важливих умінь студентів, внесли Г. Андреева, С. Архангельський, В. Беспалько, Г. Селевко. Уже проведено низку досліджень, що розкривають методичні та технологічні аспекти дистанційного навчання. Цій проблемі присвячені роботи А. Андреева, Д. Богданової, А. Бершадського, Б. Гершунського, М. Масового, В. Макарова, О. Попат.

Аналіз досліджуваного феномена в теорії та практиці інноваційної інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики дозволив структурувати її відповідно до компонентного складу означеного феномену. Це дозволило нам обґрунтувати інноваційну інструментально-виконавську діяльність майбутніх учителів музики як сукупність послідовних, цілеспрямованих дій, спрямованих на її оновлення, адже педагогічна інновація є особливою організацією діяльності та мислення, що спрямована на актуалізацію нововведень в освітній простір. Цей процес має складну структуру, важливими складовими якої виступає взаємозв'язок наступних компонентів: *мотиваційно-ціннісного, компетентнісно-орієнтаційного, рефлексивно-емпатійного, креативно-технологічного, проєктивно-діяльнісного*.

Визначаючи структуру особистісного професійного становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін, В. Орлов виокремив три групи основних критеріїв означеного феномену, а саме: афективно-мотиваційних, нормативно-регулятивних та поведінкових. З цього приводу зауважив, що «часткові критерії та їх показники допомагають встановити провідні тенденції професійного становлення та розвитку художньо-педагогічної культури, постановки мети і розробки технології, запроектувати закономірності психічних процесів, сприйняття, усвідомлення, осмислення рівнів творчої діяльності» [9, с. 106-107].

Активізація життєвотворчої мотивації майбутнього вчителя музики спрямує його професійну діяльність на особистісні смисли вчення, а не лише на обсяг знань; на актуалізацію індивідуальних здібностей, саморозвиток, самостійну навчальну діяльність, а не лише на уміння й

навички; на педагогічну підтримку і турботу, співробітництво і творчу взаємодію вчителя та учнів, а не лише на педагогічні вимоги, на засвоєння необхідної навчальної інформації [10].

Важливою структурною складовою інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики є *мотиваційно-ціннісний* компонент, який передбачає стабільний інтерес студентів до різновидів музично-педагогічної діяльності. Мотиваційна спрямованість майбутніх фахівців виражається в глибокому осмисленні емпіричного досвіду, що передбачає спроможність до поглиблення знань, виокремлення необхідних аспектів інноваційного навчання.

Мотиваційно-ціннісний компонент інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики забезпечує визначення та наповнення цілей фахової діяльності студентів особистісним смислом, що сприяє усвідомленню ними професійнозначущої мети як особистісноприйнятих мотивів музично-педагогічної діяльності. Зазначений компонент проявляється в здатності фахівця приймати або віддаляти зовнішні та внутрішні спонукання як мотиви та потреби діяльності, об'єктувати власні мотиваційні утворення, обирати мотиви власної поведінки у потязі до самостійного науково-методичного пізнання, управляти власними мотиваційними тенденціями, здійснювати їх регулювання в спонуканні до творчого самовираження

Доцільно зазначити, що мотиваційно-ціннісний компонент передбачає розвиток глибокого стабільного інтересу майбутніх учителів до музично-педагогічної діяльності, до мистецтва, до педагогічної роботи з дітьми, прагнення впровадження художніх цінностей в середовище підростаючого покоління, тощо. Так, на думку А. Реана, оптимальність мотиваційного комплексу педагога пов'язана з високою внутрішньою та зовнішньою позитивною мотивацією, а це зумовлює активність педагога, котра мотивована власне змістом педагогічної діяльності, прагненням досягти позитивних результатів [8, с. 234-235].

Мотиваційно-ціннісний компонент – є потенціальним в інструментально-виконавській діяльності майбутнього вчителя музики. При цьому враховано те, що в процесі інструментально-виконавської підготовки важливим є не лише оволодіння майбутніми фахівцями системою професійно необхідних знань, умінь і навичок, але й розуміння того, що в педагогічній діяльності пріоритетним має бути принцип гуманізму. Адже найвищою цінністю є людське життя, і одне з першочергових завдань вчителя – створити умови життєдіяльності кожного учня з урахуванням його особливих потреб, запитів і побажань.

Мотиваційна сфера, як поняття що використовується для пояснення рушійних сил поведінки та діяльності загалом, займає особливе місце у структурі особистості та, у найбільш узагальненому розумінні, являє собою певну систему потреб та пов'язаних з ними мотивів. Як зазначає М. Кларін, саме в динаміці потреб і мотивів безпосередньо виявляється тенденція до регуляції поведінки, що зумовлює активність людини як особистості [2, с. 31]. Мотиваційно-ціннісний компонент інструментально-виконавській діяльності майбутнього вчителя музики представлений системою його духовних потреб та системою професійнозначущих цілей та цільових настанов, індивідуальною системою умінь вироблення та коригування мотивації майбутньої професійної діяльності.

У зв'язку з цим В. Ягупов [11] розглядає мотиваційну сферу майбутнього вчителя як системоутворювальний чинник його практичної роботи, психологічну основу становлення творчої особистості та як обов'язкову умову ефективного фахового навчання й майбутньої професійної діяльності. Узагальнюючи мотиви виконавської та педагогічної діяльності майбутнього вчителя музики вчені підкреслюють, що виокремлюючи два напрямки: на професію (вчитель музики) й на предмет (музичне мистецтво), їх треба об'єднати необхідним загальним елементом – музичною творчістю. Адже в процесі формування інструментально-виконавської підготовленості майбутніх учителів музики необхідне повне осмислення перспективи творчості, інтересу не лише до фахових дисциплін, а до всього процесу музичної творчості, бо виконавська та педагогічна орієнтація майбутнього фахівця має єдину мотивацію у сфері музичного мистецтва.

Отже, розвиток мотиваційної сфери майбутнього вчителя музики в контексті інноваційної інструментально-виконавської підготовки постає як проблема структурування, співвідношення та інтегрування цілей життєдіяльності та професійного саморозвитку. Стимулювання конкретизації та диференціації професійнозначущих цілей та мотивів, їх узагальнення в плані перспективного фахового самовдосконалення є взаємно доповнюючими цілями.

Проблема активізації мотиваційної сфери є особливо актуальною в музичній педагогіці, адже її значення в професійному музичному навчанні визначається тим, що формування творчого підходу до самостійної діяльності музиканта стає визначальним для акмеологічного зростання його особистості. Схильність до мотиваційної діяльності пробуджується у зв'язку з такими індивідуальними здібностями, завдяки котрим особистість може повніше та глибше віддзеркалити специфічний зміст діяльності. У зв'язку з цим схильність, що виникла є потребою саме цього основного змісту. Особистість захоплюється власною діяльністю заради неї самої, заради того задоволення, яке вона дає. І чим сильніша ця потреба, тим менша вага різноманітних побічних мотивів [3, с. 216].

Доречно зазначити, що мотиваційно-ціннісний компонент інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики функцію суб'єктивного критерію оцінки результатів освітнього процесу, співвідношення вищезазначеної підготовленості студентів із запланованими, очікуваними результатами. Адже мотиваційно-ціннісний компонент інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики являє собою систему професійно та особистісно значущих норм та цінностей, ідеалів та ціннісних орієнтацій студентів.

Компетентнісно-орієнтаційний компонент інструментально-виконавської підготовки студентів зумовлений необхідністю їх підготовки до компетентного виконання функцій та завдань музично-педагогічної діяльності.

Цей структурний компонент представлений системою узагальнених, цілісних музично-педагогічних знань, що розкривають соціально значущі смисли мистецької культури і спрямовують майбутнього вчителя на проектування пізнавальної діяльності учнів. Доцільно зазначити, що цей компонент – відповідає такій формі присвоєння мистецьких продуктів як вивчення й розуміння. Різноманітні визначення мистецької освіти характеризують її як комплекс знань, сукупність інтелектуальних елементів, тощо. Здатність до музично-педагогічної діяльності проявляється в таких способах присвоєння мистецьких надбань як навчання й співтворчність, що закріплено у визначеннях цього складного поняття як форми поведінки, способів людської діяльності, системі зберігання й передачі соціального досвіду.

З цієї позиції компетентнісно-орієнтаційний компонент інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів включає:

- широку ерудицію в галузі художньо-музичної культури, педагогіки, психології, мистецтвознавства, естетики;
- володіння практичними вміннями та навичками (педагогічними, інструментально-виконавськими, вміннями словесної інтерпретації музичних образів, тощо);
- сформованість особистісних якостей та здібностей, необхідних для успішного здійснення функцій вчителя музики – педагогічних (толерантність, комунікативність, організаторсько-конструктивні здібності, зосередженість, тактовність, витримка, здатність до емпатії, ідентифікації); – музично-фахових (музичні якості та здібності, зокрема мнемоністичні тощо).

Основою психолого-педагогічної компетентності вчителя є активне (дієве) знання закономірностей особистісного розвитку людини на різних вікових етапах. Психологічні аспекти компетентності виокремила Н. Кузьміна:

- диференційно-психологічний (знання про особливості засвоєння навчального матеріалу конкретними учнями у відповідності з індивідуальними та віковими характеристиками);
- соціально-психологічний (знання про особливості навчально-пізнавальної та комунікативної діяльності групи та конкретного учня в ній, про закономірності спілкування);

– аутопсихологічний (знання про досягнення та недоліки власної діяльності, специфіки своєї особистості та її характерних якостей тощо) [4, с. 44].

Доречно зазначити, що компетентнісно-орієнтаційний компонент мистецької освіти представлений системою антропологічних знань і культурних практик, що розкривають місце людини в освітньому просторі та сприяють розкриттю соціально значимих смислів людської життєдіяльності й вмотивовують функціонування майбутнього вчителя в якості цілісного, готового до самоздійснення суб'єкта мистецького простору. Оскільки мистецька діяльність є цілеспрямованою активністю суб'єкта, то її артефакти несуть у собі досвід активного, перетворюючого ставлення людини і людства до соціального і природного середовища. Інтер'юризація мистецьких знань і практичної роботи задає внутрішній імпульс загальнокультурному розвитку майбутнього вчителя як особистості й професіоналу. Отже, компетентність майбутнього вчителя музики є результатом складної структурної єдності всіх складових його навчально-практичної діяльності.

Рефлексивно-емпатійний компонент інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики зумовлений тим, що суб'єктам музичної діяльності мають бути властиві рефлексивні професійно-особистісні якості, адекватні загальноприйнятим професійним цінностям. Якщо розуміти рефлексію як осмислення людиною передумов, закономірностей і механізмів власної діяльності, соціального та індивідуального способу існування, то основною її характеристикою є самоаналіз особистістю своєї життєвої програми, принципів світовідношення, цілей, цінностей, вимог, установок, прагнень, тощо [7, с. 157]. Адже рефлексія – це осмислення й переживання особистістю досвіду власної діяльності, усвідомлення себе в контексті соціального життя, в контексті способу існування. Під рефлексією розуміють самоаналіз й самоконтроль, інтроспекцію власної психіки, аналіз життєвих установок, цінностей, світоглядних установок тощо. Рефлексія виступає інструментом самопізнання [6, с. 158].

Особлива цінність рефлексивно-емпатійного компоненту виявляється в музично-виконавській та педагогічній діяльності. Адже основу музично-педагогічної діяльності складає спілкування з творами мистецтва, які є носіями емоційного досвіду людства тому емоційно-чуттєва сфера відіграє надзвичайно важливу роль у професійно-педагогічній діяльності майбутнього вчителя музики. Емоції, що супроводжують музично-педагогічну діяльність, є однією з головних детермінант її ефективності, забезпечуючи необхідне емоційне забарвлення музично-педагогічного процесу.

Підсумовуючи вищезазначене, доцільно зазначити, що рефлексивно-емпатійний компонент сприяє успішному виконанню інструментальної діяльності. Через тембральне забарвлення, динамічні відтінки, артикуляцію, інтонаційні засоби, розкривається почуттєвий світ виконавця-інструменталіста. За допомогою гармонійної музичної мови, прояву артистизму виконавець передає емоційне переживання, викликане виконанням музичного твору, у процесі якого відбувається обмін емоціями й почуттями зі слухачем. А емоції, у свою чергу, спонукують до активних дій. Саме рефлексивно-емпатійний аспект інструментально-виконавської діяльності дозволяє більшості музикантам-педагогам отримувати гедоністичне задоволення в процесі виконання музичних творів, почуття радості, що, у свою чергу, викликає позитивні емоції, підвищує життєвий тонус вчителя музики, підсилює його енергію й продуктивність роботи.

Креативно-технологічний компонент інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики в умовах багаторівневої мистецької освіти полягає у доборі оптимальних творчих технологій через вибір змісту, форм і методів професійної підготовки, моделей навчання, що загалом сприяє актуалізації процесу фахового самовизначення, створення можливостей для професійного зростання й самовдосконалення. Цей компонент є визначальним в оволодінні майбутніми вчителями музики творчими технологіями інструментально-виконавської діяльності. Адже професійну діяльність майбутнього вчителя музики неможливо обмежити жорсткими рамками вирішення професійно-педагогічних завдань, за одностаійною думкою дослідників цей вид діяльності має передусім творчий характер. Творчою

природою музичного мистецтва та музично-педагогічної взаємодії вчителя та учнів визначається, на нашу думку, й творчий характер процесу набуття та реалізації досвіду інструментально-виконавської підготовки музиканта-педагога. З огляду на дане положення, творчий процес неможливий без накопичених глибоких знань, попередньої роботи, обмірковування задуму, виношування ідеї, зосередженості тощо. Творча діяльність у сфері музично-педагогічного мистецтва вимагає, за одностайною думкою педагогів, сформованості культури емоцій, фантазії, творчої уяви, розвиненої інтуїції, допитливості, винахідливості, постійної потреби у пошуках новизни тощо. Творча фантазія, робота уяви направляються свідомістю особистості, що діє згідно зі світоглядом і музично-естетичними поглядами майбутнього вчителя. У процесі інструментально-виконавської діяльності відбувається постійний пошук виразних засобів виконання музичних творів, а саме: динаміки, темпу, фразування, інтонації, агоніки, що дозволяє, загалом створити виразний музичний образ.

З цієї позиції в музично-педагогічній діяльності майбутнього фахівця особливої значущості набуває креативно-технологічний компонент, адже він виражає здатність до досягнення, трансляції інновацій, трансформації їх відповідно до конкретної педагогічної ситуації, а також спроможність створення інновацій у процесі професійної діяльності тощо [5, с. 147].

Проективно-діяльнісний компонент трактуємо так: підготовка майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності на високопрофесійному рівні буде можливою за таких умов:

- оптимального поєднання теоретичного й практичного компонентів фахової підготовки з проекцією на майбутню продуктивну діяльність;
- залучення студентів до вирішення проблем, практичних завдань, виконання дій творчо-педагогічного характеру;
- співпраці викладачів і студентів.

Сутність проективно-діялісного компонента інноваційної інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики можна сформулювати таким чином: фахівець набуває інструментальної майстерності лише в творчій діяльності проектуючи її впродовж усього життя.

Проективно-діялісний компонент базується на нормативно-законодавчій основі й передбачає створення і забезпечення належних умов діяльності навчальним закладам різних рівнів акредитації і форм власності та їх підрозділам, які здійснюють підготовку майбутніх учителів музики. Цей компонент пов'язуємо із творчо-прогностичною діяльністю, результатом якої є створення нових матеріальних і духовних цінностей. Проективна діяльність майбутніх учителів музики співвідноситься до визначених державним стандартом норм професійної підготовки учителів музики у педагогічних університетах, до розробки нормативних документів, які визначають основу стандартів (ОКХ, ОПП, навчальні плани, підручники, посібники) та інших нормативних документів, що забезпечують регламентування і стандартизацію процесу фахової підготовки учителів музики (положення про атестацію, акредитацію і ліцензування навчальних закладів; про вимоги до педагогічних кадрів; про підвищення кваліфікації і перепідготовку педагогічних кадрів; про державну атестацію тощо).

У процесі проективної інструментально-виконавської діяльності майбутньому вчителю музики необхідні вольові зусилля для прийняття управлінських рішень. З цієї позиції слід підкреслити, що воля як «свідома регуляція людиною своєї поведінки і діяльності, регульовальна функція мозку, що полягає в здатності активно домагатись свідомо поставленої мети, переборюючи зовнішні та внутрішні перешкоди. Воля виконує дві взаємопов'язані функції – спонукальну та гальмівну, що виявляється у спрямуванні активності, її посиленні, а також у стриманні зовнішніх рухів та дій. Вольова дія починається з усвідомлення мети і прагнення до неї, яке стає дійовим, перетворюючись на бажання, намір. Відповідно до мети, яка визначає зміст та спрямованість дії, намічаються засоби їх досягнення» [7, с. 230].

Здійснення інструментально-виконавської діяльності включає розробку й реалізацію навчально-методичних комплексів дисциплін цього виду підготовки як основних, так і

авторських лекційних курсів у процесі загальнопрофесійної підготовки майбутнього вчителя музики. Конструктивна діяльність музиканта-педагога передбачає проектування художньо-творчого та художньо-педагогічного процесу, постановку професійних завдань з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів, відбір репертуару, що має відповідати поставленим завданням, тощо.

Отже, проектування професійної діяльності, постановка та корекція завдань і нормативів музично-творчої діяльності у відповідності з об'єктивними педагогічними умовами, вибір методів досягнення поставленої мети, як сутність конструктивного елементу в структурі професійної діяльності музиканта-педагога, передбачає реалізацію практичного досвіду майбутнього фахівця, як його здатності до моделювання, планування та прогнозування результатів інноваційної професійно-педагогічної діяльності, корекції її результатів, здатності до самостійного цілеутворення та моделювання шляхів досягнення визначеної мети. Викладене дає можливість зробити висновок про те, що проєктивна діяльність майбутнього вчителя музики передбачає, передусім, активізацію когнітивно-пізнавального аспекту його підготовки, що проявляється у здатності фахівця до розвитку та вдосконалення професійного мислення.

Засвоєння змісту мистецької підготовки студентів здійснюється у різних формах навчання, характер яких обумовлений різними чинниками, а саме:

- цілями й завданнями навчання;
- кількістю й рівнем підготовки студентів;
- особливостями окремих навчальних процесів;
- місцем і часом навчальної роботи;
- забезпеченістю навчальними посібниками тощо.

В. Андреев визначає форму організації навчальної діяльності як «цілісну системну характеристику процесу навчання з погляду особливостей взаємодії викладача й студента, співвідношення керування й самоврядування, особливостей місця й часу навчання, кількості студентів, цілей, засобів, змісту, методів і результатів навчання» [1, с. 35].

Отже, проєктивно-діяльнісний компонент інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики є найбільш синтетичним, адже він вбирає в себе вирішення стратегічних завдань освітньої діяльності, внесення інноваційних перетворень до її змісту і розробку технологічних питань. Вищезазначений компонент дозволяє актуалізувати завдання посилення розвиваючого, виховуючого, культурологічного потенціалу навчально-методичних комплексів дисциплін інструментально-виконавської підготовки в процесі загального професійного навчання майбутнього вчителя музики, розробки адекватних технологій навчання і виховання учнів.

Бере до уваги на праці науковців, ми розглянули інноваційну, пізнавальну, когнітивну, емоційну, рефлексивну, творчу, вольову, проєктивну сфери діяльності студентів у процесі інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики, при цьому були обрані основні структурні компоненти, що характеризують її сформованість. Доведено, що важливими складовими цієї структури виступає взаємозв'язок таких компонентів, як мотиваційно-ціннісного, компетентнісно-орієнтаційного, рефлексивно-емпатійного, креативно-технологічного, проєктивно-діяльнісного.

Список використаних джерел

1. Андреев В.И. Эвристика для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1994. – 286 с.
2. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта / А.М. Кларин. – М.: Знание, 1989. – 80 с.
3. Козир А.В. Вступ до акмеології мистецької освіти: навч.-метод. посіб. / А.В. Козир, В.І. Федоришин. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. – 263 с.
4. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования / Н.В. Кузьмина. – Л. : ЛГУ, 1980. – 172 с.

5. Методология педагогики музыкального образования : учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений / Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева, Б.М. Целковников и др. ; под ред. Э.Б. Абдуллина. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Академия, 2006. – 272 с.
6. Падалка Г. М. Принципи навчання мистецтва : курс лекцій «Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін» / Г.М. Падалка. – К. : НПУ імені М. Драгоманова, 2009. – 190 с.
7. Педагогіка: навч. посіб. / Н.Є. Мойсеюк. – 3-є вид., допов. – К.: ВАТ «КДНК», 2001. – 608 с.
8. Реан А.А. О ценностно-мотивационной сфере студентов универсантов / А.А. Реан, Т.В. Андреева, Н.П. Киреева, Н.А. Москвичева // Ананьевские чтения-99 : тез. науч.-практ. конф. – СПб., 1999. – С. 222-223.
9. Сократ. Платон. Аристотель. Юм. Шопенгауэр : биогр. повествования / сост., общ. ред. и послесл. Н.Ф. Болдырева. – Челябинск : Урал, 1995. – 400 с.
10. Шевнюк О.Л. Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика : монографія / О.Л. Шевнюк. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2003. – 232 с.
11. Ягупов В.В. Педагогіка : навч. посіб. / В.В. Ягупов. – К. : Либідь, 2003. – 560 с.

The article deals with the component structure of a future music teacher instrumental performance. The important part of this structure are motivation and value reflexive and emphatic, competence and oriental, creative and technological projective and active components. The proposed component structure of future specialists instrumental performance training allows to go beyond a narrow understanding of the latter and consider it in the general scientific context as a until of knowledge values and communication in professional activity.

Key words: *pedagogical innovation, instrumental performance training, structural components, activity, professional activity, motivation, personality structure, continuity.*

УДК 378. 011. 3-051 : 785.1

Лабунець В.М.

Labunets V.M.

МЕТОДИЧНІ ОРІЄНТИРИ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОГО НАВЧАННЯ

METHODICAL GUIDELINES OF INSTRUMENTAL PERFORMANCE IN TRAINING FUTURE MUSIC TEACHERS IN THE PROCESS OF WHILE PROFESSIONAL TRAINING

У статті окреслено методичні орієнтири інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики. З урахуванням специфічних характеристик процесу формування інструментально-виконавської підготовленості майбутніх фахівців визначено класифікацію груп методів, які забезпечують цілеспрямованість означеного процесу, а саме: групи дискусійних, конструктивних, проєктивних, ігрових, тренінгових та ціннісно-аналітичних методів.

Ключові слова: *методичні орієнтири, інструментально-виконавська підготовка, пізнавальні інтереси, індивідуально-диференційований підхід, активність, професійна діяльність, мотивація, самостійність.*

Основними пріоритетними напрямками державної політики щодо розвитку вищої освіти є: постійне підвищення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації навчально-виховного процесу; розвиток освіти як державно-суспільної системи; піднесення вищої освіти

України до рівня вищої освіти розвинутих країн світу та інтеграції у міжнародне науко-освітнє співтовариство. Адже прогресивні освітні реалії сьогодення та модернізація освітньої системи України зумовлена тенденціями глобалізації європейського та світового освітнього простору, з урахуванням національних культурно-історичних традицій, що вимагає посилення інформаційно-технологічного рівня знань студентів, озброєння їх комплексом як академічних якісних знань, так і новітніх науковоміських й інформаційних технологій.

Визначаючи методичні орієнтири інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики доцільно зазначити, що активні форми організації навчально-виховного мистецького процесу зміщують центр значимості з засобів передачі, опрацювання та засвоєння отриманої інформації на самостійний пошук, моделювання прийомів її продуктивного застосування у практичній роботі, що дозволяє змодельовати цілісний зміст майбутньої професійної діяльності.

Музично-педагогічний процес інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики включає систему методів мистецького навчання, що забезпечує взаємопов'язану діяльність вчителя й учнів, спрямовану на розв'язання художньо-навчальних і художньо-виховних завдань. Нова інтерпретація методичної спрямованості навчально-виховного процесу відрізняється «акцентуванням спільної діяльності вчителя і учнів, їх суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин» [4, с. 177].

Методи мистецького навчання і розвитку особистості можна класифікувати за різними ознаками. У сучасній теорії і методиці мистецького навчання існують різні підходи до упорядкування різноманітних методів художньо-музичного навчання і розвитку у залежності від характеру класифікації встановлюються певні зв'язки між навчальними методами. З метою досягнення повноти викладу в кожній рубриці, забезпечення її системності допускається повторення окремих методів.

Г. Падалка запропонувала таку класифікацію методів мистецького навчання:

- за джерелами передачі та характером сприйняття художньої інформації;
- відповідно з характером мистецької діяльності;
- відповідно з характером художніх завдань по етапах навчання;
- залежно від завдань розвитку особистісних художніх властивостей учнів [5, с. 178].

У залежності від методичного спрямування інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики обираються форми мистецького навчання. Серед організаційних форм мистецького навчання провідне місце має належати індивідуальним заняттям з основного та додаткового музичних інструментів, лекціям проблемного типу, які сприяють глибокому, особистісно-цінному засвоєнню знань, семінарським заняттям з використанням елементів сюжетно-рольових, дидактичних та ділових ігор, тренінгам, які дають можливість отримати нові концепції поведінки в звичайних ситуаціях, нові уміння і навички, що забезпечують більш ефективну поведінку, а від так і досягнення визначених цілей.

З урахуванням специфічних характеристик процесу формування інструментально-виконавської підготовленості майбутніх учителів музики було визначено наступну класифікацію груп методів, які забезпечують цілеспрямованість означеного процесу, а саме: групи дискусійних, конструктивних, проєктивних, ігрових, тренінгових та ціннісно-аналітичних методів.

До першої групи методів віднесено дискусійні методи, а саме: організація та проведення круглих столів, семінарів, міні-симпозіумів, конференцій з проблем саморозвитку та самовдосконалення майбутніх музикантів-інструменталістів, а також методи педагогічної підтримки та рейтингового контролю.

У ході організації дискусії реалізуються пізнавальні інтереси студентів, здобуваються навички аналізу фактів, інформації, їх інтерпретації, правильного добору даних для обґрунтування висновків. Методи цієї групи спрямовані на збагачення знанневого фонду студентів стосовно проблем інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики, їх

саморозвитку та самовдосконаленню, що сприяє розвитку їхніх творчих, емоційно-емпатійних та рефлексивних сил. Ця група методів має сприяти стимулюванню самопізнання, самоаналізу майбутніх фахівців, розвивати навички музичного мовлення, гнучкість мислення, озброювати майбутніх фахівців уміннями емоційного самовираження тощо.

Методи педагогічної підтримки сприяли стимуляції означених процесів на основі залучення модульно-рейтингової системи інструментально-виконавської підготовки студентів, що слугувало досягненню найбільшої ефективності розвитку пізнавальних можливостей студентів, активізації їх мисленнево-операційного механізму, усвідомленості завдань і результатів інструментально-виконавської підготовки тощо – тобто їх активному інтелектуальному розвитку. Рейтинговий контроль на всіх етапах роботи із студентами слугував основою для побудови різноманітних шкал оцінок, зокрема при оцінці різних сторін інструментально-виконавської роботи. Загалом, група дискусійних методів навчання була спрямована на поглиблення та систематизацію знань з теорії, історії та методики інструментального виконавства, що засвідчувало рівень фахової ерудованості майбутніх учителів музики в інструментально-виконавській діяльності.

Конструктивні й проєктивні методи забезпечували орієнтування студентів на перспективу їх розвитку в мистецько-естетичному й методико-педагогічному аспектах, що відповідало їх чітким уявленням щодо мети власного особистісного розвитку. Особливого значення ця група методів набуває у реалізації технологічних підходів, спрямованих на досягнення «ефекту випередження» у навчанні. Адже проєктивні методи зорієнтовують навчальний процес на впровадження не будь-яких, а саме прогресивних новацій. Застосування цієї групи методів дозволяє долати такі недоліки процесу навчання, як невизначеність, абстрагованість кінцевих завдань професійної підготовки, необґрунтованість завдань проміжних її етапів, нез'ясованість термінів виконання наміченої мети. Ефективне проєктування навчально-виховної роботи полягало в доборі таких методів організації музичної діяльності студентів, які найповніше реалізують зміст мистецької освіти шляхом творчої взаємодії. Проєктивна група методів дозволяє вчителю визначити основні й другорядні завдання на кожному етапі педагогічного процесу, виважити вибір різновидів діяльності, підпорядкований визначеним завданням. Завдяки активному запровадженню цієї групи методів суттєво поліпшується індивідуальна робота з майбутніми учителями музики з метою розвитку їх творчих здібностей, підбираються форми, методи та засоби музично-педагогічного процесу в їх оптимальному поєднанні, стимулюється творча активність студентів, уміння проєктувати проблемні ситуації та успішно вирішувати їх [2, с. 79].

До групи ігрових методів належать: сюжетно-рольові, дидактичні та ділові ігри. Ігрові методи мають значний потенціал щодо активізації процесу інструментально-виконавської підготовки студентів, розвитку емоційної та інтелектуальної «гнучкості» майбутніх фахівців. Ігрові методи стимулюють засвоєння студентами нових інструментально-виконавських форм роботи, що забезпечує їх саморегулювання у типових ситуаціях музично-педагогічної діяльності. Перевагами використання ігрових методів у процесі інструментально-виконавської підготовки студентів є можливість максимального емоційного «включення», повторного програвання наближених до реальних ситуацій та пошуку нових шляхів їх вирішення. Ігрові методи мають значний потенціал щодо скорочення часу формування означеного феномену, який в реальних умовах накопичується протягом тривалого часу.

У процесі інструментально-виконавської підготовки студентів важливе місце займають тренінгові методи, а саме: тренінги комунікативної компетенції, тренінги розвитку евристичного потенціалу, «Мозковий штурм», тренінги вирішення конфліктних ситуацій, тренінги розвитку рефлексії, тренінги психофізіологічного саморегулювання, тощо. Методика тренінгових занять дозволяє наблизити процес навчання майбутніх учителів музики до практики, зафіксувати особливості музично-педагогічної діяльності, отримати нові віднайдення, які будуть сприяти вирішенню особистісно значущих проблем та ситуацій. Їх метою є

встановлення гармонійної рівноваги фізіологічних та духовних сил особистості майбутнього вчителя, формування умінь і навичок самостійної інструментально-виконавської роботи, активізації та регулювання духовної, емоційної й фізичної активності студентів.

Наступну групу становлять ціннісно-аналітичні методи, які дають змогу майбутньому фахівцеві осмислювати та оцінювати характер інструментально-виконавської підготовки в процесі музично-педагогічній взаємодії, визначати власний стиль професійної діяльності та ступінь її ефективності. У центрі уваги цієї групи методів перебувають суспільно визнані норми й ідеали як зовнішні регулятори фахової діяльності майбутнього вчителя музики та його ціннісні орієнтири, що являють собою результат інтеріоризації цих норм та ідеалів унаслідок емоціно-ціннісного сприйняття [3]. Метою застосування цих методів, що являють собою ціннісний аналіз професійно-педагогічної діяльності музиканта-інструменталіста, власне і є забезпечення переходу суспільно визнаних норм та цінностей у структуру ціннісних орієнтацій майбутнього фахівця. Спрямовані на всебічний розвиток особистості, вони забезпечують розвиток її світоглядних переконань та установок, формування професійно значущих ідеалів шляхом осягнення світу музично-педагогічних цінностей.

Перелічені групи методів є орієнтирами для майбутніх учителів музики, що мають застосовуватися у реальному педагогічному процесі не ізольовано, а в певній системі, з урахуванням змісту структурних компонентів професійної діяльності та за умов, які забезпечують їхню творчу взаємодію. Успішність формування досліджуваного особистісного утворення великою мірою залежить від узгодженості особистісних прагнень та цілей майбутніх учителів музики щодо їх професійного становлення та уявлень про очікувані результати їх успішної інструментально-виконавської підготовки.

З позиції визначення основних методичних орієнтирів інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики доцільно проаналізувати організацію, специфічні риси та особливості індивідуальних занять з основного та додаткового музичних інструментів. Для цього розглянемо своєрідний синтез загальнодидактичних і спеціальних (музично-педагогічних) аспектів, які стосуються організації індивідуальних занять зі студентами в інструментально-виконавському класі, що буде сприяти визначенню комплексу характерних типологічних особливостей, а також виокремленню взаємозв'язку дидактичних і музично-педагогічних особливостей їх організації.

Заняття в інструментально-виконавському класі є основною формою організації навчальної діяльності з цілеспрямованою взаємодією викладача та студента, що має обмежені часові рамки і виконує всі дидактичні функції мистецького навчання. Правильно організований інструментально-виконавський урок відповідає головним дидактичним принципам: систематичності й послідовності, активності і усвідомленості, наочності, проблемності тощо. Основне завдання уроку даного типу у вищих та середніх спеціальних навчальних закладах мистецького профілю – створення надійно підготовленого спеціаліста у визначеній галузі діяльності. Це передбачає забезпечення майбутнього вчителя музики необхідним рівнем знань, що відповідають соціальному замовленню і засвоєнню умінь та навичок для забезпечення практичної діяльності.

Методи навчання (способи організації роботи викладача і навчальної діяльності студентів), що використовуються в процесі проведення інструментально-виконавських занять, відповідають вищезазначеним групам методів, а саме: дискусійних, конструктивних, проєктивних, ігрових, тренінгових, ціннісно-аналітичних, а також наочно-ілюстративних, інформаційно-рецептивних, репродуктивних, проблемних, частково-пошукових, дослідницьких. Разом з тим, урок в інструментально-виконавському класі має й низку характерних особливостей, зумовлених специфікою цієї діяльності, а саме: заняття з музикантами-інструменталістами (піаністами, струнниками, духовиками та ін.) проводяться, зазвичай, в індивідуальній формі навчання, тобто в умовах діалогічної взаємодії викладача і студента.

В організації інструментального навчання частково знімається актуальна для колективних і групових форм навчання проблема індивідуалізації процесу навчання у підході до особистості кожного студента. Постають інші питання – сумісності особистостей викладача та студента, віднайдення оптимальної форми творчої взаємодії двох індивідів, так як в інструментально-виконавському навчанні міцно встановлений міжособистісний контакт є запорукою та необхідною умовою успішної передачі вмінь та навичок гри на музичних інструментах.

Гра на музичному інструменті – це не механічний процес, а творчий, духовний акт внутрішнього самовираження виконавця, за якого навички гри слугують лише засобом вираження художнього образу і думок інтерпретатора. Отже, розвиток технічно-ігрових умінь та навичок є важливим, але не пріоритетним завданням інструментально-виконавського навчання. У цьому контексті наведемо визначення Л. Баренбойма, який вважав, що процес інструментально-виконавського навчання повинен мати такі завдання – формування особистості, формування музиканта, формування піаніста, формування виконавця. Учений вважав, що викладач повинен: «прищепити учневі загальну культуру, розвинути спостережливість, виховати суспільну свідомість, етичність; увести учня у світ музики, ...прищеплювати музичну культуру; виховати специфічні виконавські якості: здатність «запалюватися», проникаючись музикою, волю до відтворення музики, спілкування зі слухачем, впливу на слухача» [1, с. 30].

Отже, на уроці має бути втілений комплекс ієрархічно вибудованих навчально-творчих завдань. Між тим, факти засвідчують, що значна частина викладачів у музичних навчальних закладах зосереджена на вирішенні локальних завдань. Пріоритет надається видам і формам роботи, зорієнтованим не стільки на внутрішні, скільки на зовнішні результати (технічність гри, відпрацьованість звукових форм, тощо). Такий вектор навчальної діяльності впливає на формоструктуру індивідуального заняття.

Незважаючи на те, що в оптимальному варіанті структура інструментально-виконавського заняття має бути наближена не до викристалізованої, а мобільної структури комбінованого уроку, а ще точніше синтетичного, з варіативним співвідношенням усіх основних компонентів та чітко визначених меж, у практичній діяльності музикантів-педагогів це застосовується нерегулярно. Як показало дослідження, значна частина викладачів застосовують жорсткі, шаблонні схеми в організації музичних занять. Ігноруються мобільні, складнокомбіновані форми уроків, синтезуючі багаторівневі компоненти, які здатні впливати на внутрішній світ студента (художня свідомість, музичні здібності) та його професійно-технічну сферу.

У практиці викладання гри на музичних інструментах існують визначені тенденції, які дезорганізують проведення занять і знижують якість інструментально-виконавського навчання. У зв'язку з цим, вважаємо за необхідне розглянути види і типи уроків, які демонструють в своїх проявах негативні результати. З критичних позицій ми розглядаємо форму абстрактного педагогічного «консиліуму», оскільки об'єктом подібного педагогічного впливу стає недостатньо підготовлений в особистісно-професійному відношенні студент. Викладач у таких випадках, як правило, прослухавши виконання музичного твору, робить низку загальних зауважень і обмежується постановкою нових завдань у роботі, надаючи студенту в подальшому повну самостійність. Така трансформація індивідуального заняття в іншу організаційну форму – консультацію, найчастіше зустрічається у вищих навчальних закладах. Існування в педагогічних колах думки про те, що основними завданнями інструментального заняття у вищому навчальному закладі мистецької освіти є лише правильне спрямування студента в практичній роботі та стимуляційний емоційний «заряд», що призводить до недостатньої уваги з боку викладачів до глибокої та детальної побудови навчального процесу.

Зауважимо, що використання такої організації занять в інструментально-виконавських класах можливе і необхідне, але не як система. Ефективний результат цей тип заняття дає в роботі з обдарованими студентами, які перебувають на високому рівні професійної майстерності; також він має переваги на заключному етапі розучування музичних творів, безпосередньо

перед публічним виступом, коли викладачеві не варто руйнувати вже створений художній образ, «розділяти» сформовані ігрові навички. В інших випадках, не сформувавши у студента відповідного комплексу інструментально-виконавських знань, умінь та навичок, така організація безпосередньо відбивається на якості навчання, що поступово його знижує.

Для протилежного типу музичних занять, який також розглядається нами з критичних позицій, характерний «метод побіжних виправлянь», коли викладач, заглиблюючись в роботу над деталями, забуває про стратегічні цілі та завдання навчального процесу. Така тенденція в організації занять викликана, як правило, недостатнім рівнем методичної майстерності викладача. У результаті недостатньо добре організованої системи навчально-виховного процесу робота в інструментально-виконавському класі сповільнюється, здійснюється за всіма напрямками одночасно, розсереджуючи увагу учня студента на велику кількість різних питань і поступово дезінтегрує цілісну конструкцію навчального процесу.

Ця тенденція у сукупності з проявом педагогічного авторитаризму призводить до «натаскування» студента в роботі, сутність якої полягає у розриві форми засвоєння знань від змісту музичного твору. Формалізм проявляється в механічності вивчення матеріалу без чіткого розуміння його сутності. Порушуючи логіко-психологічну підструктуру уроку і оминаючи один із рівнів процесу оволодіння знаннями – аналіз та усвідомлене отримання знань, метод «натаскування» одразу переходить від початкового сприйняття знань до їх практичного застосування, що не сприяє формуванню творчої особистості майбутнього вчителя музики та розвитку його творчої самостійності.

На нашу думку, однією з причин прояву «натаскування» в інструментально-виконавських класах – форсування викладачем загальномузичного розвитку студента. Метою в цьому випадку стає якнайшвидше отримання результату виконавської діяльності, а осмислений він студентом, чи ні – для викладача неважливо. «Форсування викликає репетиторство, педагог починає працювати за учня, натаскуючи і позбавляючи його від зусиль» [1, с. 24]. Особливо часто подібний метод використовується під час підготовки виконавців до конкурсних виступів та відповідальних концертів. При цьому забувають про саме головне – студент повинен не лише знати предмет, а й вміти осмислювати процес набуття знань, умінь та навичок, самостійно застосовувати отримані знання у практичній діяльності, й у результаті – визначити власну творчу позицію. Яким же чином не допустити перехід від добре організованого «детального» заняття до «натаскування» студента? По-перше, робота в інструментальному класі має здійснюватись усвідомлено з превалюванням продуктивних видів діяльності; по-друге, в основі виконавської діяльності мають бути художньо-творчі завдання.

Проведене теоретичне дослідження дозволило дійти висновку, що в музичній педагогіці не існує єдиного, оптимального для всіх учнів-студентів способу організації інструментально-виконавських занять. Кожен урок має індивідуальний диференційований підхід до своєї побудови в залежності від поставлених завдань, заданого змісту, особистісних якостей студента. Тим не менш, за справедливим зауваженням М. Старчеуса, «загальне призначення уроку за всієї різноманітності цілей, що витікають з його конкретних умов, можна визначити як перевірку стану роботи учня на даний момент та забезпечення її успішності в подальшому. На уроках ніби підводиться висновок – нехай мінімальний – домашніх занять за попередній відрізок часу і надається творчий імпульс і матеріал для наступної роботи» [6, с. 20]. У відповідності до цих завдань й визначається поетапність інструментально-виконавської роботи.

Отже, заняття в інструментально-виконавському класі підлягає під дію фундаментальних дидактичних закономірностей та нормативів. Цілі, завдання, функції, стратегічне призначення уроку – все це органічно вписується в загальнодидактичний контекст. Структура інструментально-виконавських занять наближена до типу синтетичного уроку, так як всі складові елементи взаємозалежні й не мають чітких меж.

Разом з цим, тип інструментально-виконавського заняття має низку характерних особливостей, визначених специфікою мистецької діяльності:

- заняття з музикантами-інструменталістами проводяться в індивідуальній формі, в умовах діалогічної взаємодії викладач – студент;
- зміст і структура уроку обумовлені необхідністю «виконавсько» освоїти та підготувати до публічного виступу музичний твір;
- метою викладача є не лише формування в музиканта-інструменталіста художньо-інтелектуального потенціалу, а й розвиток необхідних професійно-технічних умінь та навичок (домінування практичних дій та операцій);
- у діяльності музикантів-педагогів нерегламентований єдиний, оптимальний для всіх студентів спосіб організації занять. Кожен урок має індивідуально-диференційований оригінальний підхід до його побудови в залежності від поставлених завдань, заданого змісту, особистісних якостей музиканта-інструменталіста, тощо. Найефективнішою, на нашу думку, в практичній діяльності педагогів-музикантів є така формула інструментально-виконавського заняття: демонстрація студентом результатів підготовки домашнього завдання; спільний аналіз (викладач-учень) виконаної роботи; детальна робота над музичним матеріалом; закріплення досягнутих практичних результатів, уточнення об'єму та змісту домашнього завдання, тощо.

Отже, ефективність навчання в інструментально-виконавському класі суттєво підвищується при використанні педагогом поліморфної системи організації занять (з додатковим введенням взаємодоповнюючих форм навчання: колективної форми проведення занять – відкритого уроку або «майстер-класу»; позакласних заходів). Формуванню комплексного, синтезованого підходу до навчального процесу буде сприяти використання блочно-модульної системи організації інструментально-виконавського навчання, що дає можливість розглядати індивідуальні заняття не ізольовано, локально, а як послідовну роботу.

Співвідношення стратегічних і тактичних елементів навчання (довготермінове планування, з одного боку, і вирішення актуальних тактичних завдань, з іншого) має бути гнучким, лабільним, змінним, залишаючи місце для педагогічних імпровізацій, для корегування (у випадку необхідності) спланованих педагогічних диспозицій. Концентрат знань, умінь та навичок, отриманий студентом у ході спілкування з педагогом, має бути освоєним та асимільованим ним в процесі самостійних занять. Створення узагальненої, динамічної системи класних і домашніх занять допоможе створити міцний нерозривний ланцюжок навчально-виховного інструментально-виконавського процесу.

Список використаних джерел

1. Баренбойм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство: статьи и очерки / Лев Аронович Баренбойм. – Л.: Музыка, 1974. – 336 с.
2. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: монографія / А.В. Козир. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. – 378 с.
3. Козир А.В. Вступ до акмеології мистецької освіти: навч.-метод. посіб. / А.В. Козир, В.І. Федоришин. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. – 263 с.
4. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г.М. Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.
5. Падалка Г.М. Принципи навчання мистецтва: курс лекцій «Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін» / Г.М. Падалка. – К.: НПУ імені М. Драгоманова, 2009. – 190 с.
6. Старчеус М.С. Личность музыканта / М.С. Старчеус – М.: МГК, 2012. – 846 с.

The article outlines the methodological guidelines of instrumental performance of a future music teacher. Taking into account the specific characteristics of future specialists instrumental performance training process, the classification of methods which provide a definite determination process has been defined. The main methods of instrumental performance training are group discussion, constructive, projective, training and analytical methods.

Key words: *methodological guidelines, instrumental performance training, educational interests, individual and differentiated approach, activity, professional activity, motivation, independence.*

УДК 786.8 «19 «20

Маринін І.Г.

Marynin I.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ГЕНЕЗИ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОЛЬКЛОРИЗМУ В АКОРДЕОННО-БАЯННІЙ ТВОРЧОСТІ УКРАЇНСЬКИХ КОМПОЗИТОРІВ (ДЖЕРЕЛОЗНАВЧИЙ АСПЕКТ)

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF FOLKLORE RESEARCH GENESIS IN ACCORDION CREATION OF UKRAINIAN COMPOSERS (SOURCE-SIDE)

У статті висвітленні особливості використання фольклорного тематизму в акордеонно-баянній творчості українських композиторів та закономірності формування вітчизняного оригінального репертуару для баяна/акордеона в аспекті комплексного аналізу його еволюційного процесу у наукових дослідженнях вітчизняних мистецтвознавців кінця другої половини ХХ – початку ХХІ ст.

Зокрема, у науковому дослідженні здійснюється аналіз низки наукових праць відомих науковців-мистецтвознавців (М. Булда, Г. Голяка, А. Гончаров, А. Сташевський), у яких віддзеркалені індивідуальні підходи до з'ясування особливостей формування вітчизняного оригінального репертуару для баяна/акордеона з фольклорним тематизмом; вирізняються й характеризуються нові музичні неофольклорні течії в акордеонно-баянній творчості сучасних українських композиторів; окреслюються особливості модернізації музичної мови акордеонно-баянних творів, які створювалися на нових жанрово-стильових засадах, що характеризуються стилізацією елементів ладогармонічної основи, ритму, фактури, тематизму, різноманітних виконавських прийомів та взаємопроникненням напрямків (фольклорний – естрадно-джазовий – камерно-академічний) тощо.

У статті висвітлена композиторська діяльність низки українських композиторів (В. Власов, В. Зубицький, М. Різоль, В. Рунчак), які внесли у розробку жанрових та стилістичних компонентів нової акордеонно-баянної літератури з фольклорною тематикою суттєву трансформацію усього жанро-стильового комплексу акордеонно-баянної музики.

Ключові слова: акордеонно-баянне мистецтво, акордеонно-баянна творчість українських композиторів, фольклорний тематизм, неофольклоризм.

Акордеонно-баянне мистецтво на сьогодні значно поповнилося науковими здобутками українських науковців-мистецтвознавців. Серед різновекторного спрямування наукових праць, присвячених акордеонно-баянному виконавству, особливої актуальності наразі набуває низка праць, які досліджують використання фольклорного тематизму та появу неофольклорних течій в акордеонно-баянній творчості українських композиторів.

Зокрема, саме у другій половині ХХ – початку ХХІ століть у практиці академічного акордеонно-баянного виконавства України закладено традиції «нової фольклорної хвилі» українських композиторів, які стали об'єктом дослідження низки відомих мистецтвознавців та науковців-педагогів. Про цей факт яскраво засвідчує наявність високопрофесійних оригінальних творів з чіткими ознаками використання фольклорної тематики, які наразі займають провідне місце в концертному репертуарі професійних виконавців та молодих конкурсантів на міжнародних конкурсах, які відбуваються в Україні, так і за її межами.

Сучасні українські мистецтвознавці розглядають акордеонно-баянне виконавство як органічну складову української народно-інструментальної культури. Значна частина наукових

праць дослідників присвячена історико-мистецькому ракурсу акордеонно-баянного мистецтва (Р. Безугла, М. Давидов, А. Душний, В. Євдокімов, Є. Іванов, М. Імханицький, В. Кужелев, В. Князев, Л. Понікарова, А. Черноіваненко), інша – формуванню виконавської майстерності акордеоністів/баяністів (Ю. Бай, М. Булда, В. Власов, Г. Голяка, А. Гончаров, Л. Горенко, І. Єргієв, О. Міщенко, М. Оберюхтін, В. Подгорний, М. Різоль, І. Яшкевич), що свідчить про підвищений інтерес науковців до акордеонно-баянного мистецтва.

Попри значну кількість праць, присвячених проблемі використання фольклорної тематики в акордеонно-баянній творчості українських композиторів, помітно не вистачає комплексного дослідження, у якому було б простежено еволюцію нових неофольклорних течій та особливості модернізації музичної мови у сучасних музичних акордеонно-баянних творах.

З огляду вищезазначеного можна констатувати про актуальність окресленої проблематики.

Автор ставить за мету простежити особливості використання фольклорного тематизму в акордеонно-баянній творчості українських композиторів у наукових дослідженнях вітчизняних мистецтвознавців кінця другої половини ХХ – початку ХХІ ст.

Для досягнення зазначеної мети окреслено низку завдань: комплексно вивчити різноманітні джерела з метою з'ясування особливостей формування вітчизняного оригінального репертуару для баяна/акордеона на фольклорному тематизмі; вирізнити й охарактеризувати нові неофольклорні музичні течії акордеонно-баянної музики в творчості сучасних українських композиторів; окреслити особливості модернізації музичної мови акордеонно-баянних творів.

Наукова еліта мистецтвознавців наразі все більш ґрунтовніше заглиблюється у дослідження основних аспектів використання фольклорного матеріалу в акордеонно-баянній творчості українських композиторів. Процес використання автентично-фольклорного тематизму в акордеонно-баянній літературі завжди знаходився в еволюційному розвитку і яскраво втілювався українськими композиторами через модернізацію музичної мови акордеонно-баянних творів, які створювалися на нових жанрово-стильових засадах.

Мистецтвознавець Д. Кужелев, досліджуючи використання фольклорного матеріалу в академічній акордеонно-баянній творчості композитора М. Різоль, наголошує: «...властива Різолью-баяністу опора на побутову традицію визначає домінування в його спадку обробок танцювальних мелодій веселого, жартівливого характеру як відображення глибинно-етнічної моделі психології, наївно-радісного світовідчуття й народної святковості. « [4, с. 13].

Обробки М. Різоль, що представлені композитором у простому й лаконічному викладі народної тематики у простих та варіаційних формах, спрямовувалася переважно для аматорських виконавців. Прості й доступні за виконавським рівнем музичні твори композитора завжди знаходили свого поціновувача серед аматорів, учнів музичних студій, шкіл і училищ, а також професійних баяністів. У нотних напрацюваннях спостерігався односторонній виклад тематизму, інколи використовувалися подвійні ноти та акордика, а також проста варіаційна фігурація у вигляді рухливих ладово-гармонійних обігрань з використанням елементів підголоскової та імітаційної поліфонії у кантіленних зразках.

Найбільш яскравим твором М. Різоль, що представлений у формі розгорнутої масштабної композиції на основі фольклорної багатотемності, є «Фантазія на теми українських народних пісень і танців». Твір вибудований з в'язанки різнохарактерних українських народних тем: «Розпрягайте, хлопці коней» (бойовий запал, урочистість), «Полюбила Петруся» (грайливість, жартівливість), «Там де Ятрань круто в'ється» (задушевна лірика), «Дівка в сінях стояла» (рухлива пісенність), «Український козачок, гопак» (феєричне народне гуляння).

Отже, творчість Миколи Різоль, його композиторська діяльність стала початком у розвитку баянного виконавства в Україні, яка характеризується глибоким проникненням у національний глибинний фольклорно-автентичний ґрунт української народної музики.

Надалі простежуються значні якісні зміни у використанні фольклору професійними композиторами в новому стилі музичного мистецтва – «неофольклоризмі», які через модерні-

зацію виражальних засобів музичної мови та індивідуальної композиторської техніки зуміли стати на шлях оновленого розуміння національного.

Проблематика неофольклоризму в академічній сфері професійного акордеонно-баянного виконавства висвітлюється у дисертаційному дослідженні А. Гончарова «Неофольклористичні тенденції у баянній творчості В. Зубицького» (Київ, 2006) [3]). У науковій праці висвітлюються причини та умови виникнення на початку ХХ ст. оригінального стилю в музичному мистецтві – неофольклоризм. Аналізуючи на творчість М. Скорика, І. Стравинського і Б. Бартока, автор досліджує основні музично-теоретичні засади та стилістичні його особливості, простежує розвиток неофольклористичних тенденцій у творчості українських композиторів і дійшов висновку, що «...оригінальним продовженням у пошуках оновлення засобів неофольклористичного стилю (вглиб і вшир) є творчість учня М. Скорика, композитора, диригента, блискучого виконавця – В. Зубицького» [3, с. 3].

Зокрема, дослідник висвітлює роль творчої особистості композитора В. Зубицького у системах «композитор-фольклор» та «традиція і новаторство» в площині розвитку неофольклористичного стильового руху в Україні.

Надалі А. Гончаров здійснює поглиблений аналіз музично-теоретичної системи композитора В. Зубицького на фольклорних зразках творів для баяна. Використання автентично-фольклорних джерел не тільки України, а й Болгарії, Молдови, фольклору тюркських народів через впровадження його зерна у джазові традиції, сміливо синтезуючи їх з алеаторною, сонористичною, пуантилістичною композиторською технікою, дало змогу В. Зубицькому віддзеркалити нову грань музичної естетики у власній оригінальній творчості.

На прикладах творів для баяна В. Зубицького (Соната № 2 «Слов'янська» (1986), соната № 3 «Fatum» (2000) для тріо баянів, джазпартити № 1 (1978) та № 2 (1990)) науковець здійснює ґрунтовний аналіз музично-теоретичної системи композитора, творчість якого відкрила нову грань музичної естетики у баянному мистецтві й адаптувала до «неофольклорної» течії виконавців-баяністів.

Наслідуючи традицію наукових розвідок зазначеної проблеми, мистецтвознавець Г. Голяка у дисертаційному дослідженні «Творчість Володимира Зубицького в контексті розвитку сучасного баянного репертуару» (2008) [2] продовжує аналізувати творчість сучасного композитора, баяніста-виконавця – Володимира Зубицького. Зокрема, науковець висвітлює теоретичне узагальнення проблеми репертуару, визначає функцію репертуару у системі музичної комунікації. На матеріалі баянних творів В. Зубицького Дитячих сюїт № 1 та № 3 («Українська») для баяна соло; збірок для початківців («Сюїта у трьох частинах», «Три п'єси у народному стилі», «Українські танці») Г. Голяка аналізує новації композиторського письма та використання фольклорного тематизму в його творчості.

Науковець фокусує увагу на уникненні композитором використання традиційного жанру обробки народних мелодій. Однак, на думку дослідника, «фольклоризм В. Зубицького» має прояв «...у зовнішніх чинниках – використанні добре відомого тематизму, яскравої назви твору; у властивостях самої музики – поєднанні сучасних ефектних баянних прийомів з енергією ритму, загостреною контрастністю динаміки, колористичною регістровою; у нових тембрових сполученнях баяна з академічними інструментами» [2, с. 14].

Автор дійшов висновку, що творчість В. Зубицького є значним етапом в оновленні баянного репертуару та відкриває нові шляхи розвитку акордеонно-баянного мистецтва.

Продовження дослідження щодо використання фольклорного ґрунту в акордеонно-баянній творчості українських композиторів естрадно-джазового напрямку виконавства чітко прослідковуємо у дисертаційній праці М. Булди – «Естрадно-джазова музика в акордеонно-баянному мистецтві України другої половини ХХ – початку ХХІ століття: композиторська творчість і виконавство» (2007) [1]. Авторка досліджує естрадно-джазову музику в контексті модернізації музичної мови акордеонно-баянних творів сучасних українських композиторів та її основних напрямків розвитку на основі «неофольклоризму».

Зокрема, М. Булда з'ясовує, що «...вплив фольклорних витоків у поєднанні з джазовими ритмами породжує виникнення нових художніх напрямків у розвитку жанрових та стильових систем. Такий синтез – один з шляхів появи «неофольклоризму» як стильового напрямку другої половини ХХ століття, яскраво представленого в акордеонно-баянній творчості українських композиторів А. Білошицького, В. Власова, А. Гайденка, В. Зубицького, В. Подгорного, В. Рунчака, А. Сташевського, Г. Шендерьова та ін., де знайшли своє відображення провідні тематичні лінії сучасного музикування. Їхня суть полягає у стилізації елементів ладогармонічної основи, ритму, фактури, тематизму, різноманітних виконавських прийомів, у взаємопроникненні напрямків (фольклорний – естрадно-джазовий – камерно-академічний) і створенні на цій основі нового джазово-академічного напрямку музики» [2, с. 12].

Важливе місце в українському музикознавстві початку ХХІ століття посідає з'ясування закономірностей формування вітчизняного оригінального репертуару для баяна в аспекті комплексного аналізу його еволюційного процесу, що вперше стало предметом дисертаційного дослідження А. Сташевського «Баянне мистецтво України: тенденції розвитку оригінальної музики та індивідуальне втілення жанрово-стильового аспекту у творчості Володимира Рунчака» (2004) [5]. Автор аналізує концепцію періодизації еволюційних етапів вітчизняної літератури для баяна та основні тенденції розвитку провідних жанрів української баянної музики сучасної доби. Вперше автор запропонував загальнотеоретичний та жанрово-стильовий аналіз баянної творчості провідного українського композитора-авангардиста Володимира Рунчака. Науковець зазначає, що композитор зробив значний внесок у розробку жанрових та стилістичних компонент нової баянної літератури через активне перетворення жанрових прототипів, створення жанрових прецедентів, суттєву трансформацію всього жанро-стильового комплексу баянної музики, використанні фольклорного матеріалу.

Дослідник убачає значимість баянної творчості В. Рунчака у неординарності творчої постаті митця, де одним з формувальних чинників якої є поєднання композиторської та виконавської освіти. Зокрема, автор наголошує, що він є представником нової генерації вітчизняних композиторів, чия творчість віддзеркалює «обличчя» українського авангардного музичного мистецтва.

Географічний ареал поширення творів композитора є досить широким не тільки в Україні, а й за її межами, що свідчить про його світове визнання. Баянні опуси митця, як і весь доробок його камерно-інструментальної творчості вирізняються оригінальним інноваційним підходом, насамперед, у жанрово-стильовому аспекті з використанням фольклорного тематизму. Використання широкого арсеналу сучасних композиційних технік, поліжанровості та полістилістики, вербальних та мультимедійних компонентів поруч з глибокою емоційністю сприяє актуалізації уваги дослідників до його творів. У власному творчому доробку В. Рунчак трансформує традиційне уявлення про систему жанрів баянної музики, вносить дуже багато нових стильових атрибутів, індивідуально збагачує образно-сміслову наповнення фольклорною тематикою, що підносить акордеонно-баянну літературу на якісно новий професійний рівень.

Яскравим підтвердженням цьому є його твір «Три фольклорні п'єси» (сюїта №2 «Українська»), у якому «...акцентується увага на авторському розумінні застосування фольклору не в прямому цитуванні або його імітації, а через призму природної аури власного стилю. Зазначаються лише деякі риси та характерні прийоми, що виступають натяками на народне музикування: а) мелос, що притаманний західноукраїнському інструментальному музикуванню; б) специфічні ознаки ладової структури (хроматизовані перемінні лади, гуцульська гама); в) гармонія (паралелізм квінт та багатооктавних унісонів); г) жанрові ознаки (веснянка); д) тип розгортання музичного матеріалу (імпровізаційність, рапсодійність)» [5, с. 19].

Таким чином, слід зазначити, що численні праці, присвячені дослідженню фольклорно-орієнтованих композицій українських композиторів, варто розглядати в контексті

неофольклористичних пошуків та розвитку через призму: академічного акордеонно-баянного мистецтва загалом; ансамблево-оркестрового інструменталізму; національної та регіональних акордеонно-баянних шкіл; академічного концертного та навчально-педагогічного акордеонно-баянного репертуару; поліфонічного, народно-фольклорного та естрадно-джазового напрямків акордеонно-баянної творчості; еволюції виконавської техніки, її мовно-виражальних засобів як складової творчого доробку окремих митців.

Безумовно, нові підходи в композиторській творчості В. Зубицького, В. Власова, М. Різоля, В. Рунчака, їх оригінальне творче мислення, відкрили перед сучасним виконавцем-баяністом/акордеоністом нові можливості для нарощування потенціалу виконавських умінь та практичних навичок, які значно розширюють коло образно-художніх уявлень.

Їхні твори демонструють вдаль сполучення традиційності і нової звуковиражальності, у яких оригінальні твори з фольклорним тематизмом представлені з новаційним, значно доповненим забарвленням музичної мови.

Безперечно, їхня творчість залишила вагомий слід в українському акордеонно-баянному мистецтві.

Список використаних джерел

1. Булда М.В. Естрадно-джазова музика в акордеонно-баянному мистецтві України другої половини ХХ – початку ХХІ століття : композиторська творчість і виконавство : автореф. дисерт. на здоб. наук. ступ. канд. мист-ства : спец. 17.00.03 – Музичне мистецтво / М.В. Булда. – Харків, 2007. – 21 с.
2. Голяка Г. Творчість Володимира Зубицького в контексті розвитку сучасного баянного репертуару: автореф. дис. канд. мист. : спец. 17.00.03 – Музичне мистецтво / Г. Голяка. – Харків, 2009. – 16 с.
3. Гончаров А. Неофольклористичні тенденції у баянній творчості В. Зубицького : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства : спец. 17.00.03 – Музичне мистецтво / А. Гончаров. – К., 2006. – 17 с.
4. Кужелев Д. Музика українських композиторів для баяна / Дмитро Кужелев. [рукопис]. – Львів. – 2009. – 306 с.
5. Сташевський А. Я. Баянне мистецтво України: тенденції розвитку оригінальної музики та індивідуальне втілення жанрово-стильового аспекту у творчості Володимира Рунчака : автореф. дис., канд., мист-ва : спец. 17.00.03 – Музичне мистецтво / А.Я. Сташевський. – К., 2004. – 20 с.

The paper highlighted a comprehensive analysis of the evolutionary process of using folk themes in accordion creation of Ukrainian composers in scientific research of native art scholars at the end of the second half of the XX – at the beginning of the XXI century.

The analysis of a number of scientific works of scholars and art historians (M. Bulda, G. Holiaka, A. Goncharov, A. Stashevsky) is made. They reflect the individual approaches to clarification the characteristics of the original formation of the native repertoire for accordion with folk themes; distinguished and characterized the new folklore's musical trends in accordion works of contemporary Ukrainian composers. The article outlines the features of modernization musical language accordion works that were created in the new genre-based style, characterized by stylized elements of the accord-harmony base, rhythm, texture, themes, using a variety of techniques and performing interpenetration areas (folk, stage-jazz, chamber-academic). The paper highlighted composer's activity of Ukrainian composers (V. Vlasov, V. Zubytsky, M. Rizol, V. Runchak) Who enriched the genre and stylistic component structure of accordion heritage for folk themes through its transformation.

Key words: *accordion art, accordion creation of Ukrainian composers, folk themes, new folklore's musical trends.*

УДК 37.036:374

Мартинюк Л.В.

Martyniuk V.

ПОЗАШКІЛЬНИЙ МИСТЕЦЬКИЙ ЗАКЛАД ЯК СУЧАСНА ФОРМА ВИХОВАННЯ І РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА

EXTRA-SCHOLASTIX ART INSTITUTION AS A MODERN FORM OF A TEENAGER'S PERSONALITY EDUCATION AND DEVELOPMENT

У статті розглядаються позашкільні мистецькі заклади як навчально-виховні установи, що сприяють соціально-творчим діям і вчинкам учнів підліткового віку, а соціально-педагогічний процес позашкільного мистецького навчального закладу – як процес духовного взаємозбагачення педагогів і дітей в умовах позитивного психологічного клімату взаємовідносин, високої культури діалогу і співтворчості, і має провідну функцію, яка полягає у створенні в соціально-культурному середовищі позитивних умов для розвитку особистості учнів шляхом залучення їх до аматорської, навчальної та культурно-дозвільної діяльності; аналізуються умови ефективності виховного впливу в позашкільній роботі шляхом створення суб'єкт-суб'єктної гармонійної єдності почуттєвої, вольової сфери творчої діяльності учнів на будь-якому етапі їх розвитку; розкриваються нові форми організації навчально-виховного процесу в позашкільних мистецьких навчальних закладах; відображені сучасні новації у системі початкової мистецької освіти.

Ключові слова: позашкільний мистецький заклад, педагогічний процес, інноваційні проекти, музично-виконавська діяльність, мистецько-творчий потенціал, сфера дозвілля, особистість, підліток, культурно-дозвільна діяльність.

Виховання та розвиток особистості – це складний та суперечливий процес, обумовлений не лише природним розвитком людини, а й соціальними умовами, у яких він проходить. Головною метою системи виховання в усі часи було допомогти дитині максимально тф повноцінно увійти в суспільство дорослих. У сучасній педагогіці мистецька освіта є самостійною, рельєфно окресленою моделлю, діапазон якої охоплює широкий спектр завдань: від духовного становлення особистості до забезпечення належного культурно-естетичного клімату цивілізованої держави. Як і раніше, ефективність мистецької освіти сьогодні знаходиться в прямій залежності від якісного рівня загальної системи естетичного виховання, що координує усі причетні до цього соціально-виховні інститути: загальноосвітні, культурно-мистецькі установи, творчі спілки, відповідні громадські організації. Однак, при цьому в загальній педагогічній системі, поряд із традиційними, випробуваними часом, мають місце нові мистецько-навчальні установи, зорієнтовані, насамперед, на пошук найбільш ефективних підходів у реалізації завдань підготовки кваліфікованих, конкурентоспроможних у світовому культурному просторі мистецьких кадрів [3, с. 26].

На даному етапі розвитку музично-педагогічної науки очевидним є те, що ані насичення шкільної програми передовими науковими знаннями, ані вивчення кращих зразків художньої та музичної культури не гарантують формування духовної основи особистості. Тільки при сполученні знань людини із рухами її душі (емоціями, почуттями) можливе формування духовної основи особистості, на що повинні бути спрямовані основні сили педагогічної системи. Сьогодні педагогічний процес характеризується наявністю педагогічного управління формуванням знань, умінь, навичок учнів, що здійснюється в межах спеціальних навчально-виховних програм у позашкільних закладах та мистецьких навчальних закладах. Останні, тобто позашкільні мистецькі навчальні заклади, все більш перетворюються у центри відродження духовності. Зазначимо, що серед уподобань і захоплень школярів головну роль

відіграє музика, тому важливо дослідити, як впливає цей вид мистецтва на формування особистості в позашкільних мистецьких навчальних закладах. Учені-педагоги Т. Антоненко, В. Бутенко, С. Карпенчук, В. Оржеховська, В. Москалець та ін. вважають, що педагогічна робота з учнями, особливо підліткового шкільного віку, – найважливіша і найскладніша з сьогоденних виховних задач. В. Москалець вважає що сензитивним віком для становлення духовності через переживання художнього образу є перехідний, підлітковий вік, тому що однією з істотних ознак розвитку мислення в підлітків є сполучення абстрактності з образністю, що вказує на особливу їхню чутливість до художніх образів-символів, схильність до активного, творчого їх усвідомлення [4, с. 53]. Саме в підлітків надзвичайно розвинені уявлення, фантазія та елементи творчості, які базуються не стільки на власному досвіді, скільки на розвиненій фантазії дітей перехідного періоду, що саме в підлітковому віці знання, їхній обсяг і глибина стають істотним чинником для підвищення загального рівня культури і формування установок й у сфері мистецтва – літератури, музики. «Підліток, захоплений слуханням музики і включений у виконавську музичну діяльність, зацікавлений у розвитку власних музичних здібностей: він прагне удосконалити мелодичний слух, ладове чуття, розвинути гармонійний слух і спроможність до слухових уявлень. Розвиваючи внутрішній слух, він занурюється в потік музичної уяви, художніх образів і переживає глибокі духовні почуття» [5, с. 130]. Та однією з проблем процесу музично-естетичного розвитку в дітей підліткового віку є те, що у цей період в учнів змінюється співвідношення конкретно-образного й абстрактного мислення. Проблема значного відчуження підлітків від сім'ї, школи призводить до того, що в їхньому моральному й естетичному становленні утворюється своєрідний вакуум, який заповнюється в макросередовищі не кращими зразками продуктів засобів масової комунікації, а в мікросередовищі – залученням до різних за спрямованістю неформальних організацій, вуличних компаній і груп, діяльність яких переважно набуває антиморального та антисоціального характеру. Проте, дитина повинна мати змогу вільно обирати сферу дозвілля, форми соціокультурної діяльності для розвитку своєї емоційної, інтелектуальної, соціальної та етичної сфер власної свідомості й дії.

Мета статті є розкрити нові форми організації навчально-виховного процесу в позашкільних мистецьких навчальних закладах та відповідно до цього відобразити сучасні новації у системі початкової мистецької освіти.

У нашій країні склалася система позашкільних навчальних закладів, що повинна забезпечити доступність позашкільної освіти та виховання. Специфіка навчально-виховної роботи в позашкільних навчальних закладах полягає у тому, що здійснюється вона в сфері дозвілля. У цьому середовищі підлітки розкріпачені і відчувають себе більш вільно, ніж у школі. Тут немає жорсткої дисципліни й панує педагогіка співробітництва. На нашу думку, принциповою умовою ефективності виховного впливу в позашкільній роботі є створення суб'єкт-суб'єктної гармонійної єдності почуттєвої, вольової сфери творчої діяльності учнів на будь-якому етапі їх розвитку. Позанавчальний час підлітка можна розподілити на час для задоволення фізіологічних потреб, час для побутової праці, дозвільний час. Напрямок нашого дослідження стосується останнього виду позанавчального часу. Педагоги-дослідники дозвільної сфери А.Ф. Воловик та В.А. Воловик стверджують, що діяльність, яка має місце у даній сфері має назву соціально-культурної або дозвільної й пропонують ввести поняття дозвільної діяльності як одного з головних видів діяльності, оскільки в процесі її реалізації «задовольняються потреби особистості, що не могли бути задоволені в процесі навчальної, трудової діяльності та пов'язаних з ними занять» [1, с. 67]. Уважаємо, що дозвільна діяльність здійснюється в таких соціальних інститутах, як: позашкільні заклади (центри дитячої творчості, клуби, об'єднання, гуртки тощо), а в таких соціально-культурних установах як дитячі музичні школи, школи мистецтв, музичні театри-студії тощо, що відносяться до спеціалізованих мистецьких закладів, здійснюється музично-виконавська діяльність.

Вивчаючи музично-виконавську діяльність підлітків, можна відзначити її специфічні особливості, що відбиваються у діяльності позашкільного мистецького закладу: по-перше, вона ґрунтується на дійсному інтересі, потребі особистості; по-друге, предмет її може бути достатньо різноманітним; по-третє, на відміну від інших видів діяльності, цілі і зміст яких закладені у них самих, цілі й зміст музично-виконавської діяльності вільно обираються учнем підліткового віку в залежності від його розвитку і культурного рівня.

Вивчення діяльності позашкільних мистецьких закладів – складна проблема, вирішення якої вимагає комплексного аналізу їхнього педагогічного процесу як процесу, що реалізується в освітній і соціально-культурній сферах та передбачає застосування засобів педагогічного і соціально-педагогічного управління. Розглядаємо соціально-педагогічний процес позашкільного мистецького закладу як специфічний процес, що відбувається в освітній та соціально-культурній сферах і має провідну функцію, яка полягає у створенні в соціально-культурному середовищі позитивних умов для розвитку особистості учнів шляхом залучення їх до аматорської, навчальної та культурно-дозвільної діяльності. У зв'язку з реалізацією даної функції соціально-педагогічний процес позашкільного мистецького закладу характеризується певними цілями, завданнями, принципами, методами й організаційними формами роботи. Діяльність позашкільних мистецьких закладів ґрунтується на сприятливій психологічній основі – бажанні дітей брати у ній участь і має особистісно значимий характер. Нерозуміння дітьми змісту цієї діяльності, відсутність позитивних результатів, несприятливі відносини з однолітками та педагогами ведуть до повної руйнації педагогічного процесу. Саме тому, соціально-педагогічний процес позашкільного мистецького закладу будується з урахуванням характеру і змісту інтересів дітей. Отже, на основі урахування інтересів та захоплень сучасних учнів потрібно шукати нові, більш дієві форми впливу на дітей та підлітків у дозвільній сфері. Позашкільні мистецькі заклади повинні не тільки йти назустріч інтересам дітей, але і спрямовувати їхню активність. Складність вирішення даної проблеми полягає в тому, що учні підліткового віку не сприймають соціально-педагогічний процес позашкільного закладу, якщо він будується, як спроба їх переробити, змінити їхню індивідуальність за визначеним стандартом. Даний процес повинен бути цікавою, життєво важливою, привабливою справою для учнів.

На нашу думку, для діяльності позашкільних мистецьких закладів характерні дві основні функції: початкова, спрямована на задоволення інтересу вихованця до певного виду діяльності та основна, в результаті здійснення якої учень формується як особистість. На певних стадіях соціально-педагогічного процесу між ними може виникнути протиріччя, яке вирішується завдяки динамічній природі даного процесу, яка полягає в тому, що соціально-педагогічний процес позашкільного мистецького закладу – це завжди рух від виховання з боку педагога до самовиховання особистості дитини. Саме тому в позашкільному мистецькому навчальному закладі таке велике значення надається самостійній роботі, самонавчанню, самоконтролю вихованців. Кожен педагог вносить у методику роботи щось своє, пов'язане зі своєю творчою індивідуальністю, захопленнями, уподобаннями, а також досвідом та інтересами учнів, надає їм можливість для реалізації власної ініціативи і творчості, особистої самостійності та організованості.

При організації музично-виконавської діяльності підлітків у соціально-педагогічному процесі позашкільного мистецького закладу важливо враховувати, що у багатьох сучасних школярів інтереси не стійкі або не сприяють розвитку їхньої особистості. Тому найперше завдання педагога – захопити дітей певним предметом музично-виконавської діяльності, викликати та розвинути у них інтерес до роботи колективу. Отже, вивчення цілей, методів і засобів роботи з вихованцями, що знаходяться на підрівні пасивного споживання, складає теоретичний і практичний інтерес, а пасивне споживання можна визначити як нижчий рівень музично-виконавської діяльності, яка складається з таких видів занять, як музикування, слухання музики, читання музичної літератури, прослуховування відповідних лекцій

тощо. Активність і самостійність, а також комунікативні уміння учнів, які віддають перевагу даним видам діяльності знаходяться на досить низькому рівні. Завдання педагога у цьому випадку – привернути увагу вихованців, викликати інтерес і перевести їх на більш високий підрівень творчої діяльності. Засобами здійснення даного завдання виступають – відвідування концертів відомих музикантів-виконавців і обов'язкове колективне обговорення їх, репортажі по радіо та телебаченню про діяльність мистецького закладу, проведення концертів, оглядів, конкурсів, фестивалів і інших заходів. Їхнє застосування сприяє розвитку творчих характеристик особистості учнів, досягненню ними наступного підрівня творчої діяльності – активного споживання. Даний підрівень включає такі види діяльності, як: відвідування музичних театрів, виставок, музеїв, участь у фестивалях і конкурсах, організованих педагогами. Активність, самостійність і комунікативні якості особистості вихованців на цьому підрівні дещо вищі, але їхній прояв носить нестабільний і перманентний характер. Головне завдання педагога в даний період – адаптувати дитину до мікросередовища, створити теплу товариську атмосферу спілкування. Для вирішення цього завдання педагог використовує такі засоби, як: відкриті академічні покази, концерти, екскурсії до театрів, музеїв, ретельно сплановані та організовані педагогом, адаптаційні заняття, що вміщують різноманітні ігри і конкурси, участь у колективному музикуванні, ансамблева гра тощо. Під час застосування даних засобів поступово вводяться більш складні завдання, пов'язані з музично-виконавською діяльністю. Отже, інтерес дітей зростає в теплій дружній атмосфері, що дозволяє їм перейти на більш високий підрівень споживання.

Підрівень цілеспрямованого активного споживання – це вищий підрівень споживання, на якому активна цілеспрямована музично-виконавська діяльність, що орієнтована на оволодіння високою технікою виконавських навичок, виступає основною передумовою для розвитку творчих характеристик особистості підлітків. Головним виховним завданням педагога на даному етапі стає зміцнення та розвиток у членів колективу навичок активної, творчої, самостійної діяльності. Вирішення даного завдання вимагає застосування таких форм діяльності учнів, як тематичні концертні програми, зокрема, «Свято пісні», «День матері», «Сольні авторські концерти» тощо, складання плану концертних виступів колективу або індивідуального плану, створення майбутніх проектів діяльності колективу. Активізація діяльності колективу за рахунок усвідомлення її цілей сприяє досягненню учнями рівня творчості. Головне завдання педагога, що працює з учнями, творчі характеристики особистості яких знаходяться на рівні творчості – організація свідомих, самостійних дій учнів у процесі занять. Основним засобом організації діяльності учнів-підлітків залишаються заняття колективу, але вони відрізняються надзвичайною розмаїтістю: це може бути академічний показ музичного твору (на музичному інструменті, вокальний спів у різноманітних його проявах), міні-концерт, віншування іменинників, тематичний вечір-концерт тощо. Величезне значення має в даний період самовиховання і самонавчання. Якщо самостійність, активність і комунікативні якості вихованців достатньо високі, доцільно застосовувати таку форму як взаємонавчання, тобто, показ та демонстрація один одному власних виконавських досягнень і, таким чином, стимулювати їх самопідготовку.

На сьогодні жорсткі умови економіки є малосприятливими для позитивного вирішення проблем мистецької освіти, тому пошук нових форм організації навчально-виховного процесу є особливо нагальним. Саме з такою метою реалізуються інноваційні проекти, що мають забезпечувати підготовку високопрофесійних фахівців, які в майбутньому, ймовірно, зможуть примножити інтелектуальний потенціал держави. Прикладом такого проекту може слугувати Київська дитяча Академія мистецтв – багатофункціональний заклад, у якому випереджувальні дослідження ідей та методів музичної педагогіки, акумуляція світового досвіду та власних національних традицій поєднуються з експериментальним пошуком конкретних шляхів формування творчого потенціалу обдарованих дітей, підготовки високоосвічених фахівців,

спроможних у недалекому майбутньому гідно презентувати українське мистецтво. Основні методологічні засади, на яких базується педагогічна виховна система в Академії, – навчити учня творити й прагнути творчості. Для цього впроваджуються оригінальні методики та форми роботи: нетрадиційно організований ігровий простір аудиторії, елементи театралізації, побудова уроку, що включає сенсоріку, фантазування, імпровізаційність, інтелектуальні комп'ютерні ігри тощо. Засвоєнню мистецьких дисциплін, їх знакових систем сприяє широке використання сучасних інформаційних технологій (мультимедійні, комп'ютерні програми, аудіо-, відеоряд).

Навчально-педагогічною структурою Академії створено умови для функціонування кількох навчальних закладів різного обсягу й спрямування. На сьогодні основним з них є Вищий мистецький коледж (ВМК), що об'єднує чотири рівні навчання (підготовча школа – початкова школа – середня школа – вища школа) і надає випускникам ступінь бакалавра мистецтв. Ефективність системи безперервного навчання (14 років), єдиний процес навчальної і художньої діяльності має забезпечити, передусім, розкриття творчих можливостей дитини, захист інтелектуальної власності особистості, розуміння таланту як важливого чинника національного багатства держави [3, с. 26]. Поряд з Вищим мистецьким коледжем на сьогодні в Академії діють авторські школи, майстер-класи, спецкурси, а також передбачається відкриття 11-річної школи мистецтв та гуманітарної школи з мистецьким нахилом (на базі однієї із загальноосвітніх шкіл). Інноваційність цих закладів визначають кардинальні зміни форм і методів навчання та виховання, спрямовані, насамперед, на забезпечення заданої суми знань, формування мистецько-творчого потенціалу та морально-духовної культури особистості. Однак, вони не є альтернативними до існуючої системи мистецької освіти, оскільки базуються на закладених у цій системі положеннях і вимогах самовдосконалення й реалізують засади руху від уніфікованого до поліваріантного навчання. Водночас ці заклади, функціонуючи в межах академічних традицій, є динамічними, творчо-гнучкими структурами, спрямованими на пошук нових форм освітньо-мистецької діяльності, відповідно до завдань часу, соціально-економічної та культурної ситуації в країні.

Прикладом інноваційної моделі сучасної початкової музичної освіти України є київська школа мистецтв Роланд, головна відмінність якої від уже існуючих шкіл – це застосування в процесі навчання сучасних цифрових музичних інструментів та прогресивних методик із викладання музики. Школа мистецтв Роланд пропонує новий підхід до процесу навчання у різних видах мистецтв – музики, вокалу, живопису, акторської майстерності. Методика, що застосовується в цьому навчальному закладі, не тільки розвиває розумові здібності і духовність дитини, допомагає їй реалізувати свій творчий потенціал, але й робить процес навчання цікавим та незабутнім. Тут враховуються усі досягнення психології та педагогіки, і не випадково вживається слово «людина», а не «дитина» [2, с. 95]. Для учнів школи мистецтв Роланд не існує вікових обмежень, у ній вчать як діти, так і студенти, успішно діє розроблена викладачами програма сімейного навчання. Процес навчання приносить максимум користі і задоволення, так як школа використовує: новітні методики викладання; індивідуальний підхід до кожного учня; сучасні цифрові піаніно ROLAND; індивідуальну програму навчання з урахуванням побажань та нахилів учня; новітні комп'ютерні технології та музичні програми. Домінантним принципом навчального процесу в школі мистецтв є використання елементів творчості: імпровізації, підбору «на слух» мелодії та акомпанементу, складання власних композицій, вивчення та застосування комп'ютерних програм, вибору музичних напрямків: класична музика, джаз, рок, популярна, сучасна танцювальна музика Tehno та Dance.

Інноваційні методи роботи вищеназваних навчальних закладів використовуються прогресивними керівниками різноманітних творчих колективів, зокрема, вони знайшли своє продовження та застосування у роботі Зразкового дитячого театру пісні «Любава», який працює на базі Кам'янець-Подільської міської музичної школи ім. Ф. Ганіцького. Він об'єднує дітей віком

від 6 до 16 років, які виступають як сольні, так і в різноманітних вокальних формах – дуетах, тріо, квартетах, шоу-гуртах. За 15 років існування учасники театру пісні «Любава» знані як в Україні, так і за кордоном, зокрема у Польщі, Угорщині, Болгарії, Франції, Литві, Росії, Іспанії, Німеччині, Туреччині, де брали участь у міжнародних пісенних конкурсах та фестивалях. Яскрава палітра репертуару дає змогу організовувати концертні програми, присвячені тим чи іншим подіям та святкам у місті та країні. В рамках мистецької акції «Талановита юнь» дитячим театром пісні «Любава» започатковано та проводяться концертні шоу-програми «Свято пісні» та сольні концерти талановитих юних співаків. На наш погляд, на сьогодні найбільш ефективною й принциповою є саме така виховна система, що поєднує національну ідею, власні традиції та найвищі духовні досягнення людства. Цьому сприяє інтеграція здобутків вітчизняної освіти та світового педагогічного процесу.

Отже, вивчення діяльності позашкільних мистецьких закладів – складна проблема, вирішення якої вимагає комплексного аналізу їхнього педагогічного процесу як процесу, що реалізується в освітній і соціально-культурній сферах та передбачає застосування засобів педагогічного і соціально-педагогічного управління. Такий процес визначається як динамічний, заснований на інтересах дітей, співробітництві вихованців і педагогів, що відбувається у сфері дозвілля в максимально комфортних психологічних умовах взаємовідносин. Нового змісту сьогодні набуває процес залучення дітей до творчості, підготовка фахівців високого класу в галузі музичного, хореографічного, образотворчого, театрального мистецтв, бо за конкретними результатами творчості стоїть внутрішній розвиток особистості, формування людської гідності і самосвідомості, життєвої позиції майбутнього діяча української культури. А діяльність вищезазначених мистецьких закладів є ознакою нового часу. Вона породжена бажанням, спираючись на вже набутий досвід, рухатися далі для створення найсприятливіших умов організації мистецької освіти обдарованих дітей України.

Список використаних джерел

1. Воловик А.Ф. Педагогіка дозвілля: Підручник / А.Ф. Воловик, В.А. Воловик. – Харків: ХДАК, 1999. – 332 с.
2. Илле М.Е. Музыкальные интересы и духовные потребности молодежи / Михаил Евгеньевич Илле // Социологические исследования – 1990. – № 2. – С. 94 – 102.
3. Масол Л.М. Інтегративні технології викладання мистецтва у ЗНЗ / Людмила Михайлівна Масол // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи : зб. наукових праць. – К.; 2004. – Вип.8. – С. 25–29.
4. Москалець В.П. Психологічне обґрунтування української національної школи / В.П. Москалець. – Львів: Світ, 1994. – 107 с.
5. Мухина В.С. Возрастная психология. / В.С. Мухина // Феноменология развития, детство, отрочество. – М.: Академия, 2000. – С. 49-56.
6. Кононко О.Л. Яке нам потрібне виховання / Олена Леонтіївна Кононко // Дитина у кризовому соціумі: як її розуміти і виховувати. – К. : Ред. загальнопед. газ., 2004. – 128 с.

The article considers the extra-scholastic artistic establishments as educational institutions that promote social and creative actions and deeds of adolescent students, and socio-pedagogical process of an extracurricular art schools is defined as a process of spiritual enrichment of teachers and children in positive psychological climate relationships, high culture of dialogue and co-creation and reveals new forms of organization of educational process in extracurricular artistic educational institutions. The article devotes considerable attention to the conditions of effective educational influence in extracurricular activities through the creation of subject-harmonic unity sensual, volitional creative activities of students at any stage of their development. New forms of organization of educational process in extracurricular artistic educational institutions and have been described reflects modern innovations in primary art education have been stressed.

Keywords: extra scholastic establishment, pedagogical process, innovative projects, musically-carrying out activity, art potential, sphere of leisure, personality, teenager, manner-entertaining activity.

УДК 37.016:78

Мудролюбова І.О.

Mudroliubova I.

ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ФОРМ РОБОТИ НА УРОКАХ СОЛЬФЕДЖІО

USING GAME FORMS IN TEACHING THE SUBJECT OF «SOLFEGGIO»

Статтю присвячено ігровим формам роботи та питанню використання даних форм на уроках музичного виховання, а саме на уроках з предмету «сольфеджіо». Звернуто увагу на переваги ігрових форм при використанні його на уроках з предмету «Сольфеджіо», який дає змогу сформуванню та розвивати в учнів творчі задатки та навички, підвищує зацікавленість у вивченні цього предмету та мотивацію до навчання учнів. Наведені приклади практичного використання ігрових форм на уроці з предмету «сольфеджіо».

Ключові слова: ігрові форми, сольфеджіо, практичне використання, гра-казка, музичне виховання.

Сольфеджіо є обов'язковою дисципліною навчального плану дитячих музичних шкіл та музичних відділень шкіл мистецтв, яка закладає основи музично-теоретичних знань. Даний предмет націлений на розвиток музичних і загальних здібностей дітей.

Як показує практика, саме даний предмет нерідко викликає в учнів негативне ставлення до занять у дитячій музичній школі, яке переноситься і на відношення до музичного мистецтва загалом. Це пов'язано, в першу чергу, з акцентованою увагою педагогів на вирішенні вузько-технологічних завдань предмета, які викликають певні труднощі у дітей, а також розривом між концептуальними новаціями у сфері загальної та музичної педагогіки та психології і практикою викладання сольфеджіо в дитячій музичній школі [2].

Більшість учителів помічають ставлення учнів до сольфеджіо як до «нудного» та нецікавого уроку. Інтерес до предмета втрачається через велику кількість сухих, відірваних від «музичного життя» письмових завдань. Часто в ході уроку завдання з формування навичок чистого інтонування, запам'ятовування й осмислення елементів ладу перетворюються в досить одноманітні вправи. Без їх ретельного опрацювання не обійтися, але при постійному повторенні увага учнів слабшає, зникає інтерес, втрачається контроль над інтонацією, важливі теоретичні поняття не залишаються в пам'яті [8; 9].

Тому створення живої творчої атмосфери на уроках сольфеджіо є однією з основних задач педагога. Для засвоєння і закріплення пройденого матеріалу є безліч форм роботи на уроці, які учні виконують з великим задоволенням [8; 9].

Великий педагогічний потенціал містять дидактичні ігри. Л.С. Виготський уважав, що гра є підготовчим ступенем художнього розвитку дитини. Він зазначав, що в шкільному віці гра і заняття, гра і праця утворюють два основних русла, по яких протікає діяльність школярів. Л.С. Виготський бачив у грі невичерпне джерело розвитку особистості, сферу, яка визначає «зону найближчого розвитку» [5, с. 62-68]. Незважаючи на те, що ігрова діяльність є провідною в дошкільному віці, значимість її не знижується й у дітей наступного вікового періоду – молодшого шкільного віку.

В.Л. Сухомлинський писав: «Придивімося уважно, яке місце займає гра в житті дитини... Для нього гра – це найсерйозніша справа. У грі розкривається перед дітьми світ, розкриваються творчі здібності особистості. Без них немає, і не може бути повноцінного розумового розвитку. Гра – це величезне світле вікно, через яке в духовний світ дитини вливається цілющий потік уявлень, понять про навколишній світ. Гра – це іскра, що запалює вогник допитливості та

цікавості». Він так само зазначав, що «... духовне життя дитини повноцінне лише тоді, коли вона живе у світі гри, казки, музики, фантазії, творчості» [11].

Автори концепції розвивального навчання Д.Б. Ельконін [13] і В.В. Давидов [6] теоретично обґрунтували й практично продемонстрували можливість розкриття загальних принципів побудови тих чи інших дій на різних етапах життя дитини.

Ш.А. Амонашвілі визначає виняткову роль гри для «... посилення пізнавального інтересу дітей, полегшення складного процесу навчання, прискорення розвитку» [1].

У гри дуже багато переваг у порівнянні з іншими видами пізнавальної діяльності. Гра ідеально мобілізує емоції дитини, її увагу та інтелект.

Психологи переконливо довели, що в порівнянні з чистою логікою стан емоційного підйому у багато разів збільшує ступінь запам'ятовування матеріалу. Раціональна й емоційна сфера дитини повинні знаходитися в рівновазі та діяти як єдине ціле [4].

Автор навчально-ігрових посібників з музичної грамоти Л. Ляхіна «Аккордовые сказки для больших и маленьких» та «Ладовые сказки, тональные подсказки» [8; 9], вважає, що найкраще програму з сольфеджіо учні молодших класів засвоюють за допомогою своєрідної форми гри – казки. Діти на уроках розповідають один одному казкові історії, які можуть бути довгими й короткими, цілком і частинами (з продовженням на наступному уроці), навіть, по кілька разів. Повторення вже пройденого дозволяє якісно засвоїти матеріал не тільки тим дітям, хто справляється з завданнями легко, але й тим, у кого виникають труднощі. Музичне озвучення казок – обов'язкова умова. Будь-яку ініціативу маленького автора треба вітати.

За допомогою казки діти без особливих зусиль і непомітно для себе освоюють нотну грамоту. Так вважає Т. Яценко – автор навчального посібника «Сольфеджіо для найменших у казках і картинках», у якому представлені музичні казки: «Страшна казка про те, що може трапитися, якщо на сольфеджіо махнути рукою», «Казка про сім нот», «Казка про нотний скелет», «Казка про музичний метр», «Казка про ритм», «Казка про такти і тактові розміри», «Казка про паузи», «Казка про чарівні знаки, які збільшують нотні тривалості», «Казка про затакт», «Казка про звукоряд і октави», «Казка про тон і півтон», «Казка про знаки альтерації», «Казка про інтервали», «Казка про мажор і мінор», «Казка про тональності», «Казка про тризвуки і їх обернення», «Казка про музичні відтінки, стаккато і легато», «Казка про музичні терміни», «Казка зі щасливим кінцем, що відбувається, якщо ти з сольфеджіо на «ти»». Разом з Лускунчиком і його подружками Феями діти здійснюють подорож по музичній країні. Використання казки на уроці налаштовує на творчий лад, а завдання і «шкідливі поради» по кожній темі сприяють закріпленню матеріалу [14].

Автор книги «Музичні ігри на уроках сольфеджіо» Т. Огороднова-Духаніна вважає, що на заняття, наповнені рухом, музикою, грою, учні йдуть з великим задоволенням, як на концерт або своєрідне свято. Запропоновані ігри в основному пов'язані зі співом і рухами під музику. У більшості випадків спів не повинен супроводжуватися фортепіано. Автор вважає, що це благотворно впливає на чистоту інтонування, на вміння слухати себе і своїх товаришів, на здатність утримуватися в заданому тоні без підтримки інструменту. Вивчені в іграх пісні можуть використовуватися і в інших видах роботи: їх можна записувати по пам'яті в заданій тональності, простукувати і називати ритмічний малюнок, підбирати на фортепіано тощо [10].

Слід відмітити низку найбільш популярних ігор: розкладання ритмів (диктанту, вправ) картками, кольорові кубики, ритмо-інтонаційне доміно, роззява-торопига, ритмічна та мелодична луна, ігри на випередження, де за основу взяти настільні ігри (які мають фішки та поле з кроками). Розглянемо їх більш детально.

Дуже поширені настільні ігри, де вчитель використовує поле з кроками та фішки. Кожному учню роздаються різні фішки, які у разі правильної відповіді учень пересуває на один крок свою фішку. Це ігри на випередження – чим більше правильних відповідей, тим скоріше учень дійде до фінішу й отримає перемогу. Таких ігор безліч.

Ритмічна та мелодична луна знайома усім педагогам з сольфеджіо. Дітям пропонується повторити за вчителем, наче «луна», ритмічний малюнок.

Ритмічна гра «Луна» розвиває точність слухового сприйняття, швидкість реакції, пам'ять і почуття форми.

Гра полягає у наступному: вчитель простукує ритмічну послідовність, яку діти повинні потім правильно повторити, не порушуючи загального руху. В тому випадку, якщо не всі діти зуміли точно повторити ритм, учитель його повторює знову. Роль ведучого в певний момент може бути передана комусь із учнів. Цікавими можуть бути парні або групові варіанти гри, додають елемент змагальності.

Ритм, який у грі «Ехо» вчителем був просто простуканий, може стати приводом для творчого аранжування дітьми у вигляді різних звучних жестів. У класі це може стати захоплюючим змаганням, коли кілька дітей зможуть запропонувати кожен свій варіант інструментування «звучними жєстами» однієї і тієї ж ритмічної послідовності. При всій простоті подібних завдань вони розвивають сам імпульс до творчості, що є запорукою успішного імпровізаційного музикування надалі [12].

Гра «Ритмоінтонаційне доміно», запропоноване Г.С. Вєтошкіною, представляє собою настільну музичну гру за принципом доміно. Гра складається з 28-ми кісточок, дощечок або картонних прямокутників. Варіантів гри може бути декілька: ритмічне, інтонаційне та ритмоінтонаційне доміно доміно як для молодших так і для старших класів. Види виконання можуть бути різними, тут можна запропонувати учням пофантазувати: в інтонаційному доміно може бути голосове звучання з ручними знаками або без них, а в ритмічному – виконання ударами з рахунком, ритмоскладами, різними рухами тощо. Гра в інтонаційне доміно передбачає задану тональність і лад (мажор і мінор трьох видів, з альтерацією або без неї, лади народної музики) [4].

У грі «Кольорові кубики» використовуються кубики різних кольорів для пояснення будови тризвуків та їх обернень. Синій – м.3, червоний – б.3. З ними відбувається гра – побудова пірамідок з двох кубиків:

- мажорний тризвук (нижній кубик червоний, верхній – синій);
- мінорний тризвук (нижній кубик синій, верхній – червоний);
- зменшений тризвук (два синіх кубика);
- збільшене тризвук (два червоних кубика);

При знайомстві зі оберненнями мажорного й мінорного тризвуків додається жовтий кубик – чиста кварта:

- мажорний секстакорд (нижній кубик синій, верхній – жовтий);
- мінорний секстакорд (нижній кубик червоний, верхній – жовтий);
- мажорний квартсекстакорд (нижній кубик жовтий, верхній – червоний);
- мінорний квартсекстакорд (нижній кубик жовтий, верхній – синій) [7].

Гра «Роззява-торопига» спрямована на розвиток навички швидкого рухового перемикання при раптовій зміні завдань, які чергуються. Діти стоять по колу. Під час виконання пісні по команді педагога: «Ритм», – діти хлопають ритмічний малюнок мелодії, по команді: «Метр!» – крокують на місці метричні долі. Той, хто зазівався чи поспішив, виходить з кола.

Відомою грою є «Вгадай по голосу». Зазвичай ця гра використовується для вивчення нових пісень, урізноманітнення процесу вивчення пісні та динамізації ходу уроку.

Усі учні стають у коло, а одному в центрі та зав'язують очі. Діти йдуть по колу і співають заспів пісні. Перед приспівом всі зупиняються і, за знаком вчителя, один із учнів співає приспів. Той, хто стоїть у центрі кола, повинен відгадати, хто заспівав приспів. Якщо не відгадав – він продовжує водити. Якщо відгадав – водить той, кого вгадали. В процесі гри краще наперед домовитися, чи можна змінювати тембр голосу. Звичайно, зміна тембру голосу учнями дасть змогу особливо талановитим учням продемонструвати цікаві (в плані тембру і діапазону) можливості свого голосу. Гра при цьому стане веселіше, але складніше. Тому цей ефект краще використовувати не на початковому етапі використання цієї гри [3].

Дидактична користь від гри очевидна. Ігровий елемент дозволяє добитися багаторазового виспівування пісні без стомлення учнів. Соло в приспіві дає вчителю змогу поволі контр-

оловати індивідуальний вокальний розвиток окремих учнів. Роль того, хто водить, особливо стимулює розвиток навички свідомо уважно слухати і чути.

На уроках зі своїми учнями використовуємо подібну гру також на розвиток тембрального, абсолютного, відносного, гармонічного слуху. При цьому можна відпрацьовувати інтонацію співу інтервалів, акордів та слуховий аналіз.

У своїй практиці, починаючи з другого класу, використовуємо гру «Вчитель».

Діти по черзі ланцюжком заміщують учителя у різних формах уроку (проведення слухового аналізу чи сольфеджування тощо).

Зручним є створення до цієї гри карток, на яких написані звуки та напрям руху, від яких дитина має побудувати інтервали, акорди тощо для слухового аналізу, або номери для сольфеджування. Учні можуть робити самостійно такі заготовки як домашнє завдання.

У цій грі зручно вивчати та перевіряти наступні теми: теоретичне знання, побудова та інтонування інтервалів, акордів, ладів, сольфеджування та слуховий аналіз.

У грі «Вгадай хто?» по черзі ланцюжком водить кожен учень. На першому етапі він повинен вгадати, хто саме з учнів заспівав певний звук. Поступово потрібно ускладнювати завдання. Можна збільшувати кількість учнів (від двох до всієї групи), які одночасно співають один й той самий звук.

З часом гра переходить у нову фазу, де потрібно вже вгадати учня чи декількох учнів, які не співали.

Окрім того, для інтонування можна використовувати не один звук. У залежності від завдання вчителя, учні інтонують інтервали чи акорди, а той, хто водить, має вгадати не тільки, хто співає та не тільки звуки, а й інтервал чи акорд, який співають.

Гра проходить на високому емоційному рівні, пожвавлює урок, займає невеликий проміжок часу при охопленні декількох тем та форм роботи на уроці.

Майже кожна гра може бути проведена у спрощеному або ускладненому варіанті. Тому, організовуючи ігри з дітьми треба уважно придивитися до них, оцінити їх індивідуальні особливості. Якщо учні швидко і легко справляються з завданнями, можна пропонувати їм більш складні і, навпаки, в разі ускладнень, краще трохи довше затриматися на простих. У жодному разі не можна дорікати дитині в тому, що вона що-небудь не вміє, навіть якщо це з легкістю роблять її однолітки.

Різноманітні ігри, об'єднані однієї навчальної тематикою, дозволяють створити умови для розробки принципу «Старе у новому» і тим самим допомагають уникнути нудної повторованості, що має місце у специфіці предмета.

Отже, чим різноманітніші прийоми, тим ширше кругозір дітей у даній галузі, тим вільніше зможуть користуватися отриманими знаннями та навичками. Діяльність учнів на заняттях обов'язково повинна викликати у них позитивні переживання, бути привабливою для них.

Список використаних джерел

1. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети!: Пособие для учит / Ш.А. Амонашвили. – М.: «Просвещение», 1988. – 208 с.
2. Буторина Н.И. Развитие музыкального интереса учащихся на уроках сольфеджио : дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / Н.И. Буторина – Екатеринбург, 2002. – 152 с.
3. Ветлугина Н.А. Музыка в первом классе: Методические рекомендации и нотная хрестоматия для учителя / Н.А. Ветлугина, Е.Ф. Корой. – Кишинев, 1986. – 123 с.
4. Ветошкина Г.С. Игровое сольфеджио. Ритмоинтонационное домино: Методическая разработка / Г. Ветошкина. – Н. Новгород, 2009. – 6 с.
5. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. – Л., 1966. – № 6. – С. 62- 68.
6. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
7. Камозина О.П. Неправильное сольфеджио, в котором вместо правил – песенки, картинки и разные истории / О.П. Камозина. – Ростов н/Дону: Феникс, 2012. – 92 с.

8. Лёхина Л. Аккордовые сказки для больших и маленьких / Л. Лёхина. – М.: Классика-XXI, 2010. – 21 с.
9. Лёхина Л. Ладовые сказки, тональные подсказки / Л. Лёхина. – М.: Классика-XXI, 2012 год. – 28 с.
10. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека: Педагогическое наследие / Сост. О.В. Сухомлинская. – М.: Педагогика, 1989. – 288 с.
11. Тютюнникова Т.Э. Уроки музыки. Система обучения Карла Орфа / Т.Э. Тютюнникова. – М.: Астрель, 2000. – 242 с.
12. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 360 с.
13. Яценко Т. Сольфеджіо для найменших в казках і картинках / Т. Яценко. – Питер, 2013. – 176 с.

The article is devoted to the game forms and the question of the use of this method in the classroom music education, namely, at the lessons of «solfeggio». Attention is drawn to the advantages of the game forms used in the classroom at the lessons of «solfeggio», which allow you to create and develop the pupils' creative inclinations and skills, increase the interest in the study of this subject and the students' motivation to learn. There are some examples of practical use of game forms at the lesson of «solfeggio».

Keywords: game forms, solfeggio, practical use, game fairytale, music education.

УДК 783

Олійник В.Ф.

Oleynik V.

ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ ІНСТРУМЕНТУВАННЯ ВОКАЛЬНОГО СУПРОВОДУ ДЛЯ НАРОДНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНИХ АНСАМБЛІВ

SOME FEATURES OF INSTRUMENTATION VOCAL SUPPORT FOR FOLK AND INSTRUMENTAL ENSEMBLES

Народно-інструментальні ансамблі, як складова частина української національної культури, успішно розвиваються уже впродовж декількох століть. Як показує практика, сьогодні, певною мірою, існує проблема з репертуаром для таких ансамблів. Для її вирішення керівникам нерідко приходится самотужки виконувати інструментування музичних творів для подібних колективів.

Інструментування вокального супроводу для народно-інструментальних ансамблів має свою специфіку та особливості, пов'язані з тим, що такі ансамблі, на відміну від оркестрів, мають меншу кількість виконавців та інструментальних можливостей. Разом з тим, при підготовці вокальної партитури із інструментальним супроводом деякі принципи та практичні прийоми тотожні із принципами й практичними прийомами, які мають місце під час аналогічного аранжування для будь-якого складу оркестру. Насамперед – це підготовка фактури оригіналу пісні для викладу її в інструментальному вигляді. Також є багато спільних практичних прийомів під час виділення в партитурі мелодичних ліній, елементів поліфонії, педалізації тощо.

У пропонованій статті розкривається творчий процес інструментування вокального супроводу для народно-інструментальних ансамблів, аналізуються види і форми інструментального супроводу та подаються його структурні схеми.

Ключові слова: вокальний супровід, аранжування, інструментальний ансамбль, акомпанемент, музичний інструмент.

Мистецтво інструментування для будь-якого складу ансамблю чи оркестру завжди ґрунтується на вдалому поєднанні властивостей різних музичних інструментів, їх тембрів, прийомів добування звука, технічних можливостей, співвідношенні сили звука для досягнення

в підсумку такого звучання, яке найвиразніше передавало б ідейно-емоційний зміст музичного твору. Видатний диригент, керівник національного оркестру українських народних інструментів Віктор Гуцал інструментування музичного твору порівнює з процесом шліфування, що перетворює природний алмаз на дорогоцінний камінь. Він вважає, що саме від того, хто і як оркеструє, здебільшого залежить, як засяє, заіскриться інструментальний твір [1, с. 5].

Однак, сьогодні попри значну кількість праць, присвячених інструментуванню для оркестрів народних інструментів та різноманітних ансамблів (В. Гуцал, В. Лапченко, В. Лабунець, І. Маринін, В. Власов), майже зовсім відсутня література, яка б розкривала процес інструментування вокального супроводу для народно-інструментальних ансамблів. Зважаючи на це, метою статті є розкриття деяких особливостей творчого процесу інструментування вокального супроводу для народно-інструментальних ансамблів.

Підготовка якісної партитури – це робота творча, а тому аранжувальник має володіти основами композиторської техніки та навичками голосоведення. До того ж йому потрібне художнє відчуття та більш глибоке знання законів гармонії, поліфонії, не кажучи вже про хороше знання конструктивних особливостей усіх музичних інструментів, які входять до складу ансамблю, їх художньо-виражальні можливості та специфічний колорит звучання кожного із них. Також керівник повинен уміти пристосовувати вже готовий нотний матеріал до конкретних можливостей свого колективу. Наприклад, використовуючи у роботі готові перекладення для будь-якого іншого ансамблю чи оркестру, потрібно вміти, якщо виникне потреба, спростити (або навпаки, ускладнити) фактуру, ввести додаткові партії, замінити один інструмент іншим.

Дуже відповідальним моментом для підготовки інструментального супроводу вокального твору є вибір тональності, яка б у теситурному відношенні сприяла реальним можливостям вокалістів. Разом з тим, інколи виникає ситуація, коли вибрана тональність для вокаліста може виявитись не зовсім «зручною» для окремих інструментів ансамблю (особливо коли там велика кількість ключових знаків). Уникнути таких незручностей можна лише спрощенням деяких ансамблевих партій, доручивши виконання складних у технічному відношенні уривків тим інструментам, які можуть їх зіграти без будь-яких труднощів. Також обов'язково потрібно передбачати рівень складності деяких ансамблевих партій для їх виконання, враховуючи при цьому загальний рівень музичної підготовки окремих виконавців. Слід зазначити, що не дивлячись на всі такі незручності, в підсумку перевага у виборі тональності завжди залишається за вокалістом.

Наступний крок аранжувальника – це створення так званих вільних зон та максимально вигідних умов для звучання голосу. Вільною зоною вважають регістр, розрахований для розміщення в його межах вокальної партії, при умові, що він не зайнятий звучанням будь-яких інших (крім голосу) інструментів. На практиці створити таку вільну зону надзвичайно складно, тому епізодичну появу в межах цієї зони музичних інструментів не слід вважати порушенням правила вільної зони. Важливо лише, щоб у цій зоні розміщувалось якомога менше інструментальних засобів.

Мелодична лінія кожного музичного твору має свій розвиток, свою динаміку, свої кульмінаційні вершини та підходи до них. Саме тому сила звучання інструментального супроводу завжди має бути такою, щоби забезпечувалось динамічне співвідношення між супроводом та вокальною партією впродовж усього їхнього спільного звучання. А тому при виборі інструментів для такого супроводу перевага надається тим, у яких сила звуку невелика. Але якщо, наприклад, у партитурі з'являється поступове підвищення динамічного рівня вокальної партії або рух до кульмінаційної вершини, то її підтримка можлива не лише паралельним підсиленням динаміки звучання ансамблю, але й поступовим підключенням інших музичних інструментів, які мають значно більшу силу звучання.

Дуже важливо щоб інструментальний супровід відповідав характеру, жанровому напрямку та змісту літературного тексту пісні. Усе це допоможе вокалісту краще розкрити й

донести до слухача ідейно-художній зміст пісні, добитися необхідної емоційної виразності. Тобто, аранжувальник має віднаходити найоптимальніші варіанти фактури супроводу.

Відомо, що перед початком роботи над партитурою для інструментального супроводу вокалу аранжувальник має підготувати оригінал цієї пісні, тобто, проаналізувати його й пристосувати для викладу інструментальними засобами. Це пов'язано з тим, що значна частина вокальних супроводів в оригіналі подається в перекладенні для фортепіано, баяна, гітари тощо.

Клавір оригіналу акомпанементу може мати наступні види нотного запису:

- В оригіналі фіксуються усі компоненти супроводу: мелодія, гармонія і бас. Причому, мелодія нотується не лише в рядку вокальної партії, але й дублюється в акомпанементі.

1 Помірно

Бу - ду ко - ха - ти ще сіль - ні - ше

- У нотному записі вокальна партія записується в окремому рядку, а акомпанемент включає у себе лише гармонію і бас. Інколи такий вид нотного запису ще доповнюється цифровим позначенням гармонічних функцій.

2 Помірно швидко

Та о - рав му - жик край до - ро - ги, та о - ра му - жик край до - ро - ги.

- В акомпанементі нотного запису одночасно із гармонією й басом можуть бути додаткові мелодичні елементи, які не співпадають з вокальною партією.

3 Не поспішаючи

Ой пі-ду я лу - гом си - ним, по тра - ві шрв - ко-вій.

- У нотному записі фіксується лише вокальна партія, а гармонія і бас позначаються цифровими символами. Маючи справу з таким видом нотного запису, аранжувальник уже самостійно прописує ту чи іншу структуру інструментального супроводу вокалу: добавляє партію баса, формує ритмогармонічну основу та може на свій розсуд ввести до супроводу елементи поліфонії, педалізації тощо.

3 рухом

4 Am Dm E7 Am

Я пі - ду в да - ле - кі го - ри у ве - чір - ню - ю го - ди - ну.

Звичайно, в процесі підготовки до інструментування клавiру вокальної композиції аранжувальникові досить часто приходиться самостійно дописувати різноманітні вставки, підголоски, контрапункти, котрі значно прикрашають супровід і роблять його різнобарвним, підтримуючи безперервний рух мелодії. Але для того, щоб загальне звучання ансамблю не перевантажувати, бажано такі підголоски і мелодичні заповнення використовувати епізодично. При цьому їх виконання найкраще доручати тим інструментам, які за своїм тембром контрастуватимуть із вокальною партією.

Процес підготовки гармонічної основи починається, як правило, із басової партії, а вже потім виставляється загальна ритмічна схема, яка, об'єднавши у своїх рамках гармонію і бас, формує певну структуру ритмогармонічного супроводу, на який опирається основна мелодія.

Що до ритмічного супроводу вокальних композицій, то тут одночасно з ударними інструментами ритмічні заповнення частково можна доручати тим музичним інструментам, які підтримують гармонічні функції (зокрема, цимбали, акомпануюча кобза тощо). Але щоб під час використання ударних інструментів не перевантажувати партитуру, керівникові потрібне відчуття міри, він має бути особливо обережним і уважним.

Під час роботи над партитурою найчастіше зустрічаються такі види інструментального супроводу вокалу:

- інструментальний супровід із дублюванням вокальної партії;
- інструментальний супровід без дублювання вокальної партії;
- комбінований (змішаний) інструментальний супровід.

Тепер більш детально зупинимось на кожному із цих видів та розглянемо їх характерні особливості.

Інструментальний супровід із дублюванням вокальної партії – це супровід, де впродовж усього звучання вокальна партія дублюється одним, або декількома музичними інструментами, сила звучання яких забезпечує необхідне динамічне співвідношення між голосом та інструментальним супроводом.

Якщо аранжувальник зупинив свій вибір на інструментальному супроводі із дублюванням вокалу, то в такому випадку йому необхідно враховувати й деякі негативні боки цього виду. Насамперед, мова йде про те, що таке унісонне дублювання вокалу інструментальними засобами не дає змоги повною мірою продемонструвати вокалісту свою темброву самостійність. Щоб цього уникнути, дублювання краще здійснювати не в унісон з вокалом, а розміщувати інструментальні партії октавою вище або нижче відносно вокальної партії. Як краще це зробити – вирішує аранжувальник, але його рішення найчастіше пов'язане з тим, який голос дублюється – чоловічий чи жіночий. Якщо дублюється жіночий голос, то партію дублювального інструмента краще розміщувати октавою нижче. Якщо ж дублюється чоловічий голос – октавою вище.

Дублювання вокальної партії інструментальними засобами має ще один суттєвий недолік. Річ у тім, що вокалісти досить часто люблять більш вільну інтерпретацію ритмічного малюнку мелодії, ніж це зафіксовано в оригіналі. І тоді ритмічний малюнок вокальної партії явно не співпадає з партією дублюючого музичного інструмента, що, безперечно, значно погіршує загальне враження, позбавляє твір певної виразності [2, с. 12].

Інструментальний супровід без дублювання вокальної партії – це супровід, де мелодія пісні подається лише вокальними засобами, а інструментальні засоби зосереджені на підтримці різних елементів музичної фактури супроводу. Слід зазначити, що на практиці аранжувальники найчастіше надають перевагу саме інструментальному супроводу без дублювання вокалу. Пояснюється це тим, що такий інструментальний супровід дає вокалісту змогу не

лише вільно інтерпретувати ритмічний малюнок вокальної партії, але й не наражатися на небезпеку нівелювання тембру його голосу дублюючим інструментом.

Інколи інструментальний супровід без дублювання вокальної партії може являти собою лише ритмічно-гармонічну основу, де найчастіше використовується ритмічна секція ансамблю (контрабас, акомпануюча кобза, цимбали тощо).

Існує ще один вид інструментального супроводу – комбінований, або так званий мішаний. Це означає, що впродовж звучання всієї вокальної партії окремі її фрагменти можуть підтримуватися інструментальним супроводом із дублюванням, а інші – без дублювання.

Комбінований вид інструментального супроводу найчастіше використовується під час аранжування пісень, структура яких складається із заспіву та приспіву. Тут заспів найчастіше виконується без дублювання інструментальної партії, а приспів – із дублюванням.

Слід зазначити, що усі три види інструментального супроводу вокального твору мають право на життя. Завдання аранжувальника полягає лише в глибоко продуманій, завчасно спланованій організації структури музичної фактури інструментального супроводу, що є одним із головних елементів для створення найбільш оптимальних умов для звучання вокальної партії.

Будь-який із розглянутих видів інструментального супроводу може бути викладеним у стисnutій, або в розгорnutій формі викладу музичного матеріалу вокального твору, який плануємо аранжувати.

Стисла форма викладу музичного матеріалу – це виклад, коли інструментальний супровід постійно повторюється в кожному вокальному проведенні. Така форма не передбачає будь-яких варіантів зміни музичної фактури.

Розгорнута форма викладу музичного матеріалу являє собою аранжування, де кожне вокальне проведення має свій, самостійний інструментальний супровід. Така форма вже може мати декілька варіантів інструментального супроводу, в основі якого лежить постійна зміна і розвиток музичної фактури, що дає змогу значно збагатити і урізноманітнити звучання ансамблю, сприяти більш повному і глибокому розкриттю емоційно-виражальних засобів вокального твору. Наприклад, використання в багатокуплетних піснях стиснутої форми може привести до монотонного звучання інструментального супроводу, а в розгорnutій – навпаки, до яскравого, захопливого звучання вокальної композиції. Саме тому в піснях, де є багато куплетів, рекомендується створювати декілька варіантів супроводу й постійно їх чергувати між собою.

У процесі інструментування вокального супроводу можуть використовуватися такі інструментальні проведення:

- **вступ** до вокального твору;
- **інтерлюдії** (зв'язки) між вокальними проведеннями;
- **епізоди**, які будуються на інструментальному проведенні вокального матеріалу;
- **закінчення**, яке завершує інструментальні побудови .

Кожне перераховане інструментальне проведення має своє конкретне призначення, свою специфіку, і в партитурі може займати строго відведене йому місце в рамках усієї структури інструментального супроводу вокалу.

Вступ являє собою більш-менш розгорнуту інструментальну прелюдію, яка може бути викладена як усіма інструментальними засобами ансамблю, так і будь-якою її частиною, або навіть і окремими сольними інструментами.

Власне вступ, у свою чергу, може бути:

- тематичним – побудованому на використанні окремих фрагментів (частин) або інтонаційних оборотів музичного матеріалу пісні;
- довільним – тематично та інтонаційно не пов'язаним з музичним матеріалом пісні;
- ритмогармонічним – побудованому лише на гармонічній основі, яка має певний ритмічний малюнок;
- комбінованим – де перший або другий вид поєднуються із третім.

У тематичному вступі використовуються, як правило, окремі інтонаційні обороти пісні, або, що зустрічається значно частіше, окремі мелодичні побудови та фрагменти мелодії пісні.

Довільний вступ прописує переважно сам аранжувальник. Саме для такого вступу йому потрібен певний рівень композиторської техніки, високий рівень художнього смаку, глибоке переосмислення музичного та літературного матеріалу самої пісні. Хоча такий вступ вважається і довільним, але він все одно має сприяти розкриттю змісту та жанровому напрямку вибраної для аранжування пісні.

Ритмогармонічний вступ (найчастіше його тривалість від двох до чотирьох, а інколи і восьми тактів) – це просте викладення ритмізованої гармонії музичними інструментами акомпануючої групи.

У комбінованому вступі його ритмогармонічна частина розміщується після тематичного або довільного вступу, і ніби продовжує їхній розвиток до початку вокальної партії.

Під час роботи над вокальною партитурою аранжувальники інколи можуть використовувати невеликі інструментальні інтерлюдії (зв'язки), які створюються на основі інтонаційних або ритмічних оборотів музичного матеріалу пісні. Такі інтерлюдії, як правило, вклинюються між вокальними проведеннями і сприяють глибшому розвитку музичної драматургії супроводу. До того ж, вони ніби мостик: розвивають попередній музичний матеріал і одночасно готують початок наступного вокального проведення.

Епізоди, які будуються на повному або частковому викладенні матеріалу вокальної партії інструментальними засобами, вводяться у загальну структуру інструментального супроводу найчастіше після вокального проведення. Вони збагачують звучання вокальної композиції, служать прекрасним засобом розвитку музичного матеріалу та розкривають емоційний настрій пісні.

Вибір того чи іншого епізоду – питання творче, яке може бути правильно вирішений лише в тому випадку, якщо аранжувальником буде враховано характер, зміст та жанрова направленість пісні.

Наряду зі вступом, інтерлюдією та епізодом складовою частиною аранжування вокальної композиції є закінчення, яке може мати декілька видів:

- закінчення, де вокальна партія завершується одночасно з інструментальним супроводом;
- закінчення, де заключна музична фраза має декілька повторень разом з вокалом та інструментальним супроводом;
- закінчення, яке являє собою побудову, що завершує музичний матеріал, де після закінчення звучання вокальної партії додається ще декілька додаткових тактів в інструментальному викладі, які можуть бути прописані як в оригіналі клавіру, так і додані аранжувальником [2, с. 22].

Музичний матеріал закінчення, так само як і вступу, інтерлюдій та епізодів, за задумом аранжувальника може прописуватися всіма інструментами ансамблю, або лише його частиною.

На завершення зазначимо, що запропоновані у статті методичні основи творчого процесу інструментування вокального супроводу для народно-інструментальних ансамблів не являються догмою. Їх варто розглядати лише як основу для подальших творчих пошуків.

Список використаних джерел

1. Гуцал В. Грає оркестр українських народних інструментів / В. Гуцал // Райдуга №11. – К.: «Мистецтво» 1978. – С. 5.
2. Браславский Д. Аранжировка сопровождения вокала для инструментальных ансамблей / Д. Браславский. – М., 1983. – 72 с.

Folk-instrumental ensembles, as an integral part of Ukrainian national culture, have been successfully developing for several centuries. In practice, today, there is a problem with the repertoire for these ensembles. For its solution managers often have to do the instrumentation of musical works for such groups.

Orchestration, vocal accompaniment for folk and instrumental ensembles has its own specific features associated with the fact that these ensembles, unlike orchestras, have fewer performers and instrumental possibilities. However, in the preparation of the vocal score with instrumental accompaniment some of the principles and practical methods are identical with the principles and practices that take place during similar arrangements for any orchestra. First of all it is the preparation of the texture of the original songs for presenting it in instrumental form. There are also many joint practical techniques for the selection in the score melodic lines, elements of polyphony, pedaliaceae.

The article reveals the creative process of instrumentation vocal accompaniment for folk and instrumental ensembles, analyzes the types and forms of instrumental support and touches upon its structural scheme.

Keywords: *vocal, arrangements, instrumental ensemble, accompaniment, musical instrument*

УДК 372.878

Рева В.П.

Reva V.

ИНТОНАЦИОННОЕ ПОГРУЖЕНИЕ КАК ИНДИВИДУАЛЬНАЯ СТРАТЕГИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ МУЗЫКИ

INTONATION IMMERSION AS A INDIVIDUAL STRATEGY OF THE AESTHETIC MUSICAL PERCEPTION

Интонационные погружения обогащают музыкальное восприятие, придают ему должное эмоциональное насыщение, ведущее к эстетическому переживанию музыки. Музыкальное восприятие строится на синтезе работы мысли и чувства, а эстетические переживания не возникают спонтанно, как физиологические реакции, являются результатом вдумчивой духовной работы, симбиоза художественной фантазии, чувств и мыслей, определяющих культуру музыкального восприятия, созидательного процесса его самовоспитания.

Ключевые слова: *эстетическое восприятие, эстетическое переживание, интонационное погружение, культура музыкального восприятия.*

Умением воспринимать музыку как эстетическое явление определяются механизмы воспитательного воздействия на человека. Эстетический критерий, вырабатываемый в процессе восприятия искусства, может при определенных условиях трансформироваться в другие сферы социальной и художественной практики личности, гармонизировать жизнь, изменять баланс духовных сил, привносить эстетические установки во взгляды на окружающую действительность. «Сама возможность через искусство разговаривать с другими людьми способна выступать как форма саморегуляции поведения в определенных обстоятельствах, как поиск, и часто успешный, выхода из сложной ситуации» [1, с. 99].

Способность эстетического восприятия формируется на основе задатков, позволяющих общаться с искусством как с художественной ценностью во всех её духовно значимых смыслах. Предпосылкой эстетического восприятия служит непосредственная эмоциональная реакция слушателя, а результатом – актуализация эстетического сознания. Как психический процесс, эстетическое восприятие основывается на рефлексии человека, соотношении воспринятого с собственными представлениями о прекрасном, самоанализе переживаний. Воспринимать искусство на эстетическом уровне – значит уметь находить в нем красоту, переживать ее как неизменно положительное качество жизни.

В психологии искусства способность эстетического восприятия определяется, как умение эмоционально откликаться на образное содержание, переживать и анализировать его. Она проявляется в форме непосредственной эмоциональной реакции, с одной стороны,

и дифференцированного расчленённого слушания музыки, с другой. Эти процессы протекают слитно и не могут функционировать не во взаимосвязи друг с другом. Примечательно, что эстетический уровень восприятия в равной степени важен для полноценного общения с искусством, как профессиональному музыканту, так и любителю музыки. И для одного, и для другого содержание художественного произведения приобретает личностный смысл лишь тогда, когда он обнаруживает в нём эстетическую значимость выразительности звука, мелодии, гармонии, ритма, интонации, художественного образа в целом.

Одной из особенностей, присущих эстетическому восприятию, является умение выделять и оценивать интонационное своеобразие музыкального произведения, эмоционально откликаться на него. Вместе с тем эмоциональный отклик на музыку выступает предпосылкой эстетического восприятия только в тех случаях, когда становится переживанием музыкальных образов, а не просто эмоцией во время восприятия, на что впервые обратил внимание Б.М. Теплов. На материале анализа обширнейших эмпирических данных он пришёл к выводу о предрасположенности музыкального восприятия к развитию в процессе обучения и воспитания. «Способность, не развивающаяся, не воспитываемая, не поддающаяся упражнению, – это сочетание слов, лишённое смысла. Способность не существует иначе, как в движении, развитии» [2, с. 62]. Целью статьи является теоретическое обоснование интонационной стратегии погружения в образный мир музыки как условия ее эстетического восприятия.

Как творческий процесс, музыкальное восприятие представляет волевой акт, обусловлено эстетическими потребностями человека. Их удовлетворение придаёт катарсический эффект восприятию и, как следствие, эстетическое удовлетворение, наслаждение искусством. В теории музыкального восприятия, наряду с ними различают аверсивные, ассоциативные, характеристические, аналитико-формальные, объективные, интерсубъективные и иные типологии общения с музыкой [3, с. 47-49]. Будучи разновидностью творческой деятельности, эстетическое восприятие может быть мотивировано прикладными и познавательными потребностями, процессуальная взаимосвязь которых заключена в том, что каждый более их высокий уровень потребностей формируется на основе предыдущих более низких, что необходимо учитывать в педагогической работе.

Одной из особенностей эстетического восприятия музыки является то, что оно может развиваться только через механизмы осмысления интонационных значений, определяющих её природу как вида искусства. На первый план здесь выходят интонационно-выраженные чувства, образы и переживания человека, образующие своеобразный эмоциональный фон общения с музыкальным произведением и являющейся, одновременно, конституирующим материалом восприятия. Эстетическое восприятие строится в сознании не в режиме последовательной линейной развёртки информации, а путем заражения красотой музыкального звука. Переживание красоты интонации, как метамыслительной единицы музыки, может рассматриваться в качестве операционального элемента в созидательном процессе восприятия. На других, более элементарных уровнях, специфика его как эстетического феномена утрачивается или приобретает упрощенные формы. «Идея прекрасного существует лишь постольку, поскольку она воплощена в художественном произведении и функционирует как художественное переживание её. Точно также произведение искусства не имеет смысла без художественного переживания и может быть таковым лишь при условии, если оно воплощает идею прекрасного. Смысл, не получивший воплощения в переживании, напоминает скорее логическую конструкцию, а не искусство, в то же время, как и переживание в отрыве от смысла есть не что иное, как чисто физиологический процесс. Идея красоты лежит в проявлениях конкретных смыслов, которые она принимает» [4, с. 40].

При обосновании индивидуальных стратегий развития эстетического восприятия мы опираемся на теоретическую модель потребности в красоте, рассматриваемую Ю.Н. Холоповым в тесной взаимосвязи с другими потребностями – в полезном и приятном. Потребность в прекрасном на этом фоне выступает высшим проявлением духовности. Вместе с тем удовлетворение потребности в полезном и приятном выполняет в живом процессе музыкального восприятия важную функцию стимулирующих и поддерживающих факторов,

направляющих его движение от достижения «полезного» через «приятное» к обнаружению «прекрасного». Как самостремление высшего к переходу к абсолютно высшему определяет автор сущность прекрасного в искусстве. Логика таких взаимодействий наиболее наглядно прослеживается на примере иерархии трёх важнейших структурных компонентов проявления прекрасного в музыке, взаимно обуславливающих друг друга, а именно: прекрасного как чувственного переживания (вида жизнедеятельности; прекрасного как чувственно являющейся художественной идеи; прекрасного как произведения искусства (отражения очеловеченной чувственной предметности) [5, с. 96].

Эстетическая потребность как установка на общение с музыкой, с одной стороны, и устремлённость человека к переживанию прекрасного, с другой, составляют те необходимые предпосылки, которые позволяют включиться в процесс самовоспитания эстетического восприятия, служат базой, на которой могут формироваться индивидуальные стратегии вхождения в образный мир музыкального искусства.

Учитывая это, под индивидуальной стратегией эстетического восприятия мы понимаем умение организовывать деятельность по выявлению красоты музыкальной интонации на основе имеющегося у слушателя тезауруса общей культуры и опыта общения с искусством. В отличие от более привычного для теории эстетического воспитания понятия «педагогическое руководство музыкальным восприятием», жестко регламентированного дидактическими установками учителя индивидуальная стратегия восприятия основывается на целеполагании самого слушателя. Существенно не столько соблюдение предписаний того, что следует услышать в музыкальном произведении, сколько осмысление, переживание опыта личностного общения с музыкой, самоорганизация творческой деятельности, направленной на расшифровку художественного смысла.

В процессе эстетического восприятия эмоциональные переживания и образное мышление тесно переплетены, взаимосвязаны друг с другом. Перестраивая собственные чувства и мысли, мы одновременно согласуем со своим внутренним миром образное содержание музыки, регулируем её воздействие, конкретизируем содержание в сознании в индивидуальной форме и в приспособленном к эстетическим потребностям виде. Не имеет значения, через какие механизмы восприятия произошло вхождение в переживание музыки, какими путями осуществилось проникновение в образное пространство искусства. Эта субъективность восприятия не должна пугать педагога. Важно не упустить из вида главный ориентир эстетического восприятия – постижение красоты интонационного высказывания человека, наслаждение этим процессом. Синергия общения педагога с учащимся в данной связи должна быть направлена на формирование эстетических идеалов музыкального восприятия, его косвенную, а не прямую корректировку. Позиции учителя и ученика как равноправных участников созидющего процесса восприятия уточняются в диалоге по поводу услышанного, анализа впечатлений, обмена мнениями.

Такой уровень общения с ребёнком, школьником, студентом позволяет понять, какие условия должны быть созданы для самоорганизации восприятия, какие стороны содержания музыки не получили ещё должного преломления в их жизненном опыте, через актуализацию которого, собственно, и возможно продуктивное сотрудничество учащегося с педагогом. Подобное построение учебной работы отвечает синергетическому видению процессов развития, весьма близкому традициям педагогики сотрудничества. «Процедура обучения, способ связи обучаемого и обучающегося, ученика и учителя – это не перекладывание знаний из одной головы в другую, не вещание, просвещение и преподнесение готовых истин, – пишут Е.Н. Князева и С.П. Курдюмов. – Это нелинейная ситуация открытого диалога, прямой и обратной связи, солидаристического образовательного приключения, попадания (в результате разрешения проблемной ситуации) в один самосогласованный темпомир. Это ситуация пробуждения собственных сил и способностей обучающегося, инициирование его на один из собственных путей развития» [6, с. 72].

Нами было выделена и на обширном экспериментальном материале апробирована стратегия интонационного погружения в образный мир музыки в процессе ее восприятия и

анализа, как целеполагание творческой деятельности слушателя, ценностное взаимодействие с музыкой. Эффективность ее использования объясняется тем, что позволят достичь такого принципиально важного результата общения с музыкой как эстетическое наслаждение. Напомним, что коренная эстетическая функция искусства заключена именно в наслаждении. Все остальные функции настраиваются на ней. Первые эстетические впечатления о музыке определяют дальнейшие стратегии педагогической деятельности.

При соблюдении данного условия музыкальный образ как чувственно осязаемый конструкт (идея, эмоция, мысль) достаточно легко проникает в сознание подготовленного к восприятию слушателя. Это объясняется тем, что в генетической памяти человека хранятся десять врожденных фундаментальных эмоций: гнева, испуга, нежности, обиды, печали, презрения, равнодушия, радости, стыда, удивления, на что обращает внимание И. Кэррол [7], а также многочисленные производные от них оттенки. Они составляют физиологическую основу большинства одноимённых художественных эмоций, получающих эстетическую окраску в интонации музыки и, как правило, легко узнаваемых, если на это обратить внимание.

Музыка – искусство интонационное. Это качество пронизывает все сферы общения с ней слушателя. Явления действительности, попадающие в поле её отражения, получают преломление в интонации как самодвижение чувств, процессуальности человеческой жизни. В форме чувственно осязаемой мысли интонационный музыкальный образ проникает в сознание слушателя. Эстетический уровень восприятия музыки определяется соответствующими установками, настройкой на интонационную волну, театрализованным погружением в образную стихию музыкального звука. Этот процесс аналогичен погружению в чтение книги, захватывающего сценического действия, требует временного отвлечения от собственного «Я», подчинения чувствам и мыслям, переданным в музыкальном произведении. Погрузиться – значит быть целиком захваченным искусством, предаться настроению, мысли, размышлению, отдаться чувству. Выход из такого состояния сопровождается ощущением обновления, обогащения опытом воображаемой жизни, запечатлённой в искусстве. Умение погружаться в образный мир музыки и выходить из него является показателем высокой эстетической культуры человека.

Этому невозможно научить в процессе традиционного обучения, используя однолинейные педагогические подходы и алгоритмы действий, также как невозможно научить чувству сопереживания другому человеку, нравственному соучастию. Подобные состояния возникают спонтанно, неожиданно, не прогнозируемо или, пользуясь терминологией синергетики, непреднамеренно, хаотично. И в тоже время закономерно, не случайно. Им предваряет долгий подготовительный период накопления опыта эстетического восприятия, откладывания следов памяти в тайниках сознания, психики, чтобы однажды выплеснуться наружу неожиданным откровением, порывом чувств и мыслей, радостью открытия личной причастности к искусству.

Понять и должным образом интерпретировать такие творческие процессы можно только через обновлённую парадигму познания, в частности, синергетически. Вводя детей в мир музыки важно выделить те ключевые точки её интонационной палитры, которые смогут плодоносить в образном сознании творческими открытиями, эвристическими находками, креативными устремлениями, водить на путь саморазвития восприятия, подпитывать художественные искания. Такой прогноз на самодообраивание определяет в конечном итоге логику построения самого педагогического процесса по синергетической модели «будущее времени настоящее». Он не противоречит классическим педагогическим воззрениям на организацию процесса воспитания. Воспитание, побуждающее к самовоспитанию, является настоящим воспитанием (В.А. Сухомлинский). В современной гуманитарной науке всё отчётливее осознаётся необходимость исследования музыкального восприятия как разновидности творчества, мышления, интерпретации.

На технологическом уровне, погружение в образный мир музыки включает этапы введения, непосредственного погружения, выхода из него, установления связи с ситуативным жизненным

контекстом. Погружение в образный мир музыкального произведения основано на творческом воображении, требует активности человека. Без этого невозможно переосмысление содержания музыки, ее языка, средств художественной выразительности, интонационных комплексов, тематического материала, переводение их в эстетическую, образно-смысловую плоскость. С участием творческого воображения музыкальный образ обретает коммуникативную завершенность, становится узнаваемым и близким слушателю, создавая предпосылки для переживания и переинтонирования его на язык пластики, мимики, жестов, выразительных музыкальных движений, мысленного диалога с воображаемым героем, других средств перевоплощения.

В отличие от инсценировки, осуществляемой, как правило, в форме свободного выражения эмоций – погружение в музыку обусловлено логикой развёртывания, интонационного материала. Погрузиться – значит быть целиком захваченным содержанием, воссоздать эстетическую программу, заложенную в музыкальном произведении, переосмыслить ее в соответствии с собственным ассоциативным опытом. Этого можно достичь путём систематических упражнений, аналогичных работе актёра над ролью. Как писал К.С. Станиславский: «Необходимо уметь втягивать в творческую работу все двигатели нашей психической жизни, то есть эмоцию, волю, ум, которые составляют душу творческого самочувствия», – учил К.С. Станиславский [8, с. 80]. Именно здесь, в процессе творческого переосмысления и возможно возникновение того состояния, которое определялось Л.С. Выготским как преобразование житейского переживания особой, искусственно возникшей эмоцией, то есть катарсиса восприятия искусства, благодаря чему возникает эффект эстетической саморегуляции человека, самостроительства собственного духовного мира.

На базе этих механизмов получает актуализацию воспитывающая функция искусства, формируется культура музыкального восприятия личности. Она определяется не количеством информации и знаний о музыке, а качественными уровнями переживания её содержания.

Технология погружения в содержание музыки включает фазы вживания, присутствия, отождествления, соучастия, перевоплощения, переживания, сопереживания. Каждая из них характеризует определенную степень сотворческой деятельности, крайне необходимой для эстетического восприятия. Выбор форм погружения зависит от типа музыкального произведения, его жанра, принадлежности к роду музыки (лирике, драме, эпосу), индивидуальных особенностей воспринимающих. Так, если для восприятия лирической композиции свойственно отождествление слушателя непосредственно с содержанием, то образы драматической музыки развёртываются как бы вне поля его сознания, «как театр идеальных действующих сил» [9, с. 59]. Напротив, для восприятия эпического произведения «специфическим оказывается опосредование отображаемого жизненного содержания отношением автора, повествователя, композитора-гида, который незримо, но ощутимо для слушателя входит в состав действующих лиц и вместе с тем отделён от них» [9, с. 59]. Общим для всех типов восприятия остаётся то, что они требуют значительной активности слушателя, большой сосредоточенности на музыке, переживания её. Без этого художественный мир музыкального произведения оказывается непроницаемым для слушателя.

Уровни погружения в музыку зависят от возраста слушателей. Так, для младших школьников свойственны игровые формы вживания в образный мир музыки, отождествление себя с действующими героями и персонажами художественного мира музыкального произведения; для подростков присуще соучастие в действиях, самоанализ возникающих при этом чувств; для школьников старшего возраста – переживание художественного образа, сопереживание самому себе, собственному «Я». Точных градаций здесь быть не может. Их трудно обозначить даже на теоретическом уровне, в чём и нет необходимости. Важно помочь учащимся установить духовно-личностный контакт с музыкой, вызвать эмоциональный отклик, сформировать интерес к искусству, потребность в художественном переживании.

Интонационные погружения обогащают музыкальное восприятие, приносят в него элементы театрализации, придают должное эмоциональное насыщение, ведущее к осмыслению художественного произведения. Музыкальное восприятие строится на синтезе работы мысли и чувства, а эстетические переживания не возникают спонтанно, как физиологические реакции.

Они являются результатом кропотливой духовной деятельности человека, симбиоза художественной фантазии и мысли, определяющие культуру музыкального восприятия, служащие составной частью созидательного процесса его самовоспитания.

Эти механизмы хорошо описываются в координатах теории самоорганизации, подтверждая один из её основных тезисов о том, что творческим действиям искусственно навязывание путей развития, но показано стимулирование процессов саморазвития, расширения поля творческой деятельности, на котором могут развёртываться поиски художественных смыслов музыки, от внешних наблюдений, не поддающихся одномерным интерпретациям. Муки творчества свойственны не только для создания художественных произведений, но и для их восприятия. Без этого полноценный творческий контекст с искусством невозможен.

Педагогические наблюдения свидетельствуют о том, что интонационные погружения в образное содержание музыки являются одной из наиболее эффективных и демократичных форм восприятия, максимально ориентированных на интонационную природу музыки как искусства звуков.

Создание ситуаций погружения – одно из важнейших условий развития музыкального восприятия. Умение за звуками музыки слышать смыслы, погружаться в них определяет уровень музыкальной культуры личности, и это необходимо учитывать в педагогике. Все, что услышано и осмысленно самостоятельно, или с корректной помощью педагога распознано в музыке может оставить неизгладимый след в эмоциональной сфере слушателя (взрослого, ребенка, студента).

Список використаних джерел

1. Самохвалова В.И. Красота против энтропии: Введение в область мегаететики / В.И. Самохвалова. – М. : Наука, 1990.– 176 с.
2. Теплов Б.М. Избранные труды : В 2 т. – Т. 1. / Б.М. Теплов.– М. : Педагогика, 1985. – 239 с.
3. Misior Tomasz. Typologie odbiorcow muzyki / T. Misior // Koncepcje psychologiczne i estetyczne.– Muzyka, 1985. – № 2. – Р. 47-79.
4. Кальоти Дж. От восприятия к мысли: О динамике неоднозначного и нарушениях симметрии в науке и искусстве / Дж. Кальоти.– М. : Мир, 1998.– 221 с.
5. Холопов Ю.Н. Изменяющееся и неизменное в эволюции музыкального мышления / Ю.Н. Холопов // Проблемы традиций и новаторства в современной музыке. – М. : Сов. Композитор, 1982. – С. 52-104
6. Князева Е.Н. Антропный принцип в синергетике / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов // Вопросы философии. – 1997. – № 3.– С. 62-79.
7. Изард К.Э. Психология эмоций : Пер. с англ. / Кэррол Э. Изард. – СПб. : Питер, 2000. – 464 с.
8. Станиславский К.С. Собрание сочинений: В 8 т.– Т. 6 : Статьи. Речи. Отклики. Заметки. Воспоминания. – М. : Искусство, 1959. – 466 с.
9. Назайкинский Е.В. Логика музыкальной композиции / Е. В. Назайкинский. – М. : Музыка, 1982.– 319 с.

As the mental process, the aesthetic perception is based on reflection, correlation of the perceptive maintenance with beautiful presentation and self-analysis experience. Musical perception on aesthetic level means the ability for expression man's beauty in the sound, going through the invariable positive quality of life.

Individual strategy of aesthetic perception is the ability to organize and reveal the activity of the musical beautiful intonation on the basis of the listener's thesaurus of the common culture and experience with the association with art. Intonation immersion enriches the musical perception, gives proper emotional satiation leading to aesthetic experience. Musical perception is built on the synthesis of thought and sense. Aesthetic experience doesn't arise arbitrary, as physiological reaction it is the result of the tedious spiritual work, the symbiosis of the artistic image and the creating listener's imagination, composing culture of the musical perception.

Key words: *aesthetic perception, aesthetic experience, intonation immersion, culture musical perception.*

УДК 008+7(477.43)»18/19»

Урсу Н.О., Гуцул І.А.

Ursu N., Hutsul I.

КУЛЬТУРНЕ ЖИТТЯ КАМ'ЯНЕЧЧИНИ НАПРИКІНЦІ XIX – ВСЕРЕДИНИ XX СТОЛІТТЯ

CULTURAL LIFE OF KAMYANETCHYNA AT THE END OF THE 19TH-IN THE MIDDLE OF THE 20TH CENTURY

Стаття присвячена розгляду культурного життя Кам'янецьчини наприкінці XIX – всередині XX століття, яке стало міцним підґрунтям для виникнення потужного культурно-мистецького осередку. Згадуються видатні діячі культури регіону, педагоги, учасники музейної та краєзнавчої справи, товариств різного спрямування. Охарактеризовано становлення і розвиток культурно-мистецької діяльності на теренах Кам'янецьчини. Доведено, що культурно-мистецьке життя Кам'янецьчини у XX столітті розвивалося в декількох незалежних напрямках, а саме: просвітницька справа, краєзнавча та педагогічна діяльність, особиста творча праця, участь у створенні музеїв, виставок, експозицій. З'ясовано, що культурно-мистецька діяльність розвивалася у руслі загальних процесів і була нерозривно пов'язана з основними напрямками суспільного життя, а провідні митці брали безпосередню участь у виставковій діяльності та були активними учасниками музейної справи, краєзнавчими дослідниками. Їхня художня творчість тісно перепліталася з педагогічною роботою, що дала змогу констатувати факт їх безперечної участі в становленні та розвитку професійної художньої освіти на Поділлі.

Ключові слова: Кам'янецьчина, культурне життя, мистецтво, музей, краєзнавство, творча діяльність.

Для другої половини XIX – початку XX століття характерна консолідація художніх сил країни в осередках, що мали свої давні історичні й мистецькі традиції. Насамперед, це Київ і Харків, потім Одеса з її Товариством південноросійських художників. Окремо стояли Львів і Ужгород, що перебували у складі Австро-Угорської держави. Маючи певні творчі відмінності, котрі впливали хоча би з того, що майже усі майстри Львова й Ужгорода здобували освіту лише в західноєвропейських художніх закладах, більшість митців різних осередків відчувала свою приналежність до єдиного українського мистецтва.

Ідейність, народність, реалізм стали головними гаслами демократично настроєних митців цього часу. Мета статті – дослідити розвиток культурного життя кінця XIX – початку XX століття на землях Кам'янецьчини, відродження інтересу до народної творчості, виникнення мистецьких навчальних закладів, прагнення віднайти національне обличчя на тлі ретроспективізму.

Модерн як реакція на еkleктичні запозичення з мистецької спадщини минулого знаходить своє відображення і в подільській культурі. У прихильників модерну був інтерес до відтворення ритмів і форм живої природи у стилізованих орнаментальних мотивах та декорі. Поєднання інтересів митців до національної спадщини та різностильових орнаментальних мотивів спричинило гостре їх зацікавлення народним українським мистецтвом, а особливо формами і традиційними візерунками.

Тому в цей же період на Поділлі з'являються перші ентузіасти, які ставлять за мету створення мистецьких осередків для залучення широких мас населення до художньої культури. XIX століття, намагаючись відійти від «старовинної схоластики», вводить багато інновацій.

Розробляються доступніші методи і методики, складаються цілі програми з оволодіння образотворчими дисциплінами. Навчання ведеться поступово з логічною послідовністю, починаючи від найпростіших елементів до складних образів і постановок [4, с. 9-11].

Становлення і розвиток культурно-мистецької діяльності на теренах Кам'янецьчини характеризувалися двома напрямками: а) цехові, ремісничі майстерні та б) осередки вільних художників. Творчість перших базувалася на традиційних народних промислах, які задовольняли попит населення предметами ужиткового мистецтва й була достатньо розвинута та розгалужена на цих землях. Праця вільних художників, яка часто не приносила належного заробітку, зосереджувалася навколо навчальних закладів, де працювала переважна частина представників цієї категорії, оскільки тимчасові приватні замовлення часто не давали можливості отримувати достойну зарплату.

Аналіз умов і мотивів виникнення мистецького осередку на Кам'янецьчині наприкінці XIX – першій половині XX століття спричинив розгляд деяких загальних культуротворчих нуртів, необхідних для розвитку мистецтва регіону. Художню діяльність митців Кам'янецьчини не варто розглядати окремо від розвитку культури краю і мистецтва в загалом.

Культурні процеси на Кам'янецьчині цього періоду розвивалися у сукупності різноманітних видів мистецтва: зодчества, скульптури, живопису, графіки, декоративно-прикладного мистецтва. Неабияке місце у формуванні творчих особистостей краю відіграли громадські інституції, товариства та мистецькі об'єднання, образотворча освіта, музейна справа та її складова – виставкова діяльність. Велетенську роль у культурному житті регіону відігравали й окремі особистості.

Культурний розвиток краю, зумовлений регіональними чинниками, активно вплинув на формування й рівень художньої спадщини Кам'янецьчини. Період, що розглядається, надзвичайно складний і буреломний, коли не лише історія країни, але й культура розвивалися під знаком кардинальних зрушень у художній свідомості, поглядах на завдання та мету мистецтва. Художньо-стилістичні та композиційні характеристики видів образотворчого мистецтва Кам'янецьчини свідчать про їх відповідність мистецьким процесам на всій території Європи, зокрема України, що дозволяє вивести їх до рангу невід'ємної складової національної художньої культури. Водночас, досить чітко виступають і локальні відмінності у творчості кожного митця. Мистецтво регіону формувалося під впливом художніх традицій інших країн, зокрема Німеччини, Польщі, Росії тощо. Європейські освітні тенденції, хоча й опосередковано, все ж мали вплив на становлення професійного мистецтва на Кам'янецьчині.

Характерною особливістю художнього життя регіону кін. XIX – поч. XX століття стало становлення і розвиток музейної справи та, як наслідок, активне розгортання виставкової діяльності майстрів різних видів мистецтв і зібраних для музейних фондів зразків й експонатів. У 1865 році при єпархіальному управлінні на базі Кам'янець-Подільської духовної семінарії був заснований Подільський єпархіальний історико-статистичний комітет. Одним із представників, що увійшли до його складу, був священик церкви села Глядок Проскурівського повіту М. Орловський (1807-1887), який залишив нащадкам багату творчу спадщину. Він описав майже усі повітові міста Подільської єпархії. Також проводив активну науково-літературну діяльність. М. Орловський зібрав унікальну бібліотеку із 2349 рідкісних книг і рукописів, частину з яких він передав Подільській семінарії [9, с. 69-70].

Піднесення національно-культурного відродження в Україні у 60-90-х рр. XIX століття стало переломним для розвитку історичного краєзнавства та його організаційних структур. Краєзнавчий рух, тісно пов'язаний з народознавством, поширився за рахунок притоку до історичної галузі різночинців – інтелігентів й аматорів, об'єктивно став виявом просвітництва й національного відродження в нових соціально-економічних і політичних умовах [6, с. 13].

Розквіт краєзнавчого руху на Кам'янецьчині вже спостерігається на початку 90-х років XIX століття. Подвижницька діяльність голови історико-статистичного комітету архієпископа Дмитрія і його помічників Ю. Сіцінського (1859-1937) та М. Яворського (1807-1887) перетворила єпархіальний комітет на представницьке і розгалужене історико-краєзнавче товариство. Архієпископ Дмитрій під час своїх поїздок по Подільській єпархії збирав дані про цікаві історичні та археологічні об'єкти, сприяв збору пам'яток церковної старовини і місцевого народного побуту. Цей священник став ініціатором організатором розчищення залишків скельного монастиря, яке здійснили селяни с. Бакота. Дані розкопки стали базою для створення своєрідного музею.

Надзвичайний інтерес становить «Опис предметів старовини» з Музею Подільського церковного історико-археологічного товариства, складений Ю. Сіцінським у 1909 році і надрукований у типографії Свято-Троїцького Братства [5]. Музей існував з 1890 року, спочатку як Давньосховище старожитностей Подільського Єпархіального історико-статистичного комітету, який було перетворено у 1903 році на Подільське церковне історико-археологічне товариство. У цю колекцію цінних речей спочатку надходили головним чином церковні древності, але не виключалися й інші предмети старовини. Це єдина на Поділлі колекція старожитностей, до якої відносилися пам'ятки археології, історії та етнографії місцевого краю.

Спочатку музей розміщувався у верхній галереї Кам'янець-Подільського кафедрального собору, а з 1903 року, з дозволу Подільського губернатора А.А. Ейлера, розташовувався у казенній, так званій, по-домініканській споруді [5]. У тому ж 1890 році історичний музей було переведено до приміщення Казанського кафедрального собору (колишній кармелітський костел). Музей мав три відділи: бібліотеку, в фондах якої були книги, що стосувалися історії Поділля, твори російських, польських та інших авторів; архів, у якому зберігалися документи минулого; в третьому відділі знаходилися пам'ятки мови й письма, стародруки XVI-XVIII ст., фото, гравюри, малюнки архітектурних пам'яток, живопис, скульптура, посуд та інші предмети. Члени товариства й прихильники музею збирали все, що мало історичну і культурно-мистецьку цінність. Експонати виходили за встановлені церковні межі й об'єктивно сприяли перетворенню давньосховища у світсько-культурний освітній заклад [6, с. 15].

У сузір'ї дослідників культури Подільського краю найяскравіше сяє зірка Юхима Сіцінського (1859-1937). У фондах Кам'янець-Подільського історичного музею-заповідника зберігаються зібрані Сіцінським унікальні колекції подільських вишивок та народного одягу. Він провів значну роботу, створюючи музеї, збираючи матеріали з історії Поділля та їх публікуючи. Його культурологічна спадщина складає близько 200 праць (монографій, статей, нарисів з історичного краєзнавства) [5]. Багато зроблено дослідником і у справі збирання, вивчення та систематизації етнографічних матеріалів Поділля.

Допомогу в організації давньосховища, в поповненні фондів музею новими експонатами надали М. Яворський, Л. Раковський, Й. Ролле, М. Грейм, О. Прусевич, А. Тарнавський, С. Лобатинський та ін. Одним з найвидатніших подільських культурологів є Й.А. Ролле (1830-1894) – автор серії з 80 книг і нарисів «Історичні оповідання» та ін.; В. Гульдман (185-1907) – краєзнавець, статистик, автор публікацій про подільські поселення, пам'ятники старовини; В. Гагенмейстер, К. Широцький та ін.

Активна культурно-мистецька, популяризаторська діяльність викликала пошук інтересу людей до народної та сакральної мистецької спадщини, розвідок у цій галузі, а також сприяла розгортанню художнього життя на цих землях. У процесі дослідження розвитку художньої культури краю початку XX століття не можна залишити поза увагою роботу на його території громадських інституцій, мистецьких об'єднань і товариств. У березні 1906 р. у Кам'янці-Подільському було засноване товариство «Просвіта», метою якого було піднесення

культурного рівня населення Поділля. Наприкінці XIX – на початку XX століття аналогічні культурно-освітні товариства відкривалися на території всієї України (перша «Просвіта» була заснована у Львові в 1868 р.). Товариство займалося організацією бібліотек-читалень, видавництвом популярної літератури, відкриттям загальноосвітніх і фахових шкіл мистецтва та фольклору. Його засновниками були К. Солуха, М. Іванецький та Ю. Сіцінський. У зв'язку з організацією нових, радянських культурно-освітніх установ Подільська «Просвіта» припинила свою діяльність у 1922 р. [8, с. 7].

Значну роль у збереженні культурно-національної спадщини відіграла Кам'янець-Подільська духовна семінарія. Там досліджувалася історія, культура, етнографія, фольклор краю. Зібраний фольклорно-етнографічний матеріал використали у своїй творчості С. Руданський («Народні малоросійські пісні, зібрані в Подільській губернії» у 2-х томах, 1852, «Подільське весілля» 1862); А. Свидницький («Великдень у подолян», 1860); К. Шейковський («Побут подолян», 1860), А. Коціпінський, І. Данильченко, М. Симашкевич, М. Леонтович, М. Білінський, який склав 44 біографії видатних діячів краю, він також є автором низки краєзнавчих праць.

Для дослідження культури краю багато зробили В.Б. Антонович, М.І. Петров, М.С. Грушевський, які за заслуги у розвитку краю були обрані почесними членами Подільського історико-археологічного товариства. Культуру краю, зокрема північно-західної його частини, глибоко досліджували видатні етнографи М. Костомаров, П. Чубинський, М. Біляшівський, В. Кравченко, О. Пчілка (О. Косач).

Мистецько-освітній рух на теренах східних областей України, що перебували у складі Росії, протікав під знаком актуалізації художньо-промислової освіти. Перебудова освіти у сфері образотворчого мистецтва до 1917 р. тут була переважно ініціативою художньої інтелігенції, старанням якої створювалися навчальні заклади [11, с. 140].

Одним з перших навчальних осередків на Поділлі, що давав художньо-ремісничу освіту і сприяв розвитку місцевих народних промислів, зокрема гончарства, була Кам'янець-Подільська художньо-промислова школа. Виникнення цього освітнього закладу в тодішній провінції царської Росії стало можливим завдяки зусиллям українського художника-передвижника В'ячеслава Розвадовського (1875-1943).

У 1905 році В. Розвадовський влаштував виставку своїх картин у Кам'янці-Подільському; тоді ж він звернувся в Імператорську Академію мистецтв з проханням про відкриття художньої школи для сільських дітей. Художні класи почали працювати з 1905 р. у приміщенні поряд з давнім сховищем історико-археологічного товариства. Очолював школу сам Розвадовський, класи існували на кошти, виділені частково Подільською земською управою, а частково на гроші від сплати за навчання і субсидію Петербурзької академії живопису [11, с. 133]. Значною заслугою школи стала краєзнавча робота, що виконувалася під керівництвом провідних викладачів, відкриття невеликого шкільного музею, використання зібраних експонатів та матеріалів народної творчості у навчальному процесі тощо. Розвадовський захоплено впроваджував не лише у навчальний процес, а й у життя школи народне мистецтво, вдягаючи учнів у вишиванки та капелюхи-брилі.

Культурно-освітнє становлення регіону на початку XX ст. відбувалося через історико-краєзнавчий рух, науковим центром якого на Поділлі продовжував залишатися музей. Будучи єдиним у Подільській губернії сховищем старожитностей, він поступово поповнювався матеріалами з археології, історії, етнопредметами церковного вжитку. З 1914 року його переведено в окремий мурований двоповерховий будинок (колишнє духовне училище) у Старому місті. На другому поверсі розмістилися музейні колекції, на першому – бібліотека, архівні матеріали і склади. Усі його експонати (яких у 1909 р. за даними Ю. Сіцінського було нараховане 7 684) стали основою для створення історичного музею-заповідника [6, с. 18].

Зростання інтересу до національних цінностей сприяло подальшому розвитку художньої освіти на Поділлі. Вагомий, неоціненний унесок тут був зроблений мистецтвознавцем, художником-графіком, педагогом В. Гаген-мейстером, який став наступником Розвадовського у 1916 році. За часів його керування школа не лише збереглася як навчальний заклад, а й стала важливим культурним осередком, у якому поряд із навчанням велася інтенсивна культурологічна та науково-дослідна робота.

Упродовж усієї своєї діяльності художньо-промислова школа формувала навчальний процес і програми відповідно до свого призначення – розвиток місцевих народних промислів і вдосконалення мистецького та технічного рівня створюваних виробів. Творчий шлях школи завершив хронологічний розвиток художньо-промислової освіти у східних областях України на початку ХХ ст. Він став яскравим віддзеркаленням процесів, пов'язаних із становленням українського професійного декоративно-прикладного мистецтва [11, с. 139].

Школа, навколо якої групувалося художнє життя регіону, її кадри та активна діяльність, стала гарним фундаментом і для відкриття у новоствореному першому українському державному університеті мистецьких кафедр. Вихованець художньо-промислової школи К. Широцький, один з найвизначніших вчених-українознавців того часу, виконував обов'язки професора кафедри українського мистецтва. Кафедру світового мистецтва очолив Ю. Сіцинський, якого із школою пов'язували краєзнавчі справи [10, с. 3]. З 1919 по 1933 рік історію світового мистецтва в університеті викладав В. Гагенмейстер.

Згадує донька В. Гагенмейстера Ольга Ерн, за спеціальністю теж кераміст-технолог: «Ці спогади я хочу почати з коротенької згадки життя 30-х років у чудовому рідному місті мого дитинства – Кам'янці-Подільському. Він тоді ще вирував спогадами досить близького минулого. Ще діти бавились українськими марками-шагами (були такі маленькі марки-гроші, які ми звали «петлюрівськими»). Ще викладали в колишньому Кам'янецькому університеті (тоді ІНО) і в інших навчальних закладах колишні січові стрільці, стрільці УГА, ЧУГА, вояки УНР. У місті в той час оселилось багато діячів науки і культури – вихідців з Галичини, котрі змушені були перейти Збруч, а також колишні діячі Уряду України. Та й сам Кам'янець-Подільський, як колишнє губернське місто, мав чимало видатних людей і талантів. Відроджувалась українська культура, ще панував дух засновника й першого ректора Університету Івана Огієнка – дух національного відродження. Ще викладали в ІНО відомі професори і доценти В. Геринович, М. Драй-Хмара, Ю. Сіцинський, В. Поліщук та інші. Розквітало українське народне мистецтво» [3, с. 48].

У 20-ті рр. ХХ ст. Кам'янець-Подільський жив бурхливим культурним життям. У місті виходили десятки газет і часописів, у яких друкувалися вірші, оповідання, нариси досвідчених та молодих літераторів. Тут робили свої перші спроби В. Сосюра та В. Поліщук, писав статті прозаїк М. Ірчан, творили відомі письменники. Центром культурного життя міста був університет, ідея заснування якого належала академіку В. Вернадському. Він домогся підписання гетьманом Скоропадським відповідного універсалу і в жовтні 1918 р. відбулося урочисте відкриття університету.

Першій річниці університету був присвячений номер найбільшої газети того часу «Україна». В матеріалах місцевої преси знаходимо відомості про публічні лекції провідних професорів вузу, вечори пам'яті Т. Шевченка, студентські свята тощо [7, с. 83]. Професор І. Огієнко, що обіймав посаду ректора університету, доклав чимало зусиль для заснування університетської книгарні, у якій, зокрема, видавалися науково-популярні лекції викладачів університету, а також праці самого І. Огієнка, спрямовані на популяризацію української мови [1, с. 388].

У 20-х роках у Кам'янці-Подільському продовжувався яскравий розвиток музейної справи. В цей період у місті працювали такі музеї: Археологічний (реорганізований у 1920 р.

з Подільського церковного історико-археологічного товариства) – директор Ю. Сіцінський; Природничий музей – директор Я. Регул; Мистецько-промисловий – директор В. Гаґенмейстер [6, с. 12].

Підняття інтересу до краєзнавчої роботи спричинило те, що в лютому 1921 року наказом Кам'янець-Подільського повітового виконкому був створений Комітет охорони пам'яток старовини, мистецтва й природи, якому підпорядковувалися музеї, архіви та бібліотеки. Спочатку його очолював професор Кам'янець-Подільського університету П. Клименко, а потім професор П. Клепацький. Комітет складався з секцій, серед яких провідними були музейна, археологічно-монументальна та архівна. Повітовий комітет був ліквідований у травні 1922 р. На створеному ним фундаменті з'явилася окрема установа – Кам'янець-Подільське архівне управління, згодом перейменоване в окружне управління, а ще пізніше в обласний державний архів [2, с. 11].

На Кам'яниччині впродовж 1908-1922 рр. у різний час у промисловій школі працювали митці В. Розвадовський та М. Роот, художник-графік В. Гаґенмейстер, художники М. Добровольський, І. Захаров, О. Адамович, Г. Журман, В. Корецька, В. Шаврін, художник-авангардист О. Грен та ін. У 1910-х рр. у Кам'янець-Подільській чоловічій гімназії викладав каліграфію та малювання відомий український живописець Д. Жудін. У першій половині ХХ ст. художнє життя Кам'яниччини розвивалося у світлі загальних культурно-освітніх процесів. Адже митці, які творили в регіоні у зазначений період, не лише брали активну участь у культурній діяльності осередку, але й були провідними педагогами освітніх художніх закладів.

І сьогодні потомки не забувають видатних представників мистецького осередку кінця ХІХ – першої половини ХХ ст. У стінах сучасної художньої школи педагогічним колективом був створений невеликий музей-кімната історії подільської художньої освіти. Колекцію музею поповнили експонати, передані родиною Розвадовських та донькою В. Гаґенмейстера – О. Ерн. Це родинні фотографії, твори живопису і графіки. Художник С. Кукуруза подарував музею цінну бібліотеку та офортний станок. Серед інших експонатів музею керамічні та ткацькі вироби учнів школи, а в збірці живопису знаходяться твори відомих митців Т. Яблонської, М. Ліщинера, О. Пламєницького, І. Беклемішевої, С. Грузберга, О. Грена та ін. [10, с. 11].

Отже, культурно-мистецьке життя Кам'яниччини у ХХ столітті розвивалося у декількох, висвітлених вище, відносно незалежних напрямках: просвітницька справа, краєзнавча та педагогічна діяльність, особиста творча праця, участь у створенні музеїв, виставок, експозицій. Його органічна структура сприяла розвитку та ґрунтовно впливала на різні сфери художнього життя не лише регіону, але й далеко за його межами.

Мистецьке життя Кам'яниччини є наслідком давніх культурних традицій краю. Сфери розвитку культури різних рівнів і напрямків були нерозривно пов'язані з національними регіональними традиціями та водночас убирали в себе провідні європейські тенденції. Становлення та розвиток музейної справи Кам'яниччини стали суттєвим доповненням до загальної картини розвитку культурного осередку ХХ ст., а спрямована діяльність провідних працівників та прихильників краєзнавчої праці забезпечувала збір, дослідження і збереження історичної та культурної спадщини краю, адже Кам'яниччина – це унікальний в етнокультурному відношенні регіон, який увібрав духовно-культурні надбання не лише українського народу, але й польського, російського, єврейського, молдавського, вірменського. Значну роль у культурному житті регіону займали окремі особистості, які творчістю й працею зробили великий внесок у розвиток художньої культури і стали незамінними учасниками різноманітних культуротворчих процесів, що відбувалися на даній території у ХХ ст.

Культурно-мистецька діяльність розвивалася у руслі загальних процесів і була нерозривно пов'язана з основними напрямками суспільного життя, які нуртували на території краю у ХХ ст. Провідні митці брали безпосередню участь у виставковій діяльності та були

активними учасниками музейної справи, краєзнавчими дослідниками. Їхня художня творчість тісно перепліталася з педагогічною роботою, що дає змогу констатувати факт їх безперечної участі в становленні та розвитку професійної художньої освіти на Поділлі. Накопичені з роками знання, уміння та навички видатних діячів культури регіону передавалися від покоління до покоління, збагачувалися новим досвідом, обростали новими технологіями. Це стало, безперечно, міцним підґрунтям для виникнення у Кам'янці-Подільському потужного культурно-мистецького осередку, який упродовж довгих років екзистенції об'єднував видатних представників української еліти, що безперечно впливали на розвиток творчого життя. Даним питанням будуть присвячені наступні розвідки.

Список використаних джерел

1. Бутник-Сіверський Б.С. Українське радянське народне мистецтво (1917-1941) / Б.С. Бутник-Сіверський. – К. : Наукова думка, 1966. – 221 с.
2. Гарнага І.В. З історії Кам'янець-Подільського комітету охорони пам'яток старовини (1920-1922 рр.) / І.В. Гарнага // Музей і Поділля : Тези доповідей наукової конференції, присвяченої 100-річчю від дня заснування Кам'янець-Подільського державного історичного музею-заповідника. – Кам'янець-Подільський, 1990. – С. 11-12.
3. Ерн (Гагенмейстер-Корецька) О. Закоханий у Поділля / О. Ерн (Гагенмейстер-Корецька) // Подільське братство. – Кам'янець-Подільський. – № 3, 1993. – С. 48-54.
4. Поділля / Л.Ф. Артюх, В.Г. Балушок, З.Є. Болторович та ін. – К.: Видавництво НКЦ Доля, 1994. – 504 с.
5. С'їцинській Е. Опись предметовъ старины. Музей Подольскаго Историко-Археологическаго Общества / Е. С'їцинській. – Каменецъ-Подольскъ : Типографія Подольскаго Свято-Троицкаго Братства, 1909. – 105 с.
6. Соловей В.П. Історія музею в 20-30-ті роки / В.П. Соловей // Музей і Поділля : Тези доповідей наукової конференції, присвяченої 100-річчю від дня заснування Кам'янець-Подільського державного історичного музею-заповідника. – Кам'янець-Подільський, 1990. – С. 12-15.
7. Трубочанінов С.В. Відображення в експозиції і фондах музею культурного життя Кам'янця-Подільського в роки громадянської війни / С.В. Трубочанінов // Тези доповідей наукової конференції, присвяченої 100-річчю від дня заснування Кам'янець-Подільського державного історичного музею-заповідника. – Кам'янець-Подільський, 1990. – С. 83-84.
8. Федоренко С.М. Подільська «Просвіта» / С.М. Федоренко, В.М. Вінюкова // Тези доповідей наукової конференції, присвяченої 100-річчю від дня заснування Кам'янець-Подільського державного історичного музею-заповідника. – Кам'янець-Подільський, 1990. – С. 77-80.
9. Федоренко С.М. Подільський історик М.Я. Орловський / С.М. Федоренко // Музей і Поділля : Тези доповідей наукової конференції, присвяченої 100-річчю від дня заснування Кам'янець-Подільського музею-заповідника. – Кам'янець-Подільський, 1990. – С. 69-70.
10. Художня школа від учора до сьогодні : До 100-річчя художньої освіти на Поділлі. – Кам'янець-Подільський : ПП «ВІТА», 2006. – 36 с.
11. Шмагало Р.Т. Мистецька освіта в Україні середини ХІХ – середини ХХ ст. : структурування, методологія, художні позиції / Р.Т. Шмагало. – Львів : Українські технології, 2005. – 528 с. : іл.

The article deals with the study of cultural life of Kamyanetchyna at the end of the 19th in the middle of the 20th century, which became a mighty basis for developing a powerful cultural-artistic center. Prominent cultural figures of the region, teachers, participants of the museum and country-studying activities, communities of different directions are mentioned.

Key words: *Kamyanetchyna, cultural life, art, museum, country-studying, creative work.*

УДК 37.(091)

Устименко-Косоріч О.А.

Ustymenko-Kosorich O.

МОЖЛИВОСТІ ЗАПРОВАДЖЕННЯ СЕРБСЬКИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СИСТЕМУ ВІТЧИЗНЯНОЇ ПІДГОТОВКИ БАЯНІСТІВ-АКОРДЕОНІСТІВ

POSSIBILITIES OF SERBIAN PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES INTRODUCTION INTO THE NATIVE ACCORDIONIST TRAINING SYSTEM

У статті здійснено порівняльний аналіз трансформаційних процесів у системі сербської баянно-акордеонної освіти, узагальнено педагогічні новації на рівні початкової та середньої освітньої ланки, які дозволили визначити можливості запровадження сербського освітньо-педагогічного досвіду у систему вітчизняної музичної підготовки баяністів-акордеоністів. Упровадження новітніх педагогічних технологій у систему вітчизняної музичної освіти як засіб її осучаснення може здійснюватися на умовах перспективного її розвитку на рівнях: державно-законодавчому: підвищення соціального статусу музично-освітніх закладів; музичного закладу: удосконалення змісту навчання відповідно до профілю підготовки; на рівні викладача: спрямованість педагогічних методів на формування в учнів системи компетенцій як здатності суб'єкта навчання ефективно діяти в різноманітних життєвих, професійних ситуаціях.

Ключові слова: освіта, професійна підготовка, практика, баяністи-акордеоністи, школа, освітня система.

Період розквіту сербської баянно-акордеонної освіти, методики і виконавства пов'язаний з поверненням до країни випускників вищих музичних закладів Києва, Одеси, Москви, Воронежа, Братислави, Варшави, які принесли у національну баяністичну освітню практику найкращі педагогічні здобутки української (І. Яшкевич, П. Фенюк, М. Давидов, В. Бесфамільнов, В. Власов, В. Мурза, І. Єргієв) і російської (М. Імханицький, Ф. Ліпс, Б. Єгоров та ін.) шкіл, а також апробований навчальний і концертний репертуар. У процесі міжнародного обміну студентами розвивалися творчо-педагогічні зв'язки між музичними закладами Сербії та України (наприклад, Заслужений артист України, професор Одеської музичної академії імені А.В. Нежданової В. Мурза, підготував не одне покоління сербських баяністів-акордеоністів, а починаючи з 1987 року він почесний гість сербських баянно-акордеонних семінарів, літніх і зимових шкіл, член журі міжнародних і республіканських конкурсів баяністів-акордеоністів).

Проблеми становлення та розвитку сербської баянно-акордеонної школи, яка представлена плеядою виконавців та педагогів нового покоління (Т. Лукич, Г. Тірнанич, В. Мандич, С. Цветич, Д. Гаич, Д. Жівкович, П. Костич, Б. Цінович), ушлявлена іменами виконавців та педагогів із світовим визнанням (В. Васович, Й. Джоржевич, Р. Рістич, А. Ніколич, Л. Іванович-Йович, М. Белітич, Д. Вагнер, М. Дойчінович) висвітлено в роботах Р. Пейович (сербська музична освіта ХІХ століття), В. Єгорової (діяльність діячів та композиторів Сербії), Б. Йованчича (соціологія сербської музики), К. Томашевича (розвиток музично-педагогічної освіти Сербії у освітньому Європейському просторі). Їх роботи збагатили історію педагогіки відповідним фактичним матеріалом, теоретичними висновками, але до порівняльного аналізу підготовки баяністів-акордеоністів у системах музичної освіти України та Сербії автори не торкалися.

Метою статті є здійснити порівняльний аналіз організації та змісту підготовки баяністів-акордеоністів у системах музичної освіти двох країн з визначенням кращих педагогічних технологій та можливістю їх запровадження у вітчизняну практику підготовки музикантів за фахом.

Музична підготовка сербських баяністів-акордеоністів на рівні початкової та середньої освіти значно перевищує рівень вітчизняних музичних шкіл і училищ. Позитивним кроком у сербській музичній освітній системі вважаємо процес реструктуризації початкової та середньої ланки в єдиний музично-навчальний комплекс, що сприяло вирішенню таких завдань: узгодженість початкової та середньої ланки музичної освіти (паралельне складання навчальних планів і програм з урахуванням поступової динаміки здобуття професійних навичок і вмінь учнем); установлення вікового цензу для вступу до навчально-музичного комплексу; диференційований підхід до встановлення терміну навчання в початковій музичній школі з урахуванням психофізичної готовності учня здобувати знання за конкретним музичним профілем; підвищення соціального статусу музичної початкової освіти, яку розглядають не як додаткову, а як спеціалізовану, що надає учневі можливість здобувати середню спеціальну музичну освіту за умови успішного виконання ним навчальної програми; конкурсний відбір учнів, складання вступних випробування на перший рік навчання початкової музичної школи; цілеспрямована підготовка учнів на наступну музично-освітню ланку, що вирішує проблеми якісного набору в середні музичні заклади; особливими моментами в якісному функціонуванні музичного комплексу вважаємо доступність і безкоштовність музичної освіти.

На особливу увагу заслуговує система напрямів підготовки баяністів-акордеоністів, яка має подвійну детермінацію: *соціальну*, що задовольняє потреби держави у кваліфікованих спеціалістах, та *особистісну* – конкурентоздатність фахівця на ринку праці. Реалізацію навчально-виховної програми баяністів-акордеоністів у межах музично-освітнього комплексу здійснюють у два етапи: перший – цілеспрямоване формування в учня музичних якостей; другий – удосконалення професійних якостей і спеціальних компетенцій. Перевагою у системі сербської музичної освіти вважаємо широкий вибір напрямків підготовки музикантів, переважно виконавських спеціальностей, які спрямовані на виховання фахівців різних сфер музично-творчої діяльності. Упровадження в систему сербської освіти баяністів-акордеоністів двох спеціалізацій – «Музичний виконавець» та «Музичний виконавець музики для естради» – значно поширює сферу професійних можливостей, з одного боку, готує баяністів-акордеоністів до подальшого вдосконалення виконавської майстерності у вищих навчальних закладах, з іншого, виховує компетентних фахівців соціокультурного призначення.

Сербські навчальні плани мають деякі відмінності в переліку фахових і гуманітарних дисциплін, які викладають баяністам-акордеоністам за різними напрямками підготовки. У плані виділено обов'язкові та факультативні заняття, але перелік дисциплін в обох випадках відповідає напрямам підготовки баяністів-акордеоністів і корелює зі змістом фахових занять. Сучасні дослідники (Н. Гуральник, Г. Падалка) відзначають, що наприкінці ХХ століття в музичній освіті України з'явилися тенденції до розбіжностей у змісті й організації навчання музикантів [1; 2]. Погоджуємося з висновком дослідників, які зазначають, що «наші педагоги не готові до розв'язання однієї з головних суперечностей у дидактиці – між колективним характером навчання та індивідуальним характером засвоєння знань» [1-4], що заважає досягненню відповідної системності в процесі виховання учнів. На відміну від вітчизняного виховання музикантів, змісту сербського баянно-акордеонного навчання властива міждисциплінарна взаємодія, що свідчить про високу компетентність і прагматичність упорядників навчального забезпечення.

Нам імпонує зміст навчального забезпечення відповідно до профілю підготовки сербських баяністів-акордеоністів. Відомо, що підготовку учнів за фахом у вітчизняних музичних середніх закладах здійснюють за одним навчальним планом, передбачено один академічний напрямок підготовки. Уважаємо за доцільне впровадження естрадної спеціалізації для баяністів-акордеоністів у початкових і середніх навчальних закладах, у межах якої учень міг би опанувати актуальними естрадними музичними жанрами, що зумовлено сучасними соціокультурними тенденціями, конкурсною справою, у якій виділено окрему естрадну номінацію для баяністів-акордеоністів та відкритими естрадно-інструментальними

спеціальностями у вищих навчальних закладах. Отже, спостерігаємо деякі суперечності у системі вітчизняної музичної освіти: з одного боку, існують естрадно-виконавські спеціальності у вищих навчальних закладах, з іншого, відсутня відповідна підготовка музикантів у музичних школах та училищах.

Для розв'язання цієї проблеми необхідно переглянути та порівняти вітчизняні навчальні плани у трьох ланках музичної освіти з метою забезпечення системної освітньої підготовки музикантів. Зазначимо, що зміст вітчизняних навчальних програм за фахом «Баян-акордеон» передбачає опанування творами класичної та оригінальної музики академічного рівня, твори народної музики становлять незначний відсоток, що свідчить про недостатні знання баяністів-акордеоністів у цій галузі.

Аналіз сербського програмного забезпечення свідчить про деякі трансформації у системі музичної освіти, впровадження нових спеціальностей для музикантів виконавців, яких у вітчизняних музичних закладах майже не існує. Маємо на увазі виконавців церковної музики, старовинної музики, народної музики, джазу, підготовку яких було впроваджено у систему сербської музичної освіти як додаткові (експериментальні) спеціальності, але з роками вони набули статусу основних. Отже, перелік спеціальностей у сербських музичних закладах значно ширший, ніж у вітчизняних музичних училищах та школах, що свідчить про відсутність в Україні кваліфікованих кадрів з багатьох сфер музичної діяльності й може призвести до зникнення національних культурних традицій.

Сербський досвід організації баянно-акордеонного навчання міг би стати інструментом у подоланні кризової ситуації в галузі вітчизняної музичної освіти, яка потребує модернізації змісту та принципів організації навчання, «ревізії» навчальних планів і програм, формування педагогічних підходів, здатних наповнити якісним змістом навчально-виховний процес, викликати в учня інтерес до музично-творчої діяльності. Безумовно, реформування початкової та середньої музичної освіти неможливе без міцної державної програми та відповідної законодавчої бази, але продуктивність її функціонування багато в чому залежить від діяльності самих музично-освітніх закладів та їхніх представників: дотримування традицій, спрямованих на розвиток самостійності, працездатності, артистичного потенціалу творчої особистості, усвідомлення педагогічної місії в культуротворчій діяльності.

Особливого значення у вихованні сербських баяністів-акордеоністів набувають інноваційні педагогічні принципи розвитку професійної майстерності учнів, які розглядаємо в діалогічній єдності методичної та музично-практичної компетентності. Усвідомлення міжнародного досвіду у вихованні баяністів-акордеоністів, запровадження в педагогічну діяльність технологій інших інструментальних шкіл дозволили сербським викладачам побудувати власну модель баянно-акордеонного навчання. Вплив баянно-акордеонних шкіл інших країн на розвиток національної педагогіки за спеціальністю спостерігаємо в змісті та структурі навчальної програми, яка містить усі необхідні дидактичні складники: твори інструктивно-дидактичного порядку, художній матеріал, нормативну частину та вимоги до іспитів.

На особливу увагу заслуговує розподіл навчальних програм на профілі підготовки баяністів-акордеоністів – «Музичний виконавець» і «Музичний виконавець музики для естради», які різняться за змістом, нормативною частиною та вимогами до учнів, що свідчить про диференційований підхід у вихованні баяністів-акордеоністів, який потребує відповідних педагогічних підходів і методів. Усвідомлення сербськими педагогами специфіки двох виконавських напрямків, яким властиві різні манера виконання, музичний репертуар, артистизм, стимулювало до створення власної універсальної педагогічної моделі, яка дозволяє баяністу-акордеоністові оволодіти різними музично-виконавськими стилями й опанувати мистецтвом імпровізації. У педагогічній діяльності вітчизняних баяністів-акордеоністів майже не приділено уваги розвитку імпровізаційно-виконавських можливостей учня, найчастіше заняття спрямовані на вивчення музичних творів з нот, що зумовлено академічним статусом баянно-акордеонної школи. Водночас передбачення в навчальних програмах баяністів-акордеоністів

вимог до оволодіння імпровізаційною майстерністю, упровадження у вітчизняну педагогічну практику досвіду сербської баянно-акордеонної школи може значно розширити професійні можливості учнів, сферу їхньої майбутньої творчої діяльності.

Актуальним педагогічним принципом сербської баянно-акордеонної школи є *систематичне вдосконалення навчального репертуару*, зміст якого полягає в постійному повторюванні вивченої музичної програми, доведенні її до «автоматичного» рівня виконання, що дає баяністу-акордеоністові впевненості на естраді. Цей принцип у сербській педагогічній практиці впроваджують для підготовки учня до конкурсних змагань, концертів і фестивалів, яка триває кілька років. Відомо, що якісна підготовка учня до конкурсних змагань вимагає багато часу й творчих зусиль як педагога, та і майбутнього конкурсанта; необхідно розробити відповідний навчальний план і програму, організувати навчальний процес задля забезпечення учневі сприятливих умов для систематичної роботи над конкурсною програмою. У цьому сенсі між сербською та вітчизняною баянно-акордеонними школами спостерігаємо деякі відмінності.

Програмний мінімум для сербських баяністів-акордеоністів на початковій і середній музичних ланках передбачає п'ять музичних творів за навчальний рік, що вдвічі менше від нормативних вимог для учнів у вітчизняних музичних закладах. Академічна звітність для учня сербської баянно-акордеонної школи – це екзамен зі спеціальності в кінці навчального року, який передбачає виконання програми з п'яти музичних творів [5, с. 3-4]. Упродовж року навчальний контроль здійснюють у формі відкритих занять та інтерактивних годин (не більше трьох), на яких за рішенням педагога учень може виконувати музичні твори з повторного музичного репертуару, конкурсну або концертну програму відповідно до поставлених творчих завдань. Академічний контроль за успішністю баяністів-акордеоністів у сербських музичних закладах має вільний характер, терміни й необхідність публічного виступу баяніста-акордеоніста встановлює викладач зі спеціальності, який урахує ступінь готовності учня, його індивідуальні здібності, необхідність у проведенні атестаційного заходу.

Тобто, на відміну від вітчизняних вимог для баяністів-акордеоністів, якими передбачено два – три обов'язкові академічні звітності на кожні півроку у виконанні п'яти – семи творів музичної програми, сербська навчально-виховна практика сфокусована не на кількісному, а на якісному опануванні музичною програмою суб'єктом навчального процесу з урахуванням індивідуальних музичних здібностей кожної особистості. Ефективність такого підходу до організації навчально-виховного процесу з боку сербських колег полягає в наданні кожному баяністу-акордеоністові можливості здобути власний практичний досвід у всіх видах педагогічно-виконавської діяльності (конкурсна, концертна, педагогічна).

Досвід сербської баянно-акордеонної школи може стати інструментом для підвищення якості підготовки баяністів-акордеоністів у вітчизняних початкових музичних школах та училищах, побудови демократичних форм організації навчально-виховного процесу, центральною фігурою якого має стати творча особистість, здатна глибоко усвідомлювати сутність вивченого, «вживатися» в зміст власної художньо-музичної діяльності. Ключовим моментом у переході на інноваційну модель виховання музикантів є трансформація змісту навчально-виховного процесу, яку вбачаємо у зміщенні акценту з організаційно-авторитарних форм навчання на формування доцільно-педагогічного середовища, яке сприятиме досягненню прогнозованих навчальних результатів.

Відомо, що баяністи-акордеоністи паралельно з виконавською практикою займаються педагогічною діяльністю, що актуалізує питання про зміст дисципліни курсу «Методика викладання баяна-акордеона». Цікавим і доцільним вважаємо принцип викладання дисципліни у сербських середніх музичних закладах, який передбачає розподіл занять за змістом курсу «Методика»: загальна частина (визначення цілей і завдань дисципліни); основна частина, яка складається з методичної та теоретичної бази; практична частина – впровадження отриманих знань у процес власної педагогічної роботи баяніста-акордеоніста; підсумкова – проведення практикантом відкритих індивідуальних занять зі спеціальності з учнями музичних шкіл і групових занять з дисципліни «Методика» на молодших курсах середньої музичної школи [5].

Головний момент у якісному викладанні дисципліни «Методика» для сербських баяністів-акордеоністів – міцна база практики, яку забезпечено за рахунок нижньої ланки двоступеневого музично-освітнього комплексу. У викладанні фахової дисципліни для баяністів-акордеоністів у вітчизняних музичних закладах відсутній єдиний системний підхід, адже не всі музичні училища мають відповідну базу практики й необхідну кількість учнів за напрямками підготовки. Недоліком, на нашу думку, є порушення відповідної системності між викладанням теоретико-методичної частини та практикою, адже процес здобуття знань та їх упровадження учнем скеровують різні викладачі. Тому нам більше імпонує організація курсу «Методика» сербських колег, яка може стати стимулом для перегляду вітчизняного педагогічного підходу до фахового курсу «Методика» для баяністів-акордеоністів.

Отже, порівняльний аналіз баянно-акордеонної школи на рівні початкової та середньої музичної освіти двох країн дозволяє дійти до висновку, що українська система підготовки баяністів-акордеоністів значно відстає від рівня сербської баяністичної освіти. Не ставили за мету дослідити проблеми, які виникли на шляху розвитку вітчизняної баянно-акордеонної освіти, але визначили сербські провідні педагогічні технології, які може бути запроваджено в практику підготовки баяністів-акордеоністів України на рівнях музичних шкіл та училищ без суттєвих руйнівних змін музично-виховної системи: взаємозв'язок профілів підготовки баяністів-акордеоністів на всіх рівнях музичної освіти; удосконалення змісту навчання баяністів-акордеоністів відповідно до соціальних та особистих вимог; відповідність змісту гуманітарного блоку та його навчального навантаження профілю підготовки баяністів-акордеоністів; підвищення компетентності баяністів-акордеоністів за рахунок відкриття додаткових або альтернативних спеціальностей, спецкурсів; збагачення вітчизняної теоретико-методичної бази на прикладі сербського педагогічного досвіду; вдосконалення курсу «Методика» для баяністів-акордеоністів у системній єдності теоретико-методичних знань і практики; перегляд нормативних вимог для баяністів-акордеоністів з подальшим їх розвантаженням; трансформація змісту навчально-виховного процесу в бік формування педагогічно доцільного середовища, яке сприятиме досягненню прогнозованих навчальних результатів.

Список використаних джерел

1. Гуральник Н.П. Інноваційність поглядів сучасних педагогів-піаністів України з методики фортепіанного навчання / Н.П. Гуральник // Наук. зап. Тернопіл. нац. пед. ун-ту. – Тернопіль, 2006. – № 5. – С. 97–103. – (Серія «Педагогіка»).
2. Падалка Г.М. Пріоритетні напрями розвитку сучасної мистецької освіти / Г.М. Падалка // Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. пр. – К. : НПУ, 2004. – Вип. 1 (6). – С. 15–20.
3. Рудницька О.П. Педагогіка : загальна та мистецька : навч. посіб. / О.П. Рудницька. – Тернопіль : Навч. кн. Богдан, 2005. – 360 с.
4. Рудницька О.П. Музика і культура особистості : проблеми сучасної педагогічної освіти : навч. посіб. / О.П. Рудницька. – К. : ІЗМН, 1988. – 248 с.
5. Ракич З. Особенности развития баянно-акордеонной культуры Сербии : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. иск. : спец. 17.00.02 – «Музыкальное искусство» / З. Ракич. – Москва, 2004. – 21с.

The paper deals with a comparative analysis of transformation processes in the Serbian commonplace accordion education, pedagogical innovations summarized at primary and secondary level education, which allowed to determine the possibility of introduction of the Serbian education and teaching experience in the native musical training accordion players. The introduction of new educational technologies in the system of national music education as a means of modernizing can be carried out under the terms of its long-term development levels: state-law; social status musical and educational institutions; musical institution: improving learning content according to user training; level teacher: teaching methods focus on the development of students' competencies system capacity as a subject of study effectively in a variety of life and professional situations.

Key words: education, training, practice, accordionists, school, education system.

РОЗДІЛ 5

МЕТОДИКА ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ І ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ

УДК 373.2+373.3]:37.015.31:613.8

Бабюк Т.Й.

Babyuk T.

ЦІННІСНЕ СТАВЛЕННЯ ДО ЗДОРОВ'Я ЯК ІНТЕГРАЛЬНИЙ ПОКАЗНИК СФОРМОВАНОСТІ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

VALUABLE ATTITUDE TO HEALTH AS AN INTEGRAL INDICATOR OF FORMING HEALTHY LIFESTYLE OF PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL CHILDREN

У статті автор аналізує теоретичні підходи до формування здорового способу життя та визначає на їх основі критерії і показники формування здорового способу життя старших дошкільників та молодших школярів. У роботі вивчено стан розробленості проблеми виховання здорового способу життя дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку в психолого-педагогічній теорії й освітній практиці; уточнено зміст основних понять дослідження. Визначено критерії, показники та діагностовано рівні ціннісного ставлення до здоров'я як інтегрального показника вихованості здорового способу життя дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. З'ясовано сучасний стан забезпечення наступності у вихованні здорового способу життя старших дошкільників та молодших школярів.

Ключові слова: здоров'я, здоровий спосіб життя, наступність у вихованні здорового способу життя старших дошкільників та молодших школярів, ціннісне ставлення до здоров'я.

Термін «здоровий спосіб життя» широко використовується в педагогічній літературі, у дослідженнях валеологічного спрямування. Разом з тим, у педагогіці до цього часу немає чіткого визначення даного поняття та критеріїв виховання здорового способу життя старших дошкільників та молодших школярів. Виникло протиріччя між необхідністю залучення дітей до здорового способу життя в ситуації тотального погіршення здоров'я та відсутністю у педагогів наукового розуміння сутності здорового способу життя.

Вивчення стану проблеми формування здорового способу життя у педагогічній науці свідчить, що значна кількість сучасних наукових досліджень присвячена формуванню здорового способу життя шляхом фізичного удосконалення (О.Д. Дубогай, І.І. Петренко, Н.М. Хоменко). Напрями валеологічної обізнаності відображено у працях Т.Є. Бойченко, Л.П. Сущенко, С.О. Юрочкиної. Формування ціннісних орієнтацій на здоровий спосіб життя досліджували В.М. Оржеховська, А.І. Сологуб, С.В. Лапаєнко. Проблему формування в дітей психічного здоров'я досліджували І.Д. Бех, О.В. Запорожець, О.Л. Кононко, В.Г. Кузь та ін.

Оскільки метою нашого дослідження є виховання у дітей здорового способу життя, то цілком очевидна необхідність проаналізувати даний феномен з позицій сучасних наук про людину, розглянути теоретичні підходи до виховання здорового способу життя, а також визначити критерії та показники виховання здорового способу життя старших дошкільників та молодших школярів.

Термін «здоровий спосіб життя» означає життєдіяльність людини, яка спрямована на збереження та розвиток здоров'я, проте у визначенні змісту та структури здорового способу життя існують різні і навіть протилежні точки зору.

Як самостійна наукова категорія спосіб життя вперше була введена К.О. Абульхановою-Славською. За її визначенням, спосіб життя відображає і виражає тип життєдіяльності людей, що складається під впливом як об'єктивних умов, так і внутрішніх спонукальних сил. Спосіб життя показує, які саме можливості, закладені у способі життя і його об'єктивних умовах, реалізуються у життєдіяльності людини, і у якій формі. Це провідна ланка втілення соціальних можливостей людини у дійсність її життя [1].

На думку Г.І. Царегородцева, вивчення здорового способу життя вимагає інших методологічних підходів, ніж дослідження зовнішнього середовища існування. Перш за все, необхідне вивчення проблем соціальної психології, адже головне у формуванні способу життя – людина, мотиви її вчинків, спосіб мислення. Автор відзначає, що тільки у разі відмови від традиційного медичного поняття здорового способу життя як переліку гігієнічних умов існування людини, можна покращити стан суспільного здоров'я, виховуючи здоровий спосіб життя підростаючого покоління [6, с. 49-51].

У філософсько-соціологічних дослідженнях увага вчених зосереджена на ідеальних компонентах здорового способу життя, які визначають стан здоров'я індивіда. В.Ф. Сержантов як ідеальну основу здорового способу життя виділив особистісну модель здоров'я. Вона включає у себе: знання законів функціонування організму; вольову регуляцію життя; здатність до пошуку активного виходу із стану хвороби; особистісні установки та мотиви оздоровчої діяльності [3].

Традиційна медична наука вважає найважливішими атрибутами здорового способу життя оптимальний руховий режим, збалансоване харчування та раціональний режим праці та відпочинку. Складовими здорового способу життя є різноманітні компоненти, що стосуються усіх сфер здоров'я – фізичної, психічної, соціальної і духовної. Найважливіші з них такі: харчування (зокрема, споживання якісної питної води, необхідної кількості вітамінів, мікроелементів, протеїнів, жирів, вуглеводів, спеціальних продуктів і харчових добавок); побут (якість житла, умови для пасивного і активного відпочинку, рівень психічної і фізичної безпеки на території життєдіяльності); умови діяльності й праці, безпека не тільки у фізичному, а й психічному аспекті, наявність стимулів і умов професійного розвитку; рухова активність (фізична культура і спорт, використання засобів різноманітних систем оздоровлення, спрямованих на підвищення рівня фізичного розвитку, його підтримку, відновлення сил після фізичних і психічних навантажень).

У медико-гігієнічних дослідженнях основна увага приділяється діяльнісному аспекту здорового способу життя. Наприклад, О.В. Смирнов пропонує трактувати здоровий спосіб життя як «найбільш оптимальну систему поведінки людини в повсякденному житті, яка дозволяє їй максимально реалізувати свої особистісні якості для досягнення духовного, фізичного та соціального благополуччя» [5, с. 19].

Визнаючи значення особистої активності індивіда в процесі формування, зміцнення та збереження здоров'я, слід відзначити, що обмеження феномена здорового способу життя лише зовнішніми формами поведінки не дозволяє повною мірою виявити педагогічний аспект діяльності з виховання здорового способу життя дітей. Тому для нашого дослідження значимими є

ті визначення здорового способу життя, які інтегрують ідеальні та діяльнісні компоненти цього феномена. Такий підхід означений у психолого-педагогічних дослідженнях здорового способу життя. С.В. Попов дає таке визначення: «Здоровий спосіб життя – це складний комплекс дій, переживань, стереотипів поведінки, орієнтованих на здоров'я» [4, с. 5].

У дослідженні, присвяченому формуванню ціннісного ставлення до здоров'я, В.Н. Беленов запропонував розглядати сферу життєдіяльності, пов'язану зі здоров'ям, у вигляді двох взаємозумовлених компонентів. Виокремив світоглядний компонент, який запропонував називати «здоровим способом життя» та поведінковий аспект – «здоровий стиль життя». Підкреслює, що здоров'я – це перш за все праця із саморозвитку та самовдосконалення. Отже, для того, щоб сформувати у дітей ціннісне ставлення до здоров'я, необхідно їх зробити творцями та дослідниками власного здоров'я. В.Н. Беленов доводить, що позитивне ставлення до здоров'я формується у тому випадку, коли дитина виступає як повноправний суб'єкт цілеспрямованого педагогічного процесу. Це сприяє розвитку світоглядного (здорового способу життя) та поведінкового (здоровий стиль життя) компонентів ціннісного ставлення до здоров'я [2]. Такий розподіл цілісної системи життєдіяльності індивіда на компоненти нам видається дещо умовним, хоча він цікавий тим, що вказує на психолого-педагогічний підхід до дослідження здорового способу життя та пропонує розглядати поняття «здоровий спосіб життя» в двох значеннях: аксіологічно – у якості еталонної моделі, визначеного взірця норм життєдіяльності та практично – у якості системи конкретної діяльності суб'єкта, спрямовану на збереження та розвиток здоров'я.

Існує ще один принципово важливий момент, на який часто вказують у педагогічних дослідженнях, це динамічний, розвивальний характер здорового способу життя як системи компонентів особистості та системи практичної діяльності в дитячому й іншому віці. І це очевидно, оскільки сам суб'єкт способу життя – дитина знаходиться в періоді активного формування та розвитку, то й система компонентів її життєдіяльності, пов'язана із збереженням та розвитком здоров'я, також повинна трансформуватися, щоб відповідати новим умовам віку та соціального розвитку.

Підсумовуючи все вищесказане, можна зробити висновок, що в педагогічних дослідженнях переважає розуміння здорового способу життя як складного комплексу ціннісних ставлень та поведінкових стереотипів, орієнтованих на збереження та розвиток здоров'я. Нам не вдалось виявити в психолого-педагогічній літературі визначення поняття «здоровий спосіб життя», яке виражало б усі його сутнісні характеристики. Важливо відзначити, що всеохоплююче визначення феномена здорового способу життя необхідне для розуміння системи педагогічної роботи з виховання здорового способу життя дітей, тому було сформульовано таке визначення, яким ми будемо користуватися у рамках даного дослідження. Здоровий спосіб життя – це система ціннісно-змістових установок, знань, досвіду та практична діяльність особистості, спрямована на збереження та розвиток здоров'я в процесі адаптації до змінних умов життєдіяльності у відповідності з віковим розвитком. Тобто «здоровий спосіб життя» є складним новоутворенням особистості, у якому в органічній єдності взаємодіють інтелектуальні, емоційні, мотиваційні і вольові процеси, що відіграють важливу роль у вихованні здорового способу життя особистості. Це відповідає таким структурним компонентам: емоційно-ціннісний, когнітивний та діялісно-поведінковий.

Комплексне розуміння здорового способу життя, до якого ми прийшли в результаті теоретичного аналізу, передбачає, що даний феномен може гармонійно формуватися в умовах спеціально організованої педагогічної діяльності. Відповідно до змісту поняття «здоровий спосіб життя» і його структурних компонентів (емоційно-ціннісний, когнітивний і діялісно-поведінковий), а також складових здоров'я (фізичне, психічне, соціальне і духовне) нами були визначені показники здорового способу життя дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку.

Емоційно-ціннісний компонент передбачає активність в оволодінні уміннями та навичками здорового способу життя. Показники: усвідомлення цінності власного здоров'я та здоров'я інших людей, наявність інтересу до самопізнання, переважання внутрішніх мотивів над зовнішніми, наявність вольових усвідомлених зусиль, уміння оцінити стан власного здоров'я та здоров'я оточуючих, бажання оволодіти навичками здорового способу життя, оптимізм, віра у власні сили, неприйняття хвороби.

Когнітивний компонент передбачає наявність системних знань про сутність здорового способу життя та його складові, здатність прогнозувати наслідки впливу способу життя на здоров'я людини. Показники: наявність знань про життєдіяльність основних органів та систем власного організму, про чинники, які впливають на стан здоров'я, про способи збереження власного здоров'я, наявність знань про здоровий спосіб життя та його складові, про здоров'я та хворобу, уміння аргументувати вибір тих чи інших прийомів та способів життєдіяльності, спрямованих на збереження та зміцнення здоров'я, розуміння значення здорового способу життя для збереження, зміцнення та відтворення здоров'я.

Діяльнісно-поведінковий компонент передбачає свідоме дотримання вимог здорового способу життя. Показники: наявність і дотримання звичок здорового способу життя в повсякденній життєдіяльності, відмова від шкідливих звичок, соціальна активність, здатність до співпереживання, дбайливе ставлення до власного здоров'я та до здоров'я оточуючих, дотримання правил культурної та здоров'язберігаючої поведінки.

Динаміка виховання здорового способу життя дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку характеризується за допомогою таких критеріїв ціннісного ставлення до здоров'я як інтегрального показника здорового способу життя дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку: знання основ здорового способу життя, прагнення бути здоровим, здоров'язбережувальна поведінка та діяльність. Показниками критерію «знання основ здорового способу життя» є: знання будови та функціонування організму людини, знання правил збереження власного здоров'я, уміння аргументувати вибір способів збереження здоров'я. Показниками критерію «прагнення бути здоровим» визначено: усвідомлення цінності власного здоров'я та здоров'я інших людей, наявність інтересу до стану власного здоров'я. Показниками критерію «здоров'язбережувальна поведінка та діяльність» є: навички дотримання режиму дня, уміння контролювати власну поведінку, доброзичливо спілкуватися з однолітками, проявляти турботу про інших.

Здійснивши аналіз результатів констатувального експерименту, умовно поділили досліджуваних на чотири групи за рівнем сформованості ціннісного ставлення до здоров'я. Під сформованістю ціннісного ставлення до здоров'я розуміємо ступінь усвідомлення дітьми основ здорового способу життя та втілення їх у різних оцінювально-поведінкових актах. Визначення рівнів ціннісного ставлення до здоров'я у старших дошкільників та молодших школярів та їх характеристику здійснювали відповідно до визначених нами критеріїв, а саме, знання основ здорового способу життя, активність і самостійність в оволодінні уміннями та навичками здорового способу життя, здоров'язбережувальна діяльність. Далі подаємо характеристику рівнів вихованості ціннісного ставлення до здоров'я.

Старший дошкільний вік

Високий рівень. Дитина цього рівня має сформовані уявлення про будову і функціонування основних органів та систем організму людини, знає правила збереження власного здоров'я та уміє аргументувати вибір способів збереження здоров'я. Дитина усвідомлює, що власне здоров'я та здоров'я інших людей є найвищою цінністю, цікавиться станом власного здоров'я. Дитина дотримується режиму дня, уміє контролювати власну поведінку, доброзичливо спілкується з однолітками, проявляє турботу про інших.

Достатній рівень. Дитина цього рівня знає назви органів та систем організму, вказує їх функцію, у загальному знає правила та засоби збереження здоров'я, аргументує вибір деяких способів збереження здоров'я. Дитина усвідомлює, що власне здоров'я та здоров'я інших людей є цінністю, цікавиться станом власного здоров'я. Дитина намагається дотримуватися режиму дня та контролювати власну поведінку, доброзичливо спілкується з однолітками, проявляє турботу про інших.

Середній рівень. Дитина цього рівня називає окремі органи та системи організму, має елементарне уявлення про їх функцію, виявляє ситуативну обізнаність з правилами та засобами збереження здоров'я, не аргументує вибір способів збереження здоров'я. Дитина не замислюється про цінність власного здоров'я та здоров'я інших людей, не цікавиться станом власного здоров'я. При можливості намагається уникати оздоровчих процедур та дотримання режиму дня, вибірково спілкується з однолітками, проявляє турботу про інших.

Низький рівень. Знання дитини цього рівня про органи та системи організму обмежені лише перерахуванням окремих органів організму, не визначаючи їх функцій; майже відсутні уявлення про способи збереження здоров'я. Дитина не вважає здоров'я цінністю. Уникає оздоровчих процедур. Серед однолітків дитина поводить себе замкнено, невпевнено, уникає спілкування з однолітками, або провокує конфлікти.

Молодший шкільний вік

Високий рівень. Дитина цього рівня має сформовані знання про будову і функціонування основних органів та систем організму людини, знає правила збереження власного здоров'я та уміє аргументувати вибір способів збереження здоров'я, наводить приклади з життя, знає засоби природного оздоровлення. Дитина усвідомлює, що власне здоров'я та здоров'я інших людей є найвищою цінністю, самостійно цікавиться станом власного здоров'я. Дитина з задоволенням дотримується режиму дня, уміє контролювати власну поведінку, доброзичливо спілкується з однолітками, без нагадувань виявляє турботу про інших.

Достатній рівень. Дитина цього рівня знає будову та функціонування організму, вказує їх функцію, знає правила та засоби збереження здоров'я, готова прокоментувати вибір способів збереження здоров'я. Дитина усвідомлює, що власне здоров'я та здоров'я інших людей є цінністю, цікавиться станом власного здоров'я. Дитина намагається без нагадувань дотримуватися режиму дня та контролювати власну поведінку, доброзичливо спілкується з однолітками, проявляє турботу про інших.

Середній рівень. Дитина цього рівня знає органи та системи організму, має елементарні знання про їх функцію, виявляє ситуативну обізнаність з правилами та засобами збереження здоров'я, не завжди аргументує вибір способів збереження здоров'я, або не може запропонувати в конкретній ситуації. Дитина не замислюється про цінність власного здоров'я та здоров'я інших людей, ситуативно цікавиться станом власного здоров'я. Знає, але уникає оздоровчих процедур, нерационально планує режим дня школяра, вибірково спілкується з однолітками, проявляє турботу про значимих інших.

Низький рівень. Дитина цього рівня не знає будови органів та систем організму, не визначає їх функції; майже відсутні уявлення про способи збереження здоров'я. Дитина не вважає здоров'я цінністю, майже не помічає стану однолітків та близьких, власний стан оцінити неспроможна. Дитина цього рівня уникає спілкування з однолітками та дорослими.

Результати констатувального етапу дослідження виявили, що рівень вихованості ціннісного ставлення до здоров'я у дітей досліджуваного віку приблизно однаковий. Це свідчить про відсутність розширення та поглиблення знань, умінь та навичок збереження та зміцнення здоров'я у дітей. Основну частину становлять діти із середнім рівнем вихованості ціннісного ставлення до здоров'я (у ЕГ: 55,7 % старших дошкільників та 48,2 % молодших школярів; у КГ: 53,9 % старших дошкільників та 46,7 % молодших школярів). Однак є діти з високим (у ЕГ: 18,6 % старших дошкільників та 27,6 % молодших школярів; у КГ: 17,7 % старших

дошкільників та 19,4 % молодших школярів) та низьким рівнями вихованості ціннісного ставлення до здоров'я (у ЕГ: 15,7 % старших дошкільників та 6,5 % молодших школярів; у КГ: 16,9 % старших дошкільників та 8,3 % молодших школярів).

Проведений констатувальний експеримент засвідчив, що дошкільники та першокласники мають певний обсяг стихійних, не систематизованих знань з питань оздоровлення, намагаються зрозуміти сутність оздоровчих видів діяльності, їх цікавлять відомості про себе, свій організм, але в переважній більшості дітей рівень вихованості ціннісного ставлення до власного здоров'я сформований на середньому рівні. Результати констатувального етапу експерименту доводять необхідність цілеспрямованого підходу до організації діяльності з проблеми виховання ціннісного ставлення до власного здоров'я в дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку.

Отже, здоровий спосіб життя – це категорія, на виховання якої істотний вплив має мотивація дитини на здорове існування, усвідомлення дитиною цінності здоров'я, внутрішньої готовності до дотримання здорового способу життя та активність і самостійність у різних видах діяльності, спрямованої на збереження та зміцнення здоров'я. Враховуючи специфіку життєвого досвіду старших дошкільників та молодших школярів, належну увагу необхідно надавати забезпеченню їх знаннями про основи здоров'я, себе самого, які найкращим чином сприймаються і закріплюються в різних видах дитячої діяльності: ігровій, комунікативній, зображувальній, предметно-практичній.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К. А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности / К.А. Абульханова-Славская // Психология формирования и развития личности. – М. : Наука, 1981. – 365 с.
2. Беленов В. Н. Формирование ценностного отношения старшеклассников к здоровью в процессе физического воспитания : автореф. дисс. канд. пед. наук / В.Н. Беленов. – Самара, 2000. – 18 с.
3. Петленко В. П. Проблемы человека в теории медицины / В.П. Петленко, В.Ф. Сержантов. – К.: Здоровье, 1984. – 200 с.
4. Попов С.В. Валеология в школе и дома : О физическом благополучии школьников / С.В. Попов. – СПб. : Союз, 1997. – 256 с.
5. Смирнов И.Н. Здоровье человека как философская проблема / И.Н. Смирнов // Вопросы философии / И.Н. Смирнов. – 1985. – № 11. – С. 124-132.
6. Царегородцев Г.И. Условия жизни и здоровье населения / Г.И. Царегородцев. – М. : Медицина, 1975. – 120 с.
7. Формування здорового способу життя : навч. посібник для слухачів курсів підвищення кваліфікації державних службовців / О. Яременко, О. Вакуленко, Л. Жаліло та ін. – К. : Український ін-т соціальних досліджень, 2000. – 232 с.

In the article the author examines the theoretical approaches to the education of healthy lifestyle and defines the criteria and indicators of healthy lifestyle education of children of senior pre-school and junior school age. The paper studied the development state of training healthy lifestyle of preschoolers and primary school children in psychological and educational theory and educational practice. The criteria, indicators and levels of value attitude to health as an integral indicator of forming healthy lifestyle of preschool and primary school children are defined and diagnosed. The current state of continuity in the healthy lifestyle education of older preschoolers and primary school children is elicited.

Key words: health, healthy lifestyle, continuity in the healthy lifestyle education of older preschoolers and primary school children, value attitude towards health.

УДК 37.013.8:069

Беленька Г.В.

Belenka G.

МІСЦЕ МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ СУЧАСНОГО ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

THE PLACE OF MUSEUM PEDAGOGY IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF MODERN PRESCHOOL ESTABLISHMENTS

Треба направляти, напучувати дитину до різних джерел знань, щоб вона безпосередньо з них брала, черпала, що хоче, що її приваблює, складаючи потроху свій власний світогляд.

С. Русова

У статті розкрито роль музейної педагогіки в освітньому процесі дошкільного навчального закладу, специфіку музею, що функціонує у дитячому садку, його завдання і змістове наповнення, а також представлено алгоритм створення музею власними силами педагогічного колективу дошкільного навчального закладу. Автор зазначає, що всі базові характеристики особистості закладаються в ранньому та дошкільному віці. Тому в сучасному освітньому просторі значна увага приділена створенню відповідного розвивального середовища, пошуку нових форм і методів організації виховної роботи з дітьми, починаючи з першої ланки освітньої системи в Україні – дошкільної освіти. Одним із шляхів реалізації окреслених завдань є створення в дошкільних навчальних закладах музейного середовища – міні-музеїв для дітей і дорослих, що займають окреме приміщення, чи музейних експозицій, що знаходяться в групових кімнатах. Музейна педагогіка розглядається як важливий чинник пізнавального, естетичного, розумового і творчого розвитку дітей, одна з форм соціалізації дитини, що відбувається шляхом залучення її до історичної і культурної спадщини суспільства. Головна ознака музею – наявність у складі його експонатів речей, що мають історичну чи культурну цінність: оригінали (а не копії) документів, справжні речі (а не їх фотографії), що належали конкретній людині або мають історичну цінність через давність свого походження, оригінальні художні твори (а не їх ксерокопії) тощо.

Ключові слова: дошкільний навчальний заклад, музейна педагогіка, музей, міні-музей, історична цінність, виховний вплив, створення музею.

Розвиток української держави, її інтеграція в європейське та світове співтовариство, відбувається у складних політичних та економічних умовах. Попри це, зусилля українців у напрямі побудови громадянського суспільства зорієнтовані на Людину, націю, пріоритети духовної культури. Ці основні напрями визначають вектори реформування освітнього процесу в усіх ланках системи освіти України. Очікуваними результатами виступають такі якості молодого покоління як чуйність, ерудованість, гуманістична спрямованість, активність, відповідальність та творчість. Тому педагогічна наука постійно знаходиться в пошуку ефективних методів виховання й навчання дітей.

Психологи й педагоги єдині в думці, що всі базові характеристики особистості закладаються в ранньому та дошкільному віці. Тому в сучасному освітньому просторі значна увага приділена створенню відповідного розвивального середовища, пошуку нових форм і методів організації виховної роботи з дітьми, починаючи з першої ланки освітньої системи в Україні – дошкільної освіти. Одним із шляхів реалізації окреслених завдань є створення в дошкільних навчальних закладах музейного середовища – міні-музеїв для дітей і дорослих, що займають окреме приміщення, чи музейних експозицій, що знаходяться в групових кімнатах.

Музейна педагогіка впевнено входить в освітній простір закладів освіти для дітей. Обґрунтування цього процесу знаходимо в роботах О. Класової, М. Коваль, О. Медведєва, А. Разгона, Б. Столярової, Т. Шевченко, М. Юхневича та інших. Проте методичні рекомендації щодо створення та організації діяльності музеїв в дошкільних навчальних закладах, представлені в роботах педагогів-практиків, досі не узагальнені і носять мозаїчний характер. Це певним чином стримує розвиток музейної педагогіки – Україна майже на сто років пізніше за Європу, і на тридцять років пізніше за нашого східного сусіда – Росію, почала системно використовувати засоби музейної педагогіки в освітній роботі з дітьми дошкільного віку.

Мета статті полягає у висвітленні специфіки музею, що функціонує в освітньому закладі, його завдань і змістового наповнення, а також розкритті алгоритму створення музею власними силами педагогічного колективу дошкільного навчального закладу.

Реформування дошкільної справи в контексті гуманістичної парадигми освіти спонукало педагогів до активного використання музейної педагогіки в роботі з усіма суб'єктами освітнього процесу (дітьми, родинами вихованців, вихователями). Це пояснюється поглядом на музейну педагогіку як на важливий чинник пізнавального, естетичного, розумового і творчого розвитку дітей, одну з форм соціалізації дитини, що відбувається шляхом залучення її до історичної і культурної спадщини суспільства. Моделюючи освітній простір в дошкільному закладі та розглядаючи його елементи як засоби педагогічного впливу на дитину, вихователі дедалі частіше створюють куточки українознавства, тематичні виставкові експозиції у приміщенні групи чи виокремлюють приміщення для цілісного музею у якому організують різноманітні просвітницькі програми для дітей та дорослих. Чи можна говорити про музей в дошкільному закладі, чи лише про його модель – питання неоднозначне.

Відомо, що слово «музей» походить від грецького слова «museion» і латинського «museum» – храм муз, місце, присвячене наукам і мистецтвам. Музей – установа, яка займається збиранням, вивченням, зберіганням і демонстрацією предметів та документів, що характеризують розвиток природи і людського суспільства, представляють історичну, наукову або художню цінність. Тобто робота музею складається з цілого ряду різних видів діяльності:

- а) збирання матеріалів;
- б) вивчення зібраного, його класифікація та впорядкування;
- в) розміщення й зберігання;
- г) демонстрація і презентація.

Займається цією діяльністю цілий колектив односторонців, які зосереджені на своїй роботі і, в той же час, розуміють і поважають працю колег. В дошкільному навчальному закладі немає окремої людини, яка б займалася лише музеєм і це створює певні труднощі в організації його роботи. Вихователі можуть створити елементи музейного середовища в груповій кімнаті, але нерідко прагнуть і до створення «справжнього» музею.

«Справжність» музею, тобто право на отримання відповідного статусу, визначається не обсягом площі, яку він займає, і навіть не величиною колекції. Головна ознака музею – наявність у складі його експонатів речей, що мають історичну чи культурну цінність: оригінали (а не копії) документів, справжні речі (а не їх фотографії), що належали конкретній людині або мають історичну цінність через давність свого походження, оригінальні художні твори (а не їх ксерокопії) тощо. Все інше належить до колекцій, хоча умовно ми можемо дати їм назву «міні-музей» або «тематична музейна експозиція». Наприклад, в окремих дошкільних навчальних закладах створені «Музей годинників», «Музей гудзиків», «Музей бісеру», «Музей казки» тощо.

Міні-музей – лише крок до становлення справжнього музею. Тобто створення тематичної експозиції можна розглядати, як етап його започаткування і розвитку. В дошкільному навчальному закладі (ДНЗ) можна обмежитися й міні-музеєм, а можна, по мірі збагачення його експонатів, з часом перетворити на справжній музей.

У музею свій шлях, свої можливості впливу на людину, своє освітнє завдання – формувати ціннісне, особистісне, емоційно забарвлене ставлення до культурної спадщини Батьківщини і світу в цілому. Тому і підходи до вибору методів і форм організації діяльності дітей дошкільного віку в музейному середовищі свої. Основними вимогами до них є: довірливо-емоційне забарвлення спілкування дорослого й дитини в навчально-виховному процесі, що здійснюється в умовах музейного середовища; забезпечення індивідуального стилю діяльності музею в кожному ДНЗ; обов'язкове включення дитини (і, за потреби, дорослого) у практичну діяльність, що змотивована відвідуванням музею.

Дошкільне дитинство – найбільш сензитивний період для першого знайомства з предметним світом музею, адже уміння бачити, що включає здатність спостерігати, помічати, аналізувати та міркувати, формується з самого раннього дитинства. Науковці вважають, що музейно-педагогічні програми повинні впроваджуватися в роботу з дітьми старшого дошкільного віку. Це відповідає традиціям світової практики й особливостям психології дітей 5-6 років.

Виокремлюємо такі головні напрями у використанні музейної педагогіки в роботі з дошкільниками:

- перший напрям – характеризується тим, що діти, згідно заздалегідь складеної програми, стають постійними відвідувачами класичних (дорослих) музеїв;
- другий напрям – музейні працівники, згідно заздалегідь складеної програми, приходять в дошкільний заклад до дітей і розповідають про його експонати, демонструють їх за можливості (можливе використання інформаційних технологій);
- третій напрям – в освітньому просторі ДНЗ створюється один чи декілька тематичних міні-музеїв у різних вікових групах, експонати використовуються в навчальному процесі;
- четвертий напрям – створення в ДНЗ виокремленого Музею, який містить оригінальні експонати і здійснює свою просвітницьку діяльність не лише серед дітей навчального закладу, але й серед родин вихованців, учнів найближчих шкіл, громадськості.

Відвідування класичних музеїв (перший напрям) доступне дітям тих міст і містечок України, в яких вони створені й діють. Але цілий ряд дошкільних навчальних закладів, що розташовані в маленьких містах та селах нашої країни, такої можливості не мають. Організовано вивезти дошкільнят до музею в інше місто – справа складна і недоцільна. Тож до великого музею діти потрапляють, в основному, вже у шкільні роки, коли сензитивний період потягу до нового, незвичного і красивого завершився і відвідування музею сприймається дитиною як шкільна повинність, що забирає її вільний час і передбачає виконання шкільних завдань за змістом сприйнятого в музеї.

Якщо ж батьки самостійно ведуть дитину до музею під час поїздки до столиці нашої держави чи до іншого міста, то не завжди враховують психо-фізіологічні особливості дитини і намагаються за короткий час наситити її мозок таким обсягом інформації, що призводить до розумового і фізичного перевантаження. Захисною реакцією часто виступає стійке небажання дитини наступного разу відвідувати музей. З часом це небажання закріплюється й набуває вигляду стійкого негативного ставлення до відвідування музеїв.

Музей у дитячому садку є своєрідною установою, яка здатна заповнити цю прогалину, прокласти місточок від дитячої душі до складного світу мистецтва та історії, що зберігається у вітчизняних і зарубіжних музеях. По мірі своїх можливостей він здійснює пошукову та дослідницьку роботу, експонування і пропаганду наявних колекцій відповідно до освітніх завдань дошкільного закладу. Серед основних його функцій важливе місце посідає культурологічна, призначення якої – розвиток загальної культури та ерудиції вихованців.

Створення музею у дошкільному навчальному закладі забезпечує підвищення ефективності освітнього процесу. Основу музею складають систематизовані тематичні зібрання пам'яток історії, культури, природи, що мають пізнавальне і виховне значення. Сам процес створення такого музею може зацікавити як дорослих, так і дітей і стати тією відправною

точкою емоційно-пізнавального спілкування, що об'єднує всіх учасників освітнього процесу у ДНЗ: дітей, педагогів, батьків і родин вихованців, громади, вулиці, селища, міста тощо.

Специфіка музею дошкільного навчального закладу полягає в тому, що він входить до структури закладу, відповідає його потребам, матеріали музею систематично використовуються в освітньому процесі.

Основною формою організації роботи музею в ДНЗ є екскурсії. Це цілком закономірно, оскільки музейна експозиція і екскурсійний метод взаємопов'язані. Екскурсії в музеї дошкільного навчального закладу можуть проводитися як дорослими, так і дітьми, наприклад: вихователь-методист проводить екскурсії для педагогічного колективу, а вихователь – для дітей, батьків, колег, гостей закладу. Діти також можуть проводити самостійні екскурсії для батьків і гостей дошкільного закладу. Педагоги, у свою чергу, мають приділяти серйозну увагу підготовці юних екскурсоводів із числа дітей старших дошкільних груп.

Поряд із заходами, що проводяться безпосередньо в музеї (заняття-екскурсії, виставки та фестивалі, конкурси, свята, бесіди, самостійна робота старших дошкільнят з музейними матеріалами фонду, гуртки дитячої творчості), проводиться робота у формі занять, бесід, тематичних розваг у груповій кімнаті з використанням окремих предметів-оригіналів, спеціально підготовлених виставок і монтажів.

Особлива сторона роботи музею дошкільного навчального закладу – налагодження і розвиток співпраці з різними (краєзнавчими, художніми, літературними та ін.) музеями. Йдеться про наукову й методичну допомогу педагогам дитячого садка, проведення для них консультацій, курсів і практикумів з різних питань музейної справи та краєзнавства, роботи з музейним активом дошкільнят (юними екскурсоводами), організації екскурсій для дітей і батьків, керівництва гуртками і студіями при музеях, надання допомоги в обліку і зберіганні музейних предметів.

Втілення музейної педагогіки можливе лише за умови існування спеціалістів, які спроможні вирішувати педагогічні завдання взаємодії музейного середовища та освітнього закладу. Тож сучасних вихователів доцільно познайомити з методами, прийомами, формами і технологіями музейної педагогіки та навчити втілювати їх у навчально-виховний процес свого дитячого садка.

Створення музею має свій алгоритм, або логічно обумовлену послідовність дій. Насамперед колектив дошкільного навчального закладу має визначитися з напрямом роботи музею, тобто вирішити, яким він буде: історико-краєзнавчим, етнографічним, тематичним тощо. Визначення мети – перший крок до створення музею.

Наступний крок – обрання директора (відповідальної особи) та Ради музею. Як правило, відповідальним або головою Ради музею є керівник навчального закладу, а членами Ради – члени педагогічного колективу. Але, за бажанням членів колективу чи потребами музею, до членів Ради музею можуть бути введені й інші особи. Таке рішення приймається на засіданні Ради музею і протоколюється.

Третій крок – збір музейних експонатів. Цей період є найбільш тривалим в часі й вимагає зосередженості і зусиль всього педагогічного колективу, вихованців дошкільного навчального закладу та членів їхніх родин. Проте, як показує практика, він є і найбільш цікавим. На основі зібраного та систематизованого за розділами матеріалу планують і створюють експозицію. Наступний крок – планування роботи та підготовка екскурсоводів. Лише після цього можуть проводитися екскурсії музеєм для вихованців і гостей закладу.

Узагальнюючи вищесказане, пропонуємо покроковий алгоритм роботи зі створення музею: визначення тематики та розробка концепції музею; створення Ради музею та підготовка необхідної документації для функціонування музею; наукова підготовка експозиції; складання тематико-експозиційного плану; добір та виготовлення експонатів; облік та інвентаризація пам'яток; оформлення і монтаж експозиції; відкриття експозиції та подальша робота музею.

Функціонування музею має бути документально оформленим. Перелік документів музею в дошкільному навчальному закладі має наступний вигляд: Положення про музей дошкільного навчального закладу; Уніфікований паспорт музею; Акт обстеження музею; Наказ директора ДНЗ про створення Ради музею; Протокол загальних зборів педагогічного колективу ДНЗ про відкриття музею; Наказ директора ДНЗ про відкриття музею; Графік роботи музею; Інвентарна книга музею.

Резюмуємо: створення музею в дошкільному навчальному закладі має складний шлях та високу мету. Відвідування музею допомагає сформувати у дітей основи загальної культури шляхом розширення кругозору та апелювання до емоційної сфери, що пробуджується в результаті сприйняття експонатів під впливом образної розповіді дорослого. Найбільш доступною для вихователів і дітей формою залучення до музейної педагогіки є створення в групі нескладних тематичних експозицій, або «міні-музеїв», експонати яких є вільними у доступі для дітей і постійно використовуються в освітньому процесі. У дошкільному навчальному закладі може бути створений і справжній музей: історичний, художній, технічний, літературний, музей професій тощо. Для його створення потрібно дотримуватися запропонованого вище алгоритму.

Список використаних джерел

1. Музей у дошкільному навчальному закладі : з досвіду роботи школи – дитячого садка імені Софії Русової / упор. Т. Вороніна. – К. : Шк. світ, 2011. – 128 с. : іл. – (Бібліотека «Шкільного світу»).
2. Канюк І. Міні-музеї у дитячому садку / І. Канюк. // Палітра педагога. – 2009. – № 5. – С.6.
3. Кононенко О. Музейне освітнє середовище як джерело духовного розвитку дошкільників / О. Кононенко // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2009. – № 4. – С.27.
4. Косова І.М. Отечественное музейное дело в русле международных тенденций / И.М. Косова, Е.Б. Медведева // Музей для всех. Сборник трудов творческой лаборатории «Музейная педагогика». – М., 2003. – С. 6–17.
5. Педагогічний креатив: проектні технології в освітньому процесі ДНЗ (за результатами Другого обласного конкурсу освітніх проектів) / за науковою редакцією К.Л. Крутій, О.М. Каплуновської. – Запоріжжя : ТОВ «ЛПКС» ЛТД, 2010. – 100 с.
6. Шаповал Л. Формування національної свідомості дошкільників засобами музейної педагогіки / Л. Шаповал // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2009. – № 4. – С.11.

The article deals with the role of museum pedagogy in kindergarten's educational process, the specificity of the museum, which operates in kindergarten, its function and meaning are presented in the article, kindergarten museum's creating and development algorithm for teaching staff is proposed by the author.

The author notes that all the basic personality characteristics are laid in the early preschool years. So in today's educational environment considerable attention paid to creating an appropriate developmental environment, the search for new forms and methods of educational work with children from the first level of the education system in Ukraine – preschool education.

One of the ways to implement these objectives is to create a pre-school museum environment – mini museum for children and adults, occupying a separate room or museum exhibitions that are group rooms. Museum pedagogy is seen as an important educational, aesthetic, intellectual and creative development of children, a form of socialization of the child that is by bringing it to the historical and cultural heritage of society. The main feature of the museum – it's presence in the exhibits of things which have historical or cultural value: original (not their copies) documents, the real thing (instead of pictures), belonging to a person or historical value because of the remoteness of their origin, original art works (but not their photocopies) and so on.

Key words: pre-school establishment, museum pedagogy, museum, mini-museum, historical value, educational influence, creating a museum.

УДК 373.2.016:31-028.31:78 (043.3)

Ватаманюк Г.П.

Vatamanjuk G.

МУЗИЧНО-ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

MUSICALLY-PLAYING ACTIVITY AS A MEANS OF COMMUNICATIVE SKILLS OF OLDER PRE-SCHOOLERS

У статті обґрунтовано актуальність дослідження, визначено мету, проаналізовано науковий фонд з досліджуваної проблеми. Розкрито сутність і структуру комунікативних умінь старших дошкільників. З'ясовано, що структурними компонентами комунікативних умінь старших дошкільників є обмін інформацією (інформаційно-комунікативні вміння), діями (інтерактивні вміння), переживаннями та враженнями (перцептивно-експресивні) між партнерами в процесі їх включення у діяльність, що має колективний характер, а музично-ігрова діяльність виступає засобом формування всіх компонентів означених умінь. Виявлено вікові особливості комунікативних умінь старших дошкільників та подано основні характеристики їх сформованості. Окреслено психолого-педагогічні умови, що сприяють ефективному формуванню комунікативних умінь дошкільників.

Розкрито сутність понять «формування комунікативних умінь старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності» та «музично-ігрова діяльність старших дошкільників», визначено напрями формування комунікативних умінь дошкільників у музично-ігрової діяльності. Виокремлено види музичних ігор, що сприяють формуванню комунікативних умінь дошкільників (музично-сенсорні, музично-ритмічні, музично-дидактичні, розвивальні).

Обґрунтовано поняття «формування комунікативних умінь у процесі музично-ігрової діяльності». Висвітлено розвивально-виховні можливості музично-ігрової діяльності щодо формування означених умінь (спонукання дітей до експресивно-мімічних (погляд, посмішка, міміка, виразні вокалізації та рухи тіла), предметно-дієвих (рухи з предметами), та вербальних засобів спілкування, що дозволяють їм реалізувати комунікативні потреби).

Ключові слова: комунікативні вміння, старші дошкільники, дослідження, формування, музично-ігрова діяльність, засіб, спілкування, процес, мистецтво, виховання.

Проблема формування комунікативних умінь як одного з аспектів соціально-мовленнєвої компетенції, що є провідною базисною характеристикою особистості (А. Богуш, М. Вашуленко, Н. Гавриш, О. Кононко, К. Крутій) завжди була і є актуальною для дошкільної освіти. Багатьма теоретиками і практиками відзначається той факт, що сучасні діти не вміють спілкуватися один з одним, швидко опрацьовувати здобуту інформацію, вільно орієнтуватися в різноманітних комунікативних ситуаціях, ініціювати спілкування, не відчують потреби в ньому. Виховання особистості, здатної до самоосвіти і саморозвитку, доброзичливих стосунків з довколишнім, вимагає комплексного застосування форм, методів і технологій закладання основ гармонійного розвитку дитини, у яких особливу роль відіграють засоби навчання. Серед них, поряд із вербальними і невербальними засобами комунікації, важливе місце займає і музично-ігрова діяльність, у якій закладено великі потенційні можливості щодо формування комунікативних умінь.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що розв'язанню проблеми формування комунікативних умінь приділяється значна увага з психологічних (Л. Калмикова, О. Кононко, В. Котирло, М. Лісіна, Т. Піроженко, А. Рузьська), педагогічних (В. Захарченко, А. Зрожевська, А. Гончаренко, Є. Тихеева, О. Ушакова), лінгвістичних (В. Бабич, Ф. Бацевич) та лінгводидактичних (А. Богуш, М. Вашуленко, Н. Гавриш, К. Крутій, Н. Луцан, М. Пентилюк

О. Трифонова, О. Ушакова, Г. Чулкова) позицій. Принциповим є положення про те, що комунікативні вміння дитини формуються у процесі спілкування (Б. Ананьєв, В. Давидов, О. Леонт'єв, Б. Ломов), яке реалізує потребу дитини в прилученні до світу дорослих, у її творчому самопочутті й самовираженні (А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Калмикова, О. Кононко, М. Лісіна, А. Рузська). У цих працях переконливо показано значущість формування комунікативних умінь у дітей, в контексті дослідження природи їх спілкування з дошкільцями, динаміки їх комунікативної діяльності, комунікативної готовності до школи, становлення спілкування в ігровій, навчальній, трудовій діяльності. Специфіку формування комунікативних умінь дошкільників в ігровій діяльності розкрито у працях А. Богуш, Н. Луцан (мовленнєві ігри), Ю. Приходько (сюжетно-рольові ігри). У музично-ігровій – А. Андрасян, Н. Ветлугіної (музично-дидактичні ігри), В. Верховинця, С. Садовенко (народні ігри), Е. Вільчковського, А. Шевчук (музично-рухливі ігри) В. Шашиної, М. Шута (дозвілєві ігри) вона розглядалася лише частково, не акцентуючи увагу на музичній грі як засобі формування комунікативних умінь дошкільників.

Мета статті полягає у розкритті сутності комунікативних умінь старших дошкільників, аналізі позитивного досвіду їх формування та висвітленні розвивально-виховних можливостей музично-ігрової діяльності у цьому процесі.

Теоретичне осмислення проблеми формування комунікативних умінь (Г. Андрєєва, А. Годлевська, Г. Демидчик, О. Леонт'єв, Б. Ломов, М. Маркіна, Т. Маркова, Л. Мунірова, Л. Пен'євська та ін.) уможливило тлумачення поняття комунікативних умінь старших дошкільників як такий рівень оволодіння вербальними й невербальними засобами спілкування, що дозволяє реалізовувати відповідне віковим психологічним нормам спілкування в єдності взаєморозуміння, обміну діями, емоційними враженнями й переживаннями. Комунікативні вміння формуються на основі комунікативної потреби, яка задовольняється в поведінці та стає передумовою розвитку таких якостей особистості, як спрямованість на спілкування, інтерес до людей, рефлексія, емпатія, здатність до спільної діяльності, партнерства, що є необхідним для соціалізації дитини. Віковими особливостями комунікативних умінь старших дошкільників є: уявлення дітей про світ дорослих, їх взаємини, правила поведінки; відтворення соціальних взаємин у сюжетно-рольовій грі; усвідомлення необхідності будувати спілкування відповідно до завдань комунікативної ситуації; аналіз й оцінка комунікативних контактів з однолітками і дорослими; (Л. Виготський, О. Кононко, М. Лісіна).

Структурними компонентами комунікативних умінь старших дошкільників є: обмін інформацією (інформаційно-комунікативні вміння), діями (інтерактивні вміння), переживаннями та враженнями (перцептивно-експресивні) між партнерами у процесі їх включення в діяльність, що має колективний характер (Г. Андрєєва, Б. Ломов, Л. Мунірова).

Питання формування комунікативних умінь тісно пов'язані з вихованням етичних якостей особистості дошкільника, з формуванням культури почуттів (О. Сухомлинський, дружніх (В. Котирло), колективних (Ю. Приходько) взаємостосунків, взаємодопомоги, які мають гуманний зміст і необхідні як при вибіркового спілкуванні однієї дитини з іншими, так і зі всіма дітьми групи.

Основоположні питання формування комунікативних умінь дошкільників у контексті розвитку їх мовлення досліджено в фундаментальних працях А. Богуш, Л. Калмикової, Т. Піроженко, О. Тіхеєвої. Висвітлення формування окремих комунікативно-мовленнєвих умінь дошкільників здійснено у роботах Н. Водолаги (розповідання), К. Крутій (граматично правильне мовлення), С. Ласунової (описове мовлення), О. Монке (оцінно-етичні судження), Т. Постоян (зв'язне мовлення), Г. Чулкової (діалогічне мовлення), О. Соцької (емоційно-виразного мовлення). Проблемою формування комунікативних умінь дошкільників і молодших школярів займалися С. Проняєва, Л. Мунірова, В. Котирло та ін. У їхніх роботах розкрито підхід до розуміння комунікативних умінь як складних і усвідомлених комунікативних дій дітей, що допомагають правильно керувати поведінкою і внутрішніми станами (вольовими, емоційними), володіти ними відповідно до завдань спілкування, бути адекватним у різних комунікативних ситуаціях, які набувають у старшого дошкільника значної різноманітності.

Сформоване комунікативне вміння передбачає здатність дитини розуміти особливості комунікативної ситуації (з ровесником, з дорослим, у грі, під час занять, на прогулянці) на основі її осмисленого сприймання. При цьому має значення володіння дитиною елементарними аналітичними прийомами (здатність проводити аналогії з минулим досвідом, виокремлювати ознаки комунікативної ситуації, розуміти вимоги дорослих і орієнтуватися на них, порівнювати свої реальні дії з потрібними, з нормою). Дитина може користуватися своїм минулим досвідом, уявленнями про належну поведінку, спираючись на встановлення зв'язку між загальним правилом поведінки і комунікативними ситуаціями, в яких воно застосовується. Правило поведінки визначає, які комунікативні дії потрібно виконати у відповідній ситуації спілкування. Наприклад, дитина знає, що необхідно привітатися, коли заходиш у кімнату. Щоб використати це правило, вона має у власній поведінці виокремити ситуації, коли вона не просто заходить у приміщення, а вперше зустрічає людей, які знаходяться у ньому. Інакше механічне застосування правила призведе до того, що дитина неодноразово заходячи в приміщення буде кожен раз вітатися з людьми, яких уже бачила. У такому разі роблять висновок, що у неї відсутні комунікативні уміння, а її поведінка виглядає неадекватною.

Основними характеристиками сформованості комунікативних умінь дитини є ступінь адресованості висловлювань партнеру, вміння привернути його увагу до себе; доброзичливість; культура почуттів; аргументованість висловлювань, що характеризується наявністю або відсутністю значущих для однолітка обґрунтувань у них; співвідношення позитивних і негативних оцінок й інших експресивних актів, вміння дозувати емоційні акти спілкування різної модальності (О. Монке, С. Проняєва, О. Соцька). Сформованість комунікативних умінь старших дошкільників виступає необхідною складовою їх готовності до школи (Н. Шиліна).

У дітей старшого дошкільного віку можна успішно формувати означені групи вмінь шляхом спеціального навчання з урахуванням таких психолого-педагогічних умов, як діалогізація; спрямованість педагогічної дії на оволодіння дітьми способами розуміння внутрішнього стану людей; використання ігрової діяльності, як провідної; вдосконалення прийомів довільної регуляції стосунків дитини з дорослими і однолітками; активізація емоційно-забарвленої лексики (О. Запорожець, О. Кононко, Н. Маковецька Ю. Приходько, Г. Чулкова). Зокрема, ефективною є методика, реалізація якої передбачає розкриття для дітей значення комунікативних умінь у процесі організації комунікативної діяльності; ознайомлення їх зі змістом і структурою вмінь; включення завдань комунікативного спрямування в освітній процес; удосконалення засвоєних комунікативних умінь у творчій діяльності (Ю. Рібцун).

Ситуації дитячої взаємодопомоги сприяють формуванню комунікативних умінь за рахунок створення додаткових мотивів до оволодіння ними (Ю. Приходько). Такими мотивами для дітей є прагнення допомогти один одному, поділитися річчю, матеріалом, іграшками, об'єднати зусилля під час виконання спільної роботи, потрібної для всіх, поділитися своїм досвідом з іншими. Між дітьми в спільних іграх і трудових процесах виникають різноманітні комунікативні ситуації, що вимагають різних комунікативних умінь для встановлення взаємин між ними. Ці комунікативні вміння діти використовують, щоб домовлятися, узгоджувати, доводити, заперечувати, взаємооцінювати, спонукати. Можна стверджувати, що комунікативні вміння старших дошкільників формуються не лише у процесі спілкування і взаємодії з ровесниками й дорослими, але й самі є умовою виховання гуманних взаємин, колективних стосунків (О. Запорожець, В. Котирло). У процесі формування комунікативних умінь дошкільників важливою є й організація спільної діяльності дітей і дорослих, де кінцевий результат для дитини буде наочною оцінкою успішності її взаємодії з іншими людьми; поєднання індивідуальних і колективних форм діяльності, що відповідають специфіці психологічного віку; використання адекватних віку ігрових форм активності дитини (Т. Пуртова). Аналіз педагогічних досліджень переконливо свідчить, що формування комунікативних умінь – це цілеспрямований процес послідовного включення старших дошкільників у різні види діяльності, що зумовлюють їх оволодіння різноманітними комунікативними ситуаціями.

Унікальним впливом на процес спілкування дитини вважається мистецтво. Воно не лише поглиблює розуміння реального людського спілкування, а й урізноманітнює його, емоційно насичує, надає естетичного змісту, налаштовує на доброзичливе, відкрите й уважне ставлення до інших, сприяючи цим етичним взаєминам (Є. Абдуллін, Л. Бочкарьов, М. Гаркавенко і Н. Станішевська, А. Готсдінер, Д. Кабалевський, М. Каган, Л. Кузьмінська, В. Сухомлинський). Особливість мистецтва полягає в тому, що, презентуючи чуттєвий і розумовий досвід багатьох людей, йому притаманна перевага особистого досвіду, безпосередність, наочність, конкретність. Проживаючи і переживаючи разом із героями різні ситуації, недоступні в реальному житті, дитина пізнає нові форми і стилі спілкування, залучається до культури взаємин, частково переносить їх у повсякденну дійсність. На думку Ю. Лотмана, мистецтво є формою передавання досвіду між поколіннями, а також засобом людського спілкування. Твори мистецтва – це прообраз життєвих ситуацій, що дозволяють особистості долучитися до важливих культурних феноменів, яких вона не пережила у своєму власному житті [3, с. 82]. З іншого боку, спілкування засобами мистецтва не вичерпується адаптацією до соціального середовища, а виконує креативну функцію, дозволяючи особистості творчо виражати і реалізовувати себе у процесі індивідуальної діяльності і взаємодії з людьми. Не випадково відомий психолог О. Леонтьєв розглядає мистецтво одним із засобів спілкування і високо оцінює вплив мистецтва на розвиток дитини. Спілкування з мистецтвом дає можливість дитині реалізувати і розвивати аспекти особистості, які не актуалізуються в звичайному спілкуванні [2].

Усі види мистецтва, з якими дитина знайомиться в дошкільному віці, впливають на формування її етичної міжособистісної поведінки, в якій комунікативні вміння виступають необхідною складовою. Музичне довкілля як частина естетичного і художньо-образного довкілля, у педагогіці вважається важливим засобом розвитку і виховання дитини, разом з тим і формування комунікативних умінь. Музика дозволяє педагогам створювати гуманістичне середовище, позитивний соціально-психологічний клімат у дитячому колективі.

Значимо, що формування комунікативних умінь у музично-ігровій діяльності здійснюється за трьома напрямками. Перший напрям передбачає формування в дитини усвідомлення як рівноправних себе і свого партнера у процесі спілкування. Досвід педагогічної діяльності першого напрямку є найбільш напрацьованим. Здійснено роботу з розвитку уважного ставлення до партнера по спілкуванню, відпрацьовується здатність до узгодженості рухів, орієнтації на дії партнерів і підлаштування до них, занурення дітей у спільні для всіх переживання – як радісні, так і тривожні, надання один одному допомоги і підтримки у «важких» ігрових ситуаціях. Тобто, проводиться робота з формування сприйняття однолітка на позитивній емоційній основі, розвитку ділового партнерства з ним і спільних ігрових інтересів. Другий напрям полягає у розвитку в дитини здатності сприймати і використовувати різні комунікативні засоби (візуальні, емоційні, мімічні, пантомімічні, вербальні). Третій напрям покликаний сприяти формуванню у дітей соціальних уявлень, які виникають у результаті усвідомлення та відтворення в музично-ігровій діяльності різних видів соціальних стосунків. Означені особливості музично-ігрової діяльності, а також напрями реалізації її розвивальних можливостей важливі для розуміння і врахування їх в організації художньо-образного, комунікативного середовища з метою формування комунікативних умінь у старших дошкільників. Під час слухання музики або включення дитини у музично-ігрову діяльність у неї виникає особлива комунікативна позиція, що дозволяє їй краще розуміти себе і навколишніх. Улюблені інтонації, висотні параметри звучання, особливості тембру, засвоєні дитиною, виступають у ролі «еталонів» для регуляції власного голосу у мовленні, для розпізнавання інтонування мовлення інших [4, с. 115]. Креативна функція мистецтва зв'язана з виявленням, формуванням, розвитком і реалізацією творчого потенціалу особистості, активізацією імажитивних здібностей дитини, її образного й абстрактного мислення як під час творчості так і в її продуктах зі ствердженням і пізнанням свого «я». Дитина у творчому колективі, проявляючи індивідуальні здібності, формує в собі почуття соціальної значущості.

Феномен музичної гри відображено у виокремленні таких її видів, як музично-сенсорні (Н. Метлов), музично-ритмічні (А. Зіміна, А. Шевчук), музично-дидактичні (Н. Ветлугіна,

Л. Комісарова, музично-розвивальні (Макшенцева, С. Науменко), в залежності від того, які завдання ставлять перед ними. Однак, завдання застосовуваних на музичних заняттях ігор виходять за межі розвитку музично-сенсорних здібностей, їх розглядаємо як оптимальний психолого-педагогічний засіб, спрямований на формування особистості дошкільника і розвиток сфери його спілкування зокрема.

Музично-ігрова діяльність, поєднуючи музику, хореографію, образотворче мистецтво, виходить за межі кожного з них, що прослідковується у виразному мовному інтонуванні, ритмічних рухах, тембровій, шумовій, руховій імпровізації, виконанні ролей творців і виконавців. Користуючись елементарними, доступними засобами виразності, діти можуть імпровізувати, активно проявляти і виражати емоційні стани й переживання, оскільки музична гра сприяє творчому перевтіленню й самовираженню, допомагає виявитися «всередині» музики, набутти досвіду емоційних переживань. Голосове і рухове самовираження дитини під музику розглядається як важливий природний засіб її розвитку. Сутність і зміст музично-ігрової діяльності визначає можливості реалізації основних завдань з формування комунікативних умінь.

Відповідно до прийнятої нами структури комунікативних умінь та узагальнення досліджень з проблем розвитку спілкування старших дошкільників, зазначимо, що музично-ігрова діяльність виступає засобом формування всіх компонентів комунікативних умінь старших дошкільників. У контексті музично-ігрової діяльності формуються комунікативні вміння, що передбачають інформаційно-комунікативний компонент, суть якого полягає в обміні інформацією в художній формі, що спирається на гуманні, партнерські міжособистісні стосунки дітей. Реалізація цих умінь пов'язана зі специфікою музичних ігор колективного характеру, що потребують спільної інформаційної основи. Такі ігри активізують розумову роботу дітей, їх увагу, сприйняття, пам'ять, розуміння, мовлення, уяву. Інформаційно-комунікативні вміння формуються у процесі спільної роботи, коли дітям потрібно узгоджувати свої думки, наміри, знання – всі ті внутрішні ресурси, що виступають умовою їх партнерства. Таким чином, вже на початковому етапі учасники музично-ігрової діяльності стають партнерами по спілкуванню.

Музично-ігрова діяльність спонукає дітей до використання різних засобів спілкування, що дозволяють їм реалізувати комунікативні потреби – експресивно-мімічні (погляд, посмішка, міміка, виразні вокалізації, виразні рухи тіла), предметно-дієві (локомоторні і предметні – руху, пози, використовувані для цілей спілкування) та вербальні (мовні).

Інтерактивні вміння особливо ефективно формуються у музичних іграх з елементами драматизації та у музично-рухливих іграх, побудованих на злагодженій взаємодії дітей. Музичні ігри-драматизації дають дитині можливість апробувати на собі різні (залежно від ролі) способи взаємодії з людьми, які виконують іншу роль, тобто осягти сутність рольової поведінки. Щоб розіграти певну сценку, дітям необхідно діяти злагоджено, уважно стежити за діями партнерів, вчасно і влучно відповідати на їх репліки і дії. Засвоюючи ігрові ролі, дитина вчиться діяти за певним зразком-роллю, яка у музичних іграх-драматизаціях визначена досить жорстко. Якщо виконавець ролі буде виходити за визначені межі, то задуманий зміст гри-драматизації не буде втілено, а це негативно сприймається товаришами. Тому дитина вчиться діяти у межах певної ролі, не порушувати встановлених правил. Важливим матеріалом для ігрового перевтілення є сюжети музичних казок. У казках описуються правила спілкування людей між собою, вчинки персонажів, які можна зпроектувати на власне життя, що збагачує соціально-моральний досвід дитини.

У музично-рухливих іграх основним носієм образності і зосередження емоційних переживань є музика, яка виконує функцію регулювання і структурування гри, задає її ритм, динаміку, пульс і емоційну енергію. Музика не тільки звільняє, розкріпає дітей, а й впорядковує, організовує весь ігровий процес, створюючи передумови для педагогічного впливу. Це сприяє формуванню довольної поведінки, спрямовує дітей на виконання умов, правил гри, допомагає встановлювати контакт між дітьми і дорослими та між однолітками при проведенні гри.

Формування перцептивно-експресивних умінь старших дошкільників у музично-ігровій діяльності пов'язані зі зверненням до світу емоційних переживань учасників спілкування. Б. Асаф'єв, проводячи паралелі між музичною і словесною мовою, зазначав, що мові, як і музиці,

завжди притаманні певний тонус звучання – ласка, привіт, жах. Вчений називав цю особливість мови і музики «мовою почуття». Стан тональної напруги, писав Б. Асаф'єв, об'єднує музичну і мовленнєву інтонації, що дає змогу використовувати музику для стимулювання мовленнєвого спілкування в ситуаціях, коли дитині важко виразити думку словом [1, с. 94].

Маючи спільні корені походження, існування та функціонального призначення з мовленням, акустичними характеристиками (гучність, артикуляція, темп, тембр, мелодика, ритмічність), музика має місце й у вербальній комунікації, оскільки формальний зміст слова наповнюється певними смисловими відтінками характеру сказаного й ставлення учасників спілкування до вираження думки в словесній формі.

Широкі можливості музичного мистецтва – передавати найтонші відтінки людських почуттів, їх зміну, взаємопереходи і визначають специфіку змісту музики. Емоційний відгук на музику збагачує культуру спілкування. Емоції надають йому виразність, щирість, впливають на вибір партнера, слугують регулятором стосунків між дітьми і дорослими. Палітра емоційних переживань впливає на емоційний тон спілкування та його зміст, реагуючи на емоції співрозмовника, знаходячи адекватні засоби підтримки діалогу. Розуміючи зміст емоційних станів, володіючи експресивними засобами самовираження, дитина самостверджується в суспільстві, стає сприйнятливою і чутливою до інших. Музика, завдяки емоційності, активізує в дитини процес ідентифікації з героєм музичного твору, вживання у роль ігрового персонажу, а тому уможливує осмислення нею комунікативної ситуації, розуміння її сутності, що є важливою передумовою розвитку процесу розуміння і мотивів поведінки реальних партнерів по спілкуванню. Сприймати і розуміти емоції один одного у процесі музично-ігрової діяльності дітям набагато легше, оскільки емоційні прояви насичують ігрову діяльність, є завжди індивідуальними. Підтримуючи самотутній малюнок емоційних реакцій, відтінків переживань процесу пізнання, педагог створює сприятливі можливості для того, щоб дитина вчилася співчувати, співпереживати іншим, оволодівала культурою вираження власних емоцій.

Ураховуючи напрацювання педагогів-дослідників і практиків, поняття «формування комунікативних умінь у процесі музично-ігрової діяльності» трактуємо як процес вдосконалення комунікативних умінь під час ігрової взаємодії шляхом їх кількісних і якісних перетворень від нижчого до вищого рівнів вияву, заснований на включенні дітей у спеціально організовану і контрольовану дорослими музично-ігрову діяльність, що передбачає активну мовленнєву, репродуктивну, творчу й емоційну взаємодію її суб'єктів. Музично-ігрову діяльність визначаємо як: 1) освітньо-виховний феномен, підпорядкований мотиваційно-цільовим, змістовим, процесуально-організаційним завданням особистісного розвитку дитини, засіб зміцнення її соціалізації у процесі доцільного включення у добровільну художньо-спрямовану, полікультурно-оснащену колективну взаємодію; 2) шлях пізнання, процес збагачення емоційно-чуттєвого досвіду й розвитку музично-творчих здібностей; 3) спосіб удосконалення рухових, слухацьких та виконавських умінь і навичок, у якому взаємодіють аудіальний (спів), візуальний (танець), аудіовізуальний (театр) шляхи передавання інформації. Завдяки їх синтетичності учасник гри реагує на багатоаспектність шляхів комунікації відповідним налаштуванням «апарату» сприйняття і посиленням функціонування комунікативної сфери.

Список використаних джерел

1. Асаф'єв Б.В. Интонация / Б.В. Асаф'єв, Э.Б. Абдуллин, О.В. Ванилихина, Н.В. Морозова и др. // Методическая культура педагога-музыканта : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. / Под ред. Э.Б. Абдуллина. – М. : Академия, 2002. – С.94-98 с.
2. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. / Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко, А.А. Леонтьева, А.В. Петровского. – М. : Педагогика, 1983. – У 2 т. – Т.1. – 392 с.
3. Лотман Ю.М. О двух моделях коммуникации в системе культуры / Ю.М. Лотман // Избранные статьи. – У 3 т. – Т.1. –Таллинн : Александра, 1992. – С. 76-89.
4. Тарасов Г.С. О коммуникативной природе музыкальных способностей / Г.С. Тарасов // Вопросы психологии. – 1987. – № 3. – С. 115–121.

The relevance of the research was proved, the purpose was defined, the scientific fund for the studied problem was analyzed.

In the article relevance of the research is proved, the purpose is defined, the scientific fund for the studied problem. It is opened essence and structure of communicative abilities of the senior preschool children. It was found out that structural components of communicative abilities of the senior preschool children is exchange of information (information and communicative abilities), actions (interactive abilities), experiences and impressions (perceptual and expressional) between partners in the course of their inclusion in activity, has collective character, and musical and game activity acts as means of formation of all components of the specified abilities. It was revealed age features of communicative abilities of the senior preschool children and the main characteristics of their formation are submitted. Psychological and pedagogic the conditions promoting effective formation of communicative abilities of preschool children are defined.

The essence of the concepts «formation of communicative abilities of the senior preschool children in the course of musical and game activity» and «musical and game activity of the senior preschool children» were opened, the directions of formation of communicative abilities of preschool children in musical and game activity were defined. Types of the musical games promoting formation of communicative abilities of preschool children were allocated (musical and touch, musical and rhythmic, musical and didactic, developing).

The concept «formation of communicative abilities in the course of musical and game activity» was proved. The developing – educational opportunities of musical and game activities for formation of the specified abilities (motivation of children to expressional and mimic (a look, a smile, a mimicry, expressive vocalizations and the movements of a body), subject and effective are lit (the movements with subjects), and verbal means of communication, the communicative requirements allowing them to realize).

Keywords: *communicative abilities, senior preschool children, researches, formations, musical and game activity, means, communication, process, art, education.*

УДК 37.013.77.(477) «196»::7.091.31

Дічек Н.П.

Dichek N.

ВНЕСОК УКРАЇНСЬКИХ ПСИХОЛОГІВ У РОЗВИТОК ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ І ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ (60-ТІ РР. XX СТ.)

THE CONTRIBUTION OF UKRAINIAN PSYCHOLOGISTS TO THE DEVELOPMENT OF INDIVIDUALIZATION AND DIFFERENTIATION STUDENTS' EDUCATION (60-IES. XX CENTURY)

У статті в аспекті здійснення індивідуалізації навчально-виховного процесу в школі висвітлено малодосліджену історію розвитку в Україні у 1960-х роках досліджень з педагогічної психології. На тлі суспільно-історичних реалій розглядуваної доби охарактеризовано тематику, методи і результати оприлюднених студій, визначено їх роль у підготовці переходу до наступних якісних змін у напрямі масштабного вивчення особистості і міжособистісних відносин.

Ключові слова: *педагогічна психологія, індивідуалізація навчально-виховного процесу, ідеологізація, функціоналізм, методи психолого-педагогічних експериментів*

У руслі розроблення маловивченої до сьогодні проблеми розвитку української педагогічної психології робимо спробу висвітлити в контексті суспільно-історичних реалій доби істотні

аспекти розгортання студій, присвячених індивідуалізації й диференціації освітньо-виховного процесу в середній школі. У наших попередніх публікаціях було презентовано внесок вітчизняних науковців у згадану галузь у період з кінця XIX ст. до 1940-х років XX ст. [5], а також у перші повоєнні роки [6]. Отже пропонується стаття є логічним продовженням уже здійсненого вивчення зазначеного питання, актуальність якого обґрунтовується у комплексних дослідженнях педагогів й психологів (С.Д. Максименко, О.Я. Савченко, Г.І. Коберник, О.В. Скрипченко, І.Е. Унт), присвячених створенню дитиноцентрованих моделей навчання і виховання різних груп дітей – від дітей з психофізичними вадами до здібних і обдарованих [19; 25; 10; 29; 2; 38].

Мета статті – визначення наукових пріоритетів і змісту досліджень, оприлюднених у 1960-х рр. українською психологічною спільнотою у галузі індивідуалізації шкільного навчання, для встановлення рушійних мотивів і значення таких студій, їх ролі в поліпшенні роботи школи. Відповідно до мети обмежуємо сферу свого наукового інтересу висвітленням результатів лише тих досліджень, що спрямовувалися на вивчення процесів навчання і виховання школярів, тобто виконаних у предметному полі педагогічної психології.

Наприкінці 1950-х рр. під впливом актуалізації питання диференціації підходів до навчання школярів, що набуло державного статусу завдяки прийняттю владою Закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти» (1958-1959 рр.) [7], до тематичного поля психолого-педагогічних студій в Україні поряд з вивченням окремих психічних функцій учнів (сприйняття, мислення, мовлення, пам'яті, уваги, саморегуляції) в аспекті здійснення ефективного педагогічного керівництва, знову увійшли (після політичних гонінь на психологію у 1930-х рр. і наприкінці 1940-х рр.) питання вивчення здібностей й психології особистості.

Дослідженням встановлено, що вперше феномен диференціації навчання в середній школі у близькому до сучасного тлумаченні було обґрунтовано у статті (газета «Правда» від 21 листопада 1958 р.) російських учених М. Гончарова і О. Леонт'єва «Диференціювати навчання на другому етапі середньої освіти» [4]. Це була своєрідна наукова рефлексія (у руслі «всенародного обговорення») пропозицій влади, які спочатку було викладено в опублікованій у вересні записці М. Хрущова «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в країні» [39], а згодом – й в однойменних листопадових тезах ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР [22]. Зокрема у пункті 17 тез йшлося про ініціативу щодо організації шкіл «для найбільш здібних дітей і молоді в галузі мистецтва й ... [придільення] більше уваги розвитку здібностей і задатків усіх дітей як у галузі мистецтва, так і в математиці, фізиці, біології та інших галузях наук» [24, с.183].

У відповідь на зазначені тезові думки психолог О. Леонт'єв і педагог М. Гончаров, «виходячи з потреб розвитку промисловості, сільського господарства і культури», пропонували запровадити диференціацію навчання в старших класах загальноосвітніх шкіл за певними напрямками – фізико-математичним, біологічним, гуманітарним (в імперську добу це називалося «фуркація» освіти), а також відкрити школи для особливо обдарованих дітей не лише у творчій царині [4, с.208]. Уточнимо, що використовуваний науковцями термін «диференціація навчання» до тексту Закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти» [7], не увійшов, але почав використовуватися у науково-педагогічному середовищі.

В архівному документі – стенограмі спільного засідання вчених Рад Інституту педагогіки УРСР та Інституту психології УРСР (від 11 грудня 1958 р.) – детально подано перший офіційний обмін думками між українськими науковцями з питання диференціації навчання і розвитку здібностей учнів [41]. Це питання постало не стільки як назріла наукова проблема розвитку досліджень шкільного навчально-виховного процесу, скільки як «добровільно-примусова» реакція психолого-педагогічного загалу на «виклик часу». Як пише французький дослідник радянської доби Л. Кумель, хоча в Академії наук СРСР не пройшло жодних подібних офіційних

обговорень, по всій країні в дусі всенародного обговорення майбутнього закону пройшли активні дискусії «знизу», де було оприлюднено численні критичні зауваження [18].

Відкриваючи дискусію, директор НДІ психології, професор Г. Костюк, зазначав, що науковці мають «визначити своє ставлення до проблеми, ... [оскільки] це має значення для розробки навчальних планів, програм тощо» [41, арк.1]. Із тексту стенограми постає, що в обговоренні запровадження можливих освітніх новацій українські науковці висловлювали різні думки: й на користь змін, й проти них.

Учений зауважив, що на той час в радянській психології не існувало експериментально підтвердженого теоретичного підґрунтя для діагностики обдарованості і визначення здібностей. Погоджуючись із загальною доцільністю висловленого у компартійних тезах прагнення дати «всім юнакам і дівчатам середню освіту диференційованим шляхом, відповідно до потреб школи, з одного боку, й інтересів та нахилів і здібностей учнів з другого» [41, арк.3-4], він водночас поставив під сумнів й варіант запровадження цілковитої диференціації навчання у старших класах середньої загальноосвітньої школи, й організацію окремих шкіл для особливо обдарованих [41, арк.3-6]. Перший варіант учений критикував за суто організаційні труднощі його реалізації (неможливість відкриття шкіл з диференційованим навчанням у невеликих містах, й тим більше сел, невизначеність у плануванні кількості класів певного предметного профілю), за небезпеку «зниження загальної освіти учнів», а головне за те, що на час закінчення 7-річки у багатьох дітей ще остаточно «не склалися нахили і здібності». Другий варіант на його думку був малоприматним через труднощі в діагностиці здібностей учнів. Він визнав, що «наша психологічна наука мало займалася визначенням здібностей дітей, методологією вивчення цих здібностей» [41, арк.6]. Крім того Г. Костюк наголосив на можливості негативного впливу створення виключного становища для обдарованої молоді з огляду на формування характеру і розвитку самих здібностей.

Щодо конструктивних пропозицій, то Григорій Силевич підтримав практику «організації виробничих і загальноосвітніх шкіл з виробничим навчанням» і можливість подальшої диференціації загальної середньої освіти відповідно до основних профілів виробничого навчання (поліграфічного, сільськогосподарського тощо) [41, арк.6]; введення факультативних занять; позакурсової навчальної роботи [41, арк.7].

Г. Костюк наголошував на поглибленні «індивідуального підходу в існуючих організаційних формах», розрахованого не тільки на слабших учнів, а й на обдарованих [41, арк.7]. Частковим варіантом диференціації вважав також видачу найобдарованішим учням характеристик, які б сприяли здобуттю ними подальшої освіти, «відкривали б шлях до вищої школи без додаткового виробничого стажу» [41, арк.7].

У виступі завідувача відділу методики математики і фізики НДІ педагогіки І. Тесленка прозвучало несприйняття ідеї фуракації середньої школи й організації зокрема фізико-технічних шкіл, яку він тлумачив як «приховану форму організації шкіл для обдарованих<...>, а вони будуть негативно впливати на виховання нашої молоді» [41, арк.9]. Науковець підкреслив, що педагогіка і психологія, приділяючи увагу невстигаючим учням, розв'язуючи завдання попередження другорічництва, зовсім не займалися роботою з обдарованими дітьми [36, арк.10]. У підсумку зауважив необхідність розроблення «форм і методів роботи з тими, що встигають, що мають нахил, тоді для обдарованих дітей буде відкритий шлях до вищої школи» [41, арк.10-11].

Підтримуючи доповідь Г. Костюка, колега І. Тесленка, відомий методист-математик М. Гельфанд наголосив, що для здійснення диференціації в середній школі науковцям замість сприяння організації шкіл для обдарованих, слід розробити питання диференціації методів навчання, запровадити в Україні експериментальні школи, нові форми роботи з обдарованими дітьми, зокрема видання журналів з різних предметів для школярів [41, арк.17-18]. Він привернув увагу присутніх до нагальної потреби об'єднати зусилля педагогів і психологів у розв'язанні проблеми визначення обдарованості [41, арк.19].

Мовознавець В. Масальський, як завідувач відділу методики навчання мов у школі (НДІ педагогіки), зробив акцент на необхідності експериментальної перевірки різних ідей диференціації в середній школі і не підтримав ідею створення шкіл для обдарованих учнів. І водночас, заперечуючи Г. Костюку з приводу здійснення методичної роботи лише з невстигаючими, сказав: «Основним у нашій методиці є праця з класом, з основним кістяком, забезпечення успішності основного складу класу, <...> а треба розробити методику, як середніх підтягувати до кращих, а поганих до середніх, як працювати з тими, хто встигають найкраще» [41, арк.20].

А от психолог І. Синиця, беззастережно приєднуючись до ідеї створення шкіл для обдарованих дітей у галузі точних наук, висловив сумнів у доцільності таких шкіл у галузі гуманітарних предметів [41, арк.23].

Загальну підтримку ідеї організації шкіл з диференційованим навчанням, а також шкіл для обдарованих дітей, яких би добирали за конкурсною основою або на основі характеристик [41, арк.25] висловив В. Авраменко.

Психолог професор О. Раєвський акцентував важливість здійснення диференціації для створення різноманітних шляхів формування особистості, що сприяло б зростанню можливостей розвитку її здібностей і талантів. Він визнав дуже слушною ідею організації шкіл для обдарованих дітей [41, арк.28-29], хоча запропонував організувати їх спочатку як експериментальні.

Як зазначила фізик-науковець з НДІ педагогіки З. Сичевська, на той час спостерігалось значне навчальне перевантаження учнів: «Першокласники працюють 6-7 годин, а десятикласники – по 12 годин на добу» [41, арк.31]. Тому прагнення за допомогою фуркації або диференціації розвантажити середню освіту вона вітала. Однак доводила доцільність здійснення лише широкої диференціації – розподіл на школи технічного і гуманітарного циклів [41, арк.32]. У її виступі також пропонувалося почати з організації досвідної школи в Києві.

Висловившись на підтримку доцільності диференціації шкіл, психолог Л. Балацька також сказала про необхідність розпочати розроблення спеціальних методик з визначення здібностей дітей [41, арк.35].

«Тонке місце» в обговорюваній проблемі виокремив І. Димитров, звернувши увагу колег на відсутність узгодження майбутньої діяльності шкіл з диференціацією навчання зі здійсненням масової політехнічної практичної підготовки школярів [41, арк.36-37]. Виступаючий підтримав потребу «організації експериментальної школи з фуркаціями».

Співробітника НДІ педагогіки фізик М. Розенберг пригадав бесіду з відомим вченим, фізиком-ядерником, академіком Я. Зельдовичем про тогочасні шкільні програми з фізики. Академік критикував їх за обмеженість і недостатність викладу необхідного фактичного матеріалу, наприклад, замість 7 годин на вивчення атомної фізики він пропонував ввести 78 годин, а в 8-річній школі вважав за необхідне вивчати цю галузь наукових знань не менше 20-30-и годин [41, арк.38]. У цьому аспекті нагадаємо, що 1950-ті роки були часом розквіту в світі ядерних досліджень і зокрема досягнень в СРСР. Але М. Розенберг справедливо зауважив, що години варто додати і на вивчення математики та хімії, але це значно переобтяжить типову навчальну програму, а тому диференціація шкіл – потреба часу [41, арк.39].

З питання доцільності створення шкіл для обдарованих дітей висловився й психолог П. Чамата. Він був переконаний, що виокремлення обдарованих дітей з класу знижує рівень навчальної підготовки в ньому, а «взаємовплив дітей з різними рівнями здібностей дає позитивний результат і є найбільш раціональним для розвитку й обдарованої дитини» [41, арк.40]. Він зазначив, що диференціація як спосіб розвантаження шкільної програми є корисною, але якщо б її можна було запровадити масово. Однак чимало шкіл не мають для цього можливостей, а от на розвиток обдарованих дітей диференціація істотно не вплине [41, арк.41]. На його думку, важливіше забезпечити у школах дієве залучення учнів до праці через виробниче

навчання. А розвитку талантів і здібностей можна досягти завдяки оновленню форм і методів роботи з дітьми, наприклад, через створення різноманітних гуртків, проведення олімпіад тощо.

Ця перша реакція українських психологів і педагогів на майбутні шкільні реформи, на нашу думку, свідчить про зацікавленість і фаховий характер дискусії, про виваженість і аргументованість критики, яку вчені не побоялися висловити. Звичайно, після XX з'їзду КПРС (1956 р.), що засудив культ Й. Сталіна, атмосфера у суспільстві, зокрема й в науковому середовищі, стала демократичнішою порівняно з попереднім часом. За оцінкою сучасного українського історика С. Кульчицького, ініційована і здійснена М. Хрущовим освітня реформа (1958 р.) «позитивно вплинула на весь національно-культурний процес, незважаючи на спроби держави прискорити русифікацію школи», а розвиток народної освіти став важливим виявом духовного відродження нації» [17, с.102].

Отже, проблема психології особистості і її аспект – питання здібностей – отримала поштовх до розроблення. Методологічно визначальними стали зокрема праці українського вченого Г. Костюка, який у 60-70-х роках XX ст. обґрунтував положення, що особа стає суспільною істотою і особистістю поступово, у процесі формування її свідомості і самосвідомості, у процесі утворення системи психічних властивостей, які внутрішньо визначають її поведінку, роблять її здатною брати участь у суспільному житті. Він наголошував на тому, що «психічне не лише реалізується фізіологічним, а й зазнає змін залежно від особливостей функціонування фізіологічних механізмів» [16, с.79]. Саме біологічними відмінностями, доводив Г.С. Костюк, визначаються природні загальні можливості людського індивіда стати особистістю, саме тому «окремі індивіди по-різному вчаться, з різною швидкістю, повнотою і глибиною засвоюють вироблені людством духовні цінності, по-різному включаються у їх «примноження» і завдяки цьому досягають різних рівнів розвитку своїх специфічно людських потреб і здібностей» [16, с.80].

Водночас, визнаючи, що попри незаперечне значення навчання воно не може забезпечити всебічний розвиток здібностей підростаючих поколінь, учений підтримував ініційовані владою «хрущовські» реформи у шкільній освіті (1958 р.), зокрема поєднання навчання з продуктивною працею, бо вважав, що воно «здатне відкрити широкі перспективи якості засвоєння знань учнями <...> розширює реальні взаємовідносини учнів із суспільним середовищем, під впливом якого розвиваються й здібності» [12, с.351-352]. На його погляд, розвиток потреб і здібностей людини найбільш успішно здійснюється в умовах поєднання навчання і праці, коли вони виступають як різні способи вияву єдиної, цілісної життєдіяльності особистості, а праця в житті молоді сприяє розширенню взаємовідносин індивіда з середовищем, бо породжує багато тих пізнавальних запитань, над якими школярі замислюються на уроках фізики, хімії, біології та інших дисциплін, одночасно праця є джерелом фактів, які учням необхідно з'ясувати.

Як об'єктивно засвідчує відомий український психолог, учень і колега Г. Костюка професор Г. Балл, «обіймаючи офіційні посади, учений [Г. Костюк – прим.] був зобов'язаний відгукуватися на «геніальні праці вождя народів», «історичні рішення партійних форумів», але, ... коментуючи черговий «документ всесвітньо-історичної ваги», він «робив усе, аби посилити і розвинути наявні в ньому «раціональні зерна», пом'якшити негативні ефекти, до яких він міг призвести, і, скориставшись нагодою, заявити про невідкладні проблеми, пов'язані з розвитком психологічних досліджень і практичним застосуванням психологічних знань» [2, с.83].

Аналіз публікацій ученого переконує: попри наявність в них заідеологізованих міркувань у дусі радянської доби, найсуттєвішим для нього було сприяння інтересам особистості, тобто домінування особистісного підходу. Тому він обстоював ідею добору молодими людьми професій і оволодіння ними в умовах загальноосвітньої школи: «... психічні властивості особистості, зокрема індивідуальні її риси, з якими вона підходить до необхідності вибрати професію в підлітковому і юнацькому віці, є продуктом попередньої історії її розвитку. Їх не

можна просто вважати природними її рисами. Натуралістичне розуміння заважає науково обґрунтованій профорієнтаційній роботі, спрямовує її тільки на врахування наявного в учнів рівня тих чи інших властивостей безвідносно до можливостей їх подальшого розвитку в процесі оволодіння самою професією « [15, с.6]. Важливо, що вчений розглядав професійне самовизначення не як одноразовий акт, а як тривалий процес, що проходить кілька вікових етапів [11; 13].

Щоб професійне самовизначення було свідомим і стало ефективним чинником формування особистості та реалізації її здібностей, ним, на глибоке переконання психолога, треба керувати, а щоб керувати, щоб дати кваліфіковані поради вчитель має ґрунтовно знати сильні і слабкі сторони учнів, тобто вивчати їхні індивідуальні особливості. За Г.С. Костюком, професійне самовизначення виступає як форма вияву психічного розвитку: «По тому, як людина вибирає собі професію, якими мотивами вона при цьому керується, можемо судити про рівень її загального розвитку й індивідуальні особливості. Разом з тим, професійне самовизначення стає чинником дальшого формування особистості, становлення її індивідуальної своєрідності» [15, с. 7]. Усвідомлюючи принципову важливість проблеми вибору професії для долі молодого покоління, Григорій Силович зініціював у 1960-1970-х роках прикладні дослідження у сфері профдобору і профорієнтації, результати яких суттєво допомогли учителям у практичному розв'язанні цієї проблеми.

Спираючись на положення про те, що раціонально побудовані педагогічні впливи здатні відіграти вирішальну роль у психічному розвитку особистості (хоча вчений не ігнорував наявності інших впливових середовищних та психо-фізіологічних чинників), Г. Костюк обґрунтував низку принципів вимог до виховання і навчання. Наприклад, визнання наявності різного ставлення школярів до різних навчальних предметів, особливо у старшокласників, а отже і виділення «центрального інтересу» до певних з них, що пов'язано з нахилами, інтересами й здатностями, і вмотивовує необхідність зміцнювати такий «центральный» інтерес, «створювати умови, для того, щоб він переростав у любов, потребу працювати в даній галузі, якою відзначалися і відзначаються всі талановиті люди» [23, с. 370]. Учений переконував, що вчасне визначення професії і зв'язаної з нею життєвої перспективи має важливе значення для розвитку здібностей підростаючої особистості.

Звернемося до ключових тем досліджень, здійснюваних у 1960-х роках у галузі педагогічної психології іншими українськими науковцями, і пов'язаних з питанням індивідуалізації навчально-виховного процесу або дотичними до нього. П. Зінченко разом з групою харківських дослідників (П. Невельський, Г. Репкіна) продовжував вивчати проблему пам'яті, зосередившись на питаннях оперативної пам'яті, тобто процесів короткочасної пам'яті у зв'язку зі змістом і структурою діяльності, зокрема навчальної. Дослідники тлумачили формування такого виду пам'яті як умову успішного досягнення її мети [23, с. 59-60]. Вони також намагалися визначати обсяг пам'яті, який розглядали як характеристику не лише безпосередньої, короткочасної, а й довгочасної пам'яті, та ймовірну структуру запам'ятовування матеріалу. На основі встановлення вченими зворотної залежності обсягу пам'яті від кількості запам'ятовуваної інформації (1963 р.) у подальшому вони довели положення про те, що зменшення кількості інформації у матеріалі веде до збільшення обсягу пам'яті та покращення успішності засвоєння [23, с. 62].

Для педагогічної практики важливим було твердження, зроблене у результаті дослідження Л. Куценко (Мелітопольський педінститут) про те, що індивідуальні відмінності в пам'яті учнів підліткового віку виявляються слабше, ніж в учнів початкових класів, і що значні індивідуальні варіації щодо продуктивності пам'яті окремих школярів-підлітків залежать переважно від усвідомлення ними необхідності запам'ятати, від зосередженості, характеру, навчального матеріалу й інших ситуаційних умов, а тому індивідуальні відмінності пам'яті є результатом їхньої навчальної діяльності, а не причиною їхньої успішності в навчанні [23, с. 174]. Автор також зробила висновок: «Процеси пам'яті підлітків підпорядковуються логічним процесам

мислення, осмисленого сприйняття навчального матеріалу, на відміну від молодших школярів, у яких пам'ять відіграє провідну роль [там само].

У контексті з'ясування природи здібностей Є. Легков (НДІ психології), експериментуючи з київськими десятикласниками, одержав підтвердження положення про те, що навіювання є антиподом самостійності, тому самостійність мислення можна розглядати як «компонент обдарованості і актуальних здібностей особистості» [23, с. 77]. Його колега М. Малков у ході вивчення впливу індивідуально-типологічних особливостей динаміки нервових процесів, які визначаються властивостями нервової системи, на розумову діяльність учнів (9-10 класи), виснував, що «нервова обдарованість» відчутно відбивається на «успішності розумової діяльності і не все залежить від знань умінь навичок», отже «індивідуально-типологічні особливості динаміки нервових процесів поряд з життєвим досвідом, фізіологічною основою якого є різноманітні системи зв'язків, мають включатись в структуру розумових здібностей» [23, с. 94-95]. Схожих висновків дійшов й науковець Інституту О. Губко. На основі комплексу експериментальних і не експериментальних методів вивчення залежності між типом нервової системи і успішністю школярів старших класів, з якими він працював протягом кількох років [23, с. 97], дослідник рекомендував учителям враховувати типологічні відмінності нервової системи в індивідуальному підході до учнів. Взаємозв'язок у розвитку організаторських здібностей і характеру особистості як складника виховного процесу в школі вивчала С. Кондратьєва (Дрогобицький педінститут).

Питанню вивчення проявів індивідуальності молодших школярів крізь вивчення індивідуальних властивостей уяви як особистісної якості присвятила педагогічний експеримент Л. Балацька (НДІ психології). Вона зробила багато корисних узагальнень, зокрема про важливу роль створення позитивної мотивації у розвитку творчої уяви, про своєрідність впливу емоцій від життєвих невдач на уяву і створювані дітьми образи [23, с. 175-176].

Як важливу умову для виявлення індивідуальності і розвитку творчих здібностей молоді М. Алексеева (НДІ психології) вивчала питання про пізнавальний інтерес в учнів 5-8-х класів. Розглядаючи його як ефективний мотив навчальної діяльності, автор наголосила на необхідності формування у школярів потрібних для засвоєння певного предмета способів початкової діяльності, оскільки «успішність у навчанні породжує і стимулює позитивні почуття, які, узагальнюючись, стають дійовими мотивами подальшої пізнавальної активності» [23, с. 181].

Дослідження індивідуальних особливостей перцептивної діяльності старшокласників, здійснене в умовах лабораторного експерименту О. Скрипченком і В. Ткаченко (НДІ психології), дало змогу встановити й охарактеризувати три типи сприймання підлітками зображення певних об'єктів (аналітичний, синтетичний і змішаний). Науковці виокремили також чотири групи учнів за індивідуальними відмінностями сприймання схожих об'єктів і показали, що «в процесі вправління виробляються перцептивні навички, які характеризуються швидкістю вибору опори серед ознак об'єкта, темпом роботи, зосередженістю, здатністю до точності розрізнення і виправлення помилок» [23, с. 51].

Виконаним на межі соціологічного й психолого-педагогічного досліджень розглядаємо здійснене Л. Котляровою (Львівський педінститут) вивчення інтересів старших школярів (1069 осіб), проведене у школах м. Львова і Львівської області. У висновках до матеріалів дослідження, спрямованого на допомогу керівникам шкіл, вчителям – класним керівникам, зазначалося, що серед пізнавальних домінували інтереси до проблем науки, а центральне місце займало зацікавлення учнів проблемами особистості людини, її духовного світу і людських стосунків [23, с. 184-185]. Причому була виявлена різниця в інтересах хлопців і дівчат, найістотнішою вона була у сфері інтересу до питань моралі (249 хлопців – 802 дівчат), внутрішнього світу людини (45 хлопців – 171 дівчат), літератури й мистецтва (249 хлопців – 400 дівчат) [там само].

Повернення до дослідження особистості учня вмотивувало все частіше і ґрунтовніше у науково-методологічному відношенні звернення до визначення сфери його інтересів. Так у 1967 р. науковець НДІ психології О. Киричук зосередився на встановленні і формуванні в учнів молодшого шкільного віку інтересу до навчальної діяльності як могутнього засобу успішного навчання і виховання. Охопивши обстеженням 2340 школярів міських і сільських шкіл м. Києва, Київської і Закарпатської областей на основі методу вибору з кількох видів діяльності трьох пріоритетних, він установив питому вагу навчальних інтересів у структурі діяльності дітей конкретного класного колективу. На основі кількісного і якісного аналізу зібраних даних, складених таблиць і графіків учений показав не лише коливання і спад інтересу до навчання з кожним його роком, а й встановив чинники, які визначають ступінь навчального інтересу певного учнівського колективу. Насамперед, це особистість учителя, його вміння викликати позитивні емоції і радість успіху, створити доцільний темп засвоєння знань, стимулює дітей до творчого мислення, а також методи і прийоми, які заохочують до навчання, особливо використання проблемних ситуацій, технічних засобів, відповідного унаочнення. У підсумку О. Киричук зазначив: «Якісний аналіз роботи вчителів у класах з високим показником інтересу до навчальної роботи свідчить, що дуже важливо створити для певних груп учнів з різними навчальними можливостями оптимальні умови, тобто забезпечити широкий індивідуальний підхід, диференціацію навчання» [8, с. 67].

У розглядуваний період видання психологічної продукції у кількісному відношенні був не значним. Серед не багатьох надрукованих книг, присвячених питанням педагогічної психології, зазначимо працю О. Кондратюка «Педагогічне стимулювання в процесі формування поведінки учнів (1963 р.), де охарактеризовано такі стимули педагогічного впливу на особистість, як нагорода, покарання, оцінювання поведінки [9]. На великому описовому емпіричному матеріалі обґрунтовано значення моральної нагороди, мотиви дітей щодо її одержання, також зроблена спроба класифікувати порушення учнями поведінки. Але, як зазначив у рецензії психолог Д. Ніколенко, автор «слабо наголошував на значенні індивідуальних особливостей та індивідуального підходу до дітей у процесі стимуляції» [21, с. 112].

Із 1965 р. замість наукових записок НДІ психології запровадив випуск республіканського науково-методичного збірника «Психологія», де науковці України мали змогу оприлюднювати результати своїх досліджень. До розроблення питань у сфері індивідуалізації навчально-виховного процесу відносимо публікації, присвячені різним аспектам професійного самовизначення школярів. Так у статті З. Нечипорук «Професійні інтереси старшокласників» (НДІ психології) методами анкетування, письмових робіт й індивідуальних бесід з 2407 учнями було отримано підтвердження формування тенденції зростання інтересу до професій кваліфікованого робітника, яка втім була характерною для незначної частини учнів, а більшість виявила зацікавлення професіями і спеціальностями, які опановують у вищій школі і до того ж не пов'язані з галузями матеріального виробництва [20, с. 128]. У висновку науковець також висвітлив потреби здійснювати спеціальну систематичну роботу з «формування у старшокласників професійних інтересів відповідно до потреб суспільства і з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей» [там само, с. 128]. А колега О. Яцишин, вивчаючи роль пізнання учнями 8-х класів своїх психічних якостей у свідомому виборі професії, встановив, що лише незначна кількість підлітків керується своїми психічними якостями, обираючи професію, у школярів домінує соціальне мотивування вибору майбутньої професії [40, с. 136]. Психічні якості як безпосередній мотив обрання життєвої діяльності постають визначальними лише в учнів, які мають спеціальні (художні, артистичні тощо) здібності. Водночас інтерес до професії корелюється з урахуванням власних інтелектуальних якостей.

Особливий науковий інтерес українських дослідників в галузі педагогічної психології був пов'язаний з вивченням особливостей засвоєння знань учнями початкової школи. Так у результаті проведення формуального експерименту у двох школах м. Києва (1964-1965 н./р.) вчений

О. Скрипченко вивчав зміну динаміки розумового розвитку учнів 1-2-х класів залежно від змісту і методів навчання, які він на авторських засадах перебудовував у напрямі «виявлення логічної структури навчального матеріалу, виділення основних понять, підвищення теоретичного рівня навчання, прискорення формування узагальнень у дітей, а також потрібних для навчальної діяльності мотивів» [28, с. 4]. Як показало його дослідження, навчання в експериментальних умовах сприяло помітному прискоренню розумового розвитку учнів. Відбувалися зміни й в індивідуальних відмінностях у показниках цього розвитку, причому вони не нівелювалися, а зі зростанням складності розумових операцій поступово розширювалися [там само, с.9]. Це стало встановленням О. Скрипченком важливої закономірності навчання, яка була підтверджена дослідником у подальших студіях.

Частково до схожого висновку дійшов і науковець з Чернігівського педінститут В. Сіллер, досліджуючи методом природного експерименту протягом 2-х років характер і ступінь стійкості індивідуальних відмінностей в точності виконання арифметичних завдань учнів 1-2-х класів, які навчалися у 10-ти класах шкіл Києва і Чернігова [27, с. 11-12]. У підсумку автор стверджував, що найбільш стійкими є відмінності високого і низького рівнів засвоєння, що пояснюється більш загальним їх характером, а у дітей з нестійким рівнем індивідуальних особливостей засвоєння індивідуальні особливості мають більш частковий характер і значно залежать від змісту матеріалу. Він також зауважував, що ускладнення програмового матеріалу (відповідно до змін у тогочасній навчальній програмі) не сприяло нівелюванню індивідуальних можливостей учнів, тому зростала важливість здійснення індивідуального підходу до слабо встигаючих школярів, бо його відсутність сприяє зростанню індивідуальних відхилень у точності виконання арифметичних завдань.

Б. Богуславська з Ізмаїльського педінститут за результатами дослідження індивідуально-психологічних аспектів питання індивідуалізації процесу навчання першокласників читати (здійснювався констатувальний і навчальний експерименти), зробила узагальнення: швидкість, сприйняття і розуміння тексту визначаються швидкістю і гнучкістю зв'язків, які утворюються між зоровим і акустичним подразниками з одного боку, і мовно-руховими реакціями з іншого [3, с. 36]. Такі особливості, на думку дослідниці, зумовлюють існування різних типів читання у дітей, яких вона розподілила на 4 групи за темпом, у точністю і розумінням тексту. Це дало змогу окреслити можливі шляхи роботи з кожною групою учнів. Водночас автор зазначила, що навчальний експеримент показав: існуючі індивідуально-психологічні особливості мають доволі стійкий характер, і хоча у ході індивідуального навчання вони змінюються, однак не нівелюються, тому «вчителі повинні постійно враховувати їх під час навчання читання» [там само, с. 38].

Цікавого висновку у ході вивчення особливостей уяви молодших школярів за допомогою чорнильних плям Роршаха дійшла вчений з НДІ психології Л. Балацька. Вона встановила, що немає підстав стверджувати наявність сильної уяви у 6-7 річних дітей, яка з віком спадає. На відміну від подібного твердження зарубіжних дослідників Граффітса і Карпатрік, результати виконаних нею досліджень свідчили: з віком зростає кількість образів, відбуваються їх якісні зміни від загальних, неясних структур (1-2-і класи) до більш яскравих, емоційно насичених, індивідуалізованих і конкретних образів (3-4-і класи) [1, с. 56-57].

У галузі дослідження процесів мовлення учнів середнього шкільного віку виокремимо результати тривалого експерименту, здійсненого вченим того ж інститут І. Синицею, з вивчення синтаксичної структури усного мовлення учнів 5-8-х класів. Науковець з'ясував, що структура усного мовлення таких школярів різноманітніша, ніж структура їхнього письмового мовлення, але «менш організована, розпливчата». А як загальну тенденцію дослідник визначив поступове, хоча й дуже повільне, зростання складних конструкцій в їхньому усному мовленні. Надмірне вживання простих речень, підсумовував вчений, свідчить про недорозвиненість мовлення, а надмірне ускладнення – про його незв'язність і незорієнтованість на слухача [26, с. 72].

Насамкінець, як один з незаперечних апогеїв розвитку української педагогічної психології 1960-х років, висвітливо непроминальний внесок В. Сухомлинського, самобутній педагогічний талант якого і роки тривалої, копіткої освітянської роботи як директора сільської школи, стали запорукою встановлення ним важливих психологічних закономірностей навчально-виховного процесу. Його творчу спадщину треба характеризувати як новаторську насамперед тому, що в умовах чітко регламентованої радянської шкільної дійсності Василь Олександрович вийшов за її межі у майбутнє, здійснивши упровадження авторської концепції, в якій поєднувалися ідеї гуманістичної та особистісно орієнтованої педагогіки. Найповніше цей прогностичний злет відобразився у розробленій ним системі роботи з «важкими» (в прямому й переносному сенсі) дітьми (тугодуми, гіперрухливі, діти з психічними вадами і розумовою недорозвиненістю, з ускладненими долями). «Наблизити максимально педагогічну теорію до психічних, духовних потреб таких дітей – ось що було в Павлівській школі основою для розвитку гуманності, людяності» – наголошує академік НАПН України О. Сухомлинська [30, с. 74].

Із творів В. Сухомлинського [31; 32; 33; 35; 37; 36] постає, що методом лонгітюдних психолого-педагогічних спостережень за старшими дошкільнятами та учнями молодших класів, а також внаслідок планомірно проведених спеціальних розвивальних занять з дітьми, котрі мали проблеми з навчанням, запам'ятовуванням матеріалу тощо, В. Сухомлинський сформулював твердження: «у маленької людини, яка переживає подив, захват від величі і простоти істини, поступово покращується пам'ять» [37, с. 257]. Цей висновок вважаємо відкриттям важливої психолого-педагогічної закономірності, оскільки педагог зміг обґрунтувати повторюваний зв'язок явищ у становленні й розвитку мислення дитини. А саме: на тлі пережитої позитивної емоції (подив, захоплення, радість маленького відкриття), що має повторюватися багаторазово і систематично, у дітей з недорозвиненням розумових здібностей, зі зниженою пам'яттю відбувається її покращення та розвиток [37]. На конкретних, науково обґрунтованих прикладах зі свого педагогічного досвіду, В. Сухомлинський довів встановлену ним вирішальну роль казки, поетичного слова у розвитку мислення й уяви молодших школярів: «Мозок, на який вам вдалося вплинути чарівним поетичним словом, набуває здатності до запам'ятовування» [37, с. 258], а останнє тим сильніше, чим менш виразно перед дітьми постає вимога (або й зовсім не ставиться) «запам'ятати».

Створені в Павлівській школі за його ініціативи, але творчими руками самих учнів, Куточок Краси і Кімната казок, де педагог збирав дітей з проблемами в навчанні для слухання казок і самостійного їх складання, стали не тільки справжньою науковою лабораторією, а й своєрідним, дуже ефективним центром реабілітації і корекції розумового розвитку учнів з особливими потребами.

Пізнавально-емоційні процеси на початковому етапі підготовки дітей до першого класу у славнозвісній «школі під блакитним небом» [34] педагог збагачував розповідями їм казок і одночасним їх малюванням, що посилювало ефективність властивого дітям мислення образами. В. Сухомлинський поцінував казку як «свіжий вітер, що роздмухує вогник дитячої думки й мови» [36, с. 33]. Ще могутнішим було застосування такої педагогічної методики для розвитку недоумкуватих дітей, яке педагог не уявляв без «подорожей до джерела поетичного слова».

Тонкий психологізм педагогічних розмислів В. Сухомлинського був не лише результатом властивої йому виняткової інтуїтивності й чутливості, а й результатом глибокого вивчення здобутків сучасної йому психології. Він писав, що споглядання і слухання, переживання побаченого і почутого у процесі подорожей в світ краси (екскурсії і походи на луки, на берег ставка і річки, у тінисту діброву, у плодовий сад, у поле в різні пори року, спостереження, аналіз явищ природи) приносить дітям важливі відкриття, а реакція «ніжних клітин їхнього мозку» на об'єкти сприймання настільки чутлива, що «нормально працювати вони можуть

лише за умови, коли об'єктом сприймання, осмислення є образ, що його можна бачити, чути, до якого можна доторкнутися» [36, с. 34].

Пояснюючи «дивовижно швидке переключення нервової енергії нейронів» як процес думання, В. Сухомлинський наполягав, що таке переключення можливе лише тоді, коли перед дитиною або наочний, реальний образ, або ж настільки яскраво створений словесний образ, що дитина немовби бачить, чує, відчуває на дотик те, про що розповідають» [там само].

Перш ніж підсумувати здобутки українських дослідників у галузі педагогічної психології 1960-х років, нагадаємо, що саме тоді (після Міжнародного психологічного конгресу, що пройшов у 1966 р. в Москві) відбулося повернення радянської психології у світове фахове співтовариство після тривалої наукової ізоляції [22, с. 279-280]. Певне вивільнення наукової думки позитивно вплинуло й на подальший розвиток української психологічної науки. Однак, як стверджують історики психології А. Петровський і М. Ярошевський, партократичний тиск на психологічну спільноту не послабився. Сумним свідченням цього стала й доля В. Сухомлинського. У жодній країні за межами так званого «соцтабору» розвиток науки не знаходився у такій залежності від змін у політичному житті суспільства, як у країнах з більшовицькою ідеологією [22, с. 273].

Отже, в Україні плідно займалися вивченням переважно різних часткових питань психології навчання і виховання школярів і дітей дошкільного віку, що можна визначати як функціоналізм [22]. У той самий час в науково-дослідних установах Москви і Ленінграду, де, втім, було зосереджено значний науковий потенціал, здійснювалися фундаментальні експериментальні психолого-педагогічні дослідження, розроблялися масштабні питання вивчення фізіологічних механізмів мислення, індивідуально-типологічних властивостей нервової системи, психології чуттєвого пізнання людиною світу, діяльнісного підходу до встановлення онтогенезу і філогенезу психічного розвитку особистості [14]. Однак зазначеним здобуткам теж значною мірою був характерний функціоналізм [22, с. 282-285]. І все ж у цей період закладалися підґрунтя для розроблення у майбутньому суб'єктного підходу до навчання і виховання, поширення ідей розвивального навчання, особистісно орієнтованої та гуманістичної педагогіки, педагогіки співробітництва. Яскравим доказом цього є психолого-педагогічна спадщина В. Сухомлинського, а також напрацювання українських психологів.

Список використаних джерел

1. Балацька Л.К. Особливості уяви молодших школярів / Л.К. Балацька // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип.4. – К.: В-во «Рад. Школа», 1967. – С. 48-57.
2. Балл Г.А. Научная школа Г.С. Костюка: методологические уроки / Г.А. Балл // Психология в радиогуманистической перспективе: избр. работы. – К.: Изд-во Основа, 2006. – С. 82-91.
3. Богуславська Б.А. Психологічні основи індивідуалізації навчання читання / Б.А. Богуславська // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип.4. – К.: В-во «Рад. Школа», 1967. – С. 31-38.
4. Гончаров Н. Дифференцировать обучение на втором этапе среднего образования / Н. Гончаров, А. Леонтьев // Из истории педагогической мысли России (1941-1985 гг.) / под общ. ред. акад. М.И. Кондакова. – У 4-х кн. – Кн. 2. – М.: Изд-во ИТПИМИО РАО, 1993. – С. 207-211.
5. Дічек Н.П. Внесок вітчизняної експериментальної педагогіки в обґрунтування необхідності індивідуалізації та диференціації навчально-виховного процесу (кінець XIX-1917 р.) // Диференційований підхід в історії української школи (кінець XIX-перша третина XX ст.): [колективна монографія]. – К.: Пед. думка, 2013. – С. 32-73.
6. Дічек Н.П. Психолого-педагогічні дослідження в УРСР у контексті індивідуалізації шкільного навчального процесу (1945- початок 1950-х років) / Н.П. Дічек // Рідна школа. – 2013. – №11. – С. 29-37.

7. Закон про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в УРСР // Керівні матеріали про школу / упор. Є.С. Березняк, Г.К. Гончаренко, О.Г. Сивець. – К.: В-во «Рад. школа», 1966. – С. 61-92.
8. Киричук О.І. Вивчення навчальних інтересів у дітей молодшого шкільного віку / О.І. Киричук // Радянська школа. – 1967. – № 3. – С. 1-7.
9. Кондратюк О. Педагогічне стимулювання в процесі формування поведінки учнів (1963 р.) / О. Кондратюк. – К.: «Рад.школа», 1963. – 158 с.
10. Коберник Г.І. Індивідуалізація й диференціація навчання в початкових класах / Г.І. Коберник [теорія і методика: монографія]. – К.: Нак. світ, 2002. – 231 с.
11. Костюк Г.С. Психологические вопросы соединения обучения с производительным трудом / Г.С. Костюк // Вопросы психологии. – 1960. – № 6. – С. 3-21.
12. Костюк Г.С. Здібності та їх розвиток у дітей / Г.С. Костюк // Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості / за ред. Л.М. Проколієнко. – К.: Рад. школа, 1989. – С. 307-3763.
13. Костюк Г.С. Професійне самовизначення як фактор формування особистості / Г.С. Костюк // Радянська школа. – 1967. – № 3. – С. 1-7.
14. Костюк Г.С. Провідні ідеї радянської психології / Г.С. Костюк // Радянська школа. – 1967. – № 11. – С. 22-32.
15. Костюк Г.С. Роль професійного самовизначення в формуванні особистості / Г.С. Костюк // Питання професійної орієнтації учнів. – Київ, 1969. – С. 3-14.
16. Костюк Г.С. Проблема личности в философском и психологическом аспектах / Костюк Г.С. // Избр. психологические труды / Под ред. Л.Н. Прокопиенко. – М.: Педагогика, 1988. – С.76-101.
17. Кульчицький С.В. Спроби реформ (1956-1964) / С.В. Кульчицький // Укр. істор. журнал. – 1998. – №4. – С. 91-103.
18. Кумель Л. Образование в эпоху Хрущева: «оттепель» в педагогике? / Лоран Кумель – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: magazines.russ.ru/nz/2003/kummel.html
19. Максименко С.Д. Психологія учіння людини: генетико-моделюючий підхід: монографія / С.Д. Максименко. – К.: Вид-й Дім «Слово», 2013. – 592 с.
20. Нечипорук З.С. Професійні інтереси старшокласників / З.С. Нечипорук // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 3. – К.: В-во «Рад. Школа», 1966. – С. 124-128.
21. Ніколенко Д.Ф. Про педагогічні стимули / Д.Ф. Ніколенко // Рад. школа. – 1964. – № 8. – С. 25.
22. Петровский А.В. История и теория психологи / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1996. – 416 с.
23. Питання психології: тези доповідей на республіканській психологічній конференції [НДІ психології УРСР; Укр. відділення тов.-ва психологів СРСР]. – К.: Вид. «Рад. Школа», 1964. – 292 с.
24. Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти: тези ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР // Керівні матеріали про школу / упор.С.В. Бабич, В.О. Вікторова, С.П. Заволока. –К.: Держ. учб.-пед. в-во «Рад. школа», 1962. – С. 172-199.
25. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти / О.Я. Савченко [підруч. для студентів]. – К.: Грамота, 2012. – 264 с.
26. Синиця І.О. Синтаксична структура усного мовлення учнів 5-8-х класів / І.О. Синиця // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип.4. – К.: В-во «Рад. школа», 1967. – С. 58-72.
27. Сіллер В.О. Індивідуальні відмінності в точності виконання арифметичних завдань молодшими школярами / В.О. Сіллер // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип.4. – К.: В-во «Рад. школа». 1967. – С. 11-19.

28. Скрипченко О.В. Зміна динаміки розумового розвитку учнів 1-2-х класів залежно від змісту і методів навчання / О.В. Скрипченко // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 4. – К.: В-во «Рад. школа», 1967. – С. 3-10.
29. Скрипченко О.В. Вікова та педагогічна психологія / за ред. О.В. Скрипченка. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с. // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: vvrsc.com.ua/.../skripchenko_o_v-dolinska_i_v..._ta_in.
30. Сухомлинська О. Школа Сухомлинського у Павлиші – погляд крізь призму часу: наук.-популярне видання / Ольга Сухомлинська. – К.: Пед. думка, 2013. – 124 с.
31. Сухомлинський В.О. Людина неповторна / В.О.А. Сухомлинський // Обережно: дитина! В.О. Сухомлинський про важких дітей: тамат. зб. – Луганськ: ДЗ «Луганський нац. університет імені Тараса Шевченка», 2008. – С. 40-46.
32. Сухомлинський В.А. На нашей совести человек / В.А. Сухомлинский // Обережно: дитина! В.О. Сухомлинський про важких дітей: тамат. зб. – Луганськ: ДЗ «Луганський нац. університет імені Тараса Шевченка», 2008. – С. 46-56.
33. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори: в 5-ти т. – Т. 4. – К.: Рад. школа, 1977. – С. 393-626.
34. Сухомлинський В.О. Павлиська середня школа / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори: в 5-ти т. – Т. 4. – К.: Рад. школа, 1977. – С.7-391.
35. Сухомлинський В.А. Трудные дети // Обережно: дитина! В.О. Сухомлинський про важких дітей: тамат. зб. – Луганськ: ДЗ «Луганський нац. університет імені Тараса Шевченка», 2008. – С. 78-83.
36. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори: в 5-ти т. – Т. 3. – К.: Рад.школа, 1977. – С. 9-279.
37. Сухомлинський В.А. Чем лечат мозг – мыслью, трудом, творчеством – или лекарством? (Некоторые итоги 35-летнего исследования) / В.А. Сухомлинский // Обережно: дитина! В.О. Сухомлинський про важких дітей: тамат. зб. – Луганськ: ДЗ «Луганський нац. університет імені Тараса Шевченка», 2008. – С. 240-263.
38. Унт І.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И.Э. Унт. – М.: Педагогика, 1990. – 191 с.
39. Хрущов М.С. Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в країні [Пропозиції, викладені в опублікованій записці товариша М.С. Хрущова, схвалені Президією ЦК КПРС] // Керівні матеріали про школу / упор. С.В. Бабич, В.О. Вікторова, С.П. Заволока. – К.: Держ. учб.-пед. в-во «Рад. школа», 1962. – С. 158-171.
40. Ящишин О.О. роль пізнання учнями своїх психічних якостей у свідомому виборі професії / О.О. Ящишин // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 3. – К.: В-во «Рад. Школа», 1966. – С. 129-137.
41. ЦДАВО України. НИИ психологии института психологии УССР Министерства просвещения УССР. Стенограма засідання вчених Рад Інституту педагогіки та Інституту психології» (від 11 грудня 1958 р.). – Ф.5141, оп.1, спр.129, 43 арк.

The article deals with the unexplored history of development of researches on educational psychology in Ukraine in the 1960-th in the aspects of individualization of the educational process in school.

On the background of the socio-historical realities of the under reviewed period were characterized subjects, methods and the results of Ukrainian researches, determined their role in preparing the move to subsequent qualitative changes in the direction of scale studying return of personality and interpersonal relationships.

Keywords: *educational psychology, individualization of the educational process, ideological indoctrination, functionalism, methods of psychological and pedagogical experiments.*

УДК 379.81.011.33(09)

Корнієнко Т.М.

Kornienko T.

**ОРГАНІЗАЦІЯ ДОЗВІЛЛЯ ШКОЛЯРІВ У ЛІТНІЙ ПЕРІОД
У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ**

**THE ORGANIZATION OF THE STUDENTS' LEISURE TIME
IN THE SECOND PART OF THE XIXth – AT THE BEGINNING
OF THE XXth CENTURY**

У статті висвітлюються питання організації дозвілля школярів під час літніх канікул у другій половині ХІХ – на початку ХХ століття. Звертається увага на причини організації здоров'явідновлювальної дозвіллевої діяльності учнів. Подаються приклади наукового підходу до раціонального розподілу часу занять та відпочинку школярів. Описуються комплексні заклади дозвілля, що забезпечували зайнятість дітей у межах міста та за ним. Характеризуються соціально-педагогічні можливості дитячих садів, майданчиків для ігор, літніх дитячих колоній для відновлення фізичного та психологічного стану вихованців, створення умов для їх саморозвитку, самовиховання та самореалізації. В окремих випадках, педагогічно контрольоване забезпечення дозвіллевої зайнятості школярів дозволяло керівникам-організаторам здійснювати з ними необхідну корекційну роботу. Показано важливість забезпечення оздоровчим та педагогічно доцільним відпочинком дітей із незаможних верств населення. Рухливі ігри, фізичні заняття, заняття прикладною діяльністю, творчістю виступали найпоширенішими формами організації дозвіллевої зайнятості дітей у дитячих садах та ігрових майданчиках. Виділяються особливості роботи літніх дитячих колоній, вимоги до їх діяльності. Головною метою діяльності літніх дитячих колоній визначається відновлення фізичного здоров'я школярів. Вирішенню поставленого завдання слугували: правильний режим дня, повноцінне харчування, педагогічно керована та доцільна організація дозвіллевої зайнятості відпочиваючих дітей. Поширеними формами дозвіллевої діяльності виступали: читання книг та журналів; організація ігрової діяльності; екскурсії, прогулянки, походи; купання в річці чи озері; риболовля; сільськогосподарські роботи; творчі заняття; заняття прикладною діяльністю тощо. Особливе місце у роботі літніх колоній починає відводитися дитячому самоврядуванню. Наведено окремі приклади діяльності дитячих садів, майданчиків для ігор, літніх дитячих колоній. Звертається увага на труднощі функціонування даних видів дозвіллевої зайнятості дітей шкільного віку під час літніх канікул.

Ключові слова: дозвілля, дозвіллева діяльність, форми дозвілля, літні канікули, школярі.

Сучасне суспільство висуває до сфери освіти нові вимоги, пов'язані з тими змінами, що відбуваються у науковій, соціальній, економічній та ін. сферах життєдіяльності. Відповідно, навчальні програми для школярів стають не просто насиченими, а інколи, перенасиченими навчальною інформацією. Як свідчать дослідження останніх років, у дітей-першокласників уже через місяць навчання в школі спостерігається погіршення настрою, дратівливість, втомлюваність, скарги на головний та інші болі, втрата апетиту тощо. Збільшення розумового напруження та загальної кількості часу, який дитині доводиться проводити в шкільних стінах зовсім не компенсується відпочинком та руховою активністю. Так, дослідження серед першокласників засвідчили, що з початком шкільного навчання діти стали перебувати на свіжому повітрі менше двох годин (63,9%) та менше однієї години на добу (8,6%) при мінімально рекомендованих трьох годинах. На жаль, навіть той невеликий проміжок вільного часу використовується школярами не доцільно. Так, лише 50,7% дітей надають перевагу активному

відпочинку (рухливі ігри, прогулянки тощо), решта – телевізору або комп'ютеру. Критичність ситуації, що складається, підтверджують дані державної статистики: при щорічному зменшенні кількості дітей віком до 17 років показник рівня їх захворюваності збільшується. Академія медичних наук України констатує, що 80% випускників шкіл мають хронічні захворювання. Все це підкреслює значення раціонального розподілу часу дитини та необхідність організації здоров'язберігаючої та здоров'явідновлюючої дозвіллевої діяльності.

Про актуальність зазначеної проблеми свідчить зростання інтересу вітчизняних і зарубіжних учених до її вивчення. У цьому контексті науковцями досліджується досить широкий спектр питань, зокрема: сутність, структура та функції дозвіллевої діяльності (І. Бойчев, О. Молчан, Б. Титов, Г. Усачова, Н. Яременко та ін.); психолого-педагогічні аспекти дозвілля, його роль у розвитку та самореалізації особистості (М. Каплан, В. Кірсанов, О. Сасихов, В. Тріодій, Н. Цимбалюк та ін.); організація дозвіллевої діяльності школярів (С. Ашмаков, Г. Волощенко, В. Коротеєва, В. Лукмонова, Г. Майборода, та ін.).

Суттєвий внесок у дослідження питань організації дозвіллевої діяльності школярів зробили вчені того часу О. Віреніус, Б. Грінченко, І. Іваницький, П. Каптерев, Є. Лозинський, Т. Лубенець, П. Міжуєв, С. Покровський, І. Радецький, Н. Цабель та інші.

Однак, на наш погляд, питання організації дозвіллевої діяльності дітей під час літніх канікул не було розкрито загалом.

Метою нашого дослідження є висвітлення стану дозвіллевої зайнятості дітей шкільного віку під час літніх канікул.

Аналіз історико-педагогічної літератури показав, що питання раціонального використання дозвіллевого часу посідали чинне місце серед педагогічних проблем другої половини XIX – початку XX століття. О. Віреніус у своїй праці «Праця з точки зору естетичного» (1904 р.), обґрунтовуючи значення вільного часу в житті людини, показуючи важливість його правильного використання, подає розроблений ним детальний розпорядок дня учня. Відповідно до нього, за день в учня повинно бути 3 год класних занять, 2 год 15 хв позакласних занять, 1 год читання, 2 год рекреації, 2 год відпочинку, 1 год ігор, 1 год 30 хв розваг. Загалом на 6 год 15 хв розумового навантаження учень повинен мати 6 год 30 хв вільного часу [1]. Саме така організація дня дитини дозволяє, на думку автора, успішно засвоювати навчальну програму, не викликає перевтоми і не шкодить фізичному розвитку школяра.

Однак, як свідчить тогочасна практика роботи навчальних закладів, такий розподіл часу навчання та відпочинку не відповідав дійсності. У 1914 році міністерством Народної Просвіти були внесені зміни щодо тривалості уроків та перерв. Так, термін уроку не повинен був перевищувати 50 хв, велика перерва тривати 30 хв, а решта – по 10 хв [2, с. 100].

Вирішити проблеми фізичного та психічного виснаження школярів мала педагогічно організована здоров'явідновлювальна дозвіллева діяльність. Найкращі можливості для цього мали літні канікули. Для цього влітку розгортали свою діяльність Дитячі сади, арени та майданчики для ігор, літні дитячі колонії. Усі ці комплексні дозвіллеві заклади організовувалися різними громадськими організаціями та об'єднаннями, органами місцевої влади, окремими громадянами, комітетами грамотності, попечительства, приватними меценатами із залученням педагогічних працівників.

У Російській імперії обивательські літні майданчики або майданчики для ігор у садах створювалися за зразком англійських дитячих майданчиків. Вік відвідувачів коливався від 4 до 14-15 років. За соціальним показником переважали діти із матеріально незабезпечених сімей – діти бідноти. Ігрова діяльність на таких майданчиках організовувалася спеціально підготовленими керівниками та керівницями. На деяких майданчиках ігри для дівчаток та хлопчиків організовувались у різні дні. Діти мали змогу грати в групові ігри, які їм пропонували керівники, або гратися індивідуально з іграшками, які надавали організатори майданчика. Окрім організації дозвіллевої діяльності, відвідувачі обивательських літніх майданчиків

мали змогу отримати «фізичне підкріплення» у вигляді чаю та хліба, що надавалося місцевою владою безкоштовно [5].

Перший Дитячий сад було відкрито у 1887 році в Одесі. Ігрові майданчики, що створювалися при таких садах, були облаштовані не лише для проведення ігор, а й для спортивних занять. Така організація дозвілєвої діяльності забезпечувала зайнятість дітей, сприяла тривалому перебуванню на свіжому повітрі, активній спортивно-оздоровчій діяльності, що сприяло зміцненню їх здоров'я та фізичному розвитку. Вік відвідувачів у більшості випадків не регламентувався. Організація роботи у різних садах була різною. Так, у Миколаївському дитячому саду (м. Одеса) два рази на тиждень – по вівторках та суботах – влаштовувалися танці для дітей під керівництвом учителя танців [5]. У деяких інших садах дітей ділили на групи залежно від віку та статі. Кожна така група знаходилась під керівництвом спеціального вихователя-організатора, який не лише організовував цікаву ігрову діяльність, а й займався зі своїми вихованцями різними «легкими заняттями»: вишивкою, плетінням із кольорового паперу, виготовленням різноманітних виробів тощо [5].

Ще одним комплексним закладом для оздоровлення учнів та розумної організації їх дозвілля у другій половині XIX – на початку XX століття були дитячі літні колонії. За період літніх канікул у колоніях організовувалося 2-3 оздоровчі зміни. Провідним завданням дитячої літньої колонії було покращення фізичного стану вихованців навчальних закладів. Відтак до колонії зазвичай потрапляли діти з незадовільним станом здоров'я. Найчастіше це були діти із незможних родин. Наприклад, у звіті про літню кампанію 1907 року Комітету літніх шкільних колоній Харківського товариства поширення в народі грамотності зазначалося, що із 43 дітей, які прибули на оздоровлення, близько 20% не отримували вдома регулярно гарячої їжі, близько 90% не отримували вечері, близько 75% жили в антисанітарних умовах тощо [3].

Розташовувалися літні шкільні колонії за містом, тому діти мали змогу цілий день (якщо дозволяли погодні умови) перебувати на свіжому повітрі. Для реалізації оздоровчого завдання, з боку медичного та педагогічного персоналу шкільних колоній, проводилася робота з відновлення здоров'я дитини. Для цього в колоніях періодично проводилися медичні огляди вихованців, контроль за якістю їжі та кількістю її споживання, запроваджувалися заняття ранковою гімнастикою, різноманітні оздоровчі процедури (купання, загорання) тощо. Якщо за висновком лікарів, здоров'я дитини за одну зміну не покращувалося, то вона залишалася на наступну.

Окрім організації здоров'явідновлюючої роботи, поширеними формами роботи в шкільній колонії були: читання книг та журналів; організація ігрової діяльності; екскурсії, прогулянки, походи; купання в річці чи озері; риболовля; сільськогосподарські роботи (наприклад, робота в саду чи на городі колонії, допомога жителям сусідніх сіл та ін.); творчі заняття (наприклад, спів); заняття прикладною діяльністю (плетіння кошків, сіток та ін.) тощо [3].

Педагогічна організація життєдіяльності дітей у літніх колоніях вимагала дотримання певного режиму дня. Наприклад, у літніх колоніях Харківської губернії режим дня вихованців був таким: 8.00 – підйом, 8.30 – ранковий туалет, 8.30 – 9.00 – заняття гімнастикою, 9.00-10.00 – ранковий чай, 10.00-11.00 – прибирання кімнат, території тощо, 11.00-13.00 – купання, сонячні ванни, 13.00-14.00 – обід, 14.00-17.00 – прогулянка, 17.00-18.00 – вечірній чай, 18.00-21.00 – вільний час (з якого 1-1,5 год відводилися на спільні ігри), 21.00-22.00 – вечірній спів [3].

Варто зауважити, що режимна організація життя дітей у різних літніх колоніях мала свої особливості. На початку XX століття керівники багатьох дитячих колоній велику роль відводили дитячому самоврядуванню. Таким чином, діти мали змогу вирішувати важливі питання, розвивати навички самообслуговування, у них виховувались любов і повага до праці, лідерські та особистісні якості.

Питання функціонування літніх дитячих колоній, їх психолого-педагогічний потенціал для здоров'язберігаючої та здоров'явідновлюючої роботи постійно були в колі зору різноманітних комітетів, які опікувалися їхньою діяльністю. На засіданнях комітетів обговорювалися

результати літніх оздоровчих кампаній, заслуховувалися звіти керівників колоній, робилися спроби розробки своєрідних програм діяльності літніх колоній для якнайкращої реалізації поставлених перед ними завдань.

Так, наприклад, на засіданні Комітету шкільних колоній Харківського товариства поширення в народі грамотності обговорювалися ті види дозвіллевої діяльності, які є найдоцільнішими і обов'язковими до застосування в діяльності літніх дитячих колоній. Всі види дозвіллевої діяльності були поділені на чотири великі групи: праця, ігри, прогулянки та екскурсії, заняття в приміщенні або на свіжому повітрі. Група «праця» включала: 1) прибирання ліжок, кімнат і посуду (прибирання кімнат має бути вологим, а мити підлогу дозволялося тільки старшим дітям); 2) ремонт одягу і білизни (рекомендовано тільки для старших дівчаток); 3) допомога на кухні при приготуванні їжі, прання дрібної білизни (для старших дітей); 4) робота на городі, у квітниках і саду (сапування, поливання, обгортання, підрізка і підв'язування); 5) прибирання зовнішніх частин споруди (галерей, веранди, порогу), двору, саду; 6) участь у сільських польових роботах сусідів (згрібання та перевертання сіна, збір снопів тощо). Групу «ігри» складали: 1) рухливі ігри (бажано використовувати тільки цікаві та корисні ігри), 2) корисні рухи (соколина гімнастика), що не вимагають великої напруги й підготовки. Даний вид ігрової діяльності потребує поділу дітей на групи; 3) гімнастика на апаратах (трапеції, кільцар, драбина та ін.); 4) біг на перегонки, стрибки з поступовим збільшенням відстані на рівній поверхні і з перешкодами (через мотузку, канавки тощо); 5) гігантські кроки (за умови дотримання помірності). Група «прогулянки та екскурсії»: 1) прогулянки в полі (мають супроводжуватися розповідями про вирощування сільськогосподарських рослин, спостереженням за їх ростом й дозріванням; розповідями про сільськогосподарські роботи й спостереження за ними); 2) збір квітів, розповіді про квіти, які зустрічаються; виготовлення букетів та матеріалу для гербаріїв; 3) збір зразків ґрунту та каміння, спостереження, якщо можливо, за чергуванням ґрунтових порід з роз'ясненням, огляд ярів, розповідь про їх утворення та ін.; 4) знайомство з джерелами, пояснення їх виникнення та охорони; 5) прогулянка до лісу з метою ознайомлення з різними представниками хвойних та листяних лісів, збір ягід і грибів, знайомство з отруйними грибами, збір листочків, шишок, квітів і плодів; розповіді про них; 6) знайомство із тваринами, птахами, комахами, які найчастіше зустрічаються на даній території, розповіді про них; 7) прогулянка до річки, озера чи ставка; розповіді про їх утворення або походження, значення та охорону; риболовля; знайомство із місцевими рибами й рибами взагалі (за картинками); болота, їх утворення і значення; висушування боліт; тварини та птахи водойм; 8) прогулянка з метою огляду і знайомства зі спорудами і закладами, які розташовані на місцевості, де знаходиться колонія, наприклад: місцеві садові розсадники, пасіка, вітряний або водяний млини, фабрики, заводи, старовинні споруди, пам'ятники, просвітницькі та інші заклади тощо. Група «заняття в приміщенні або на свіжому повітрі» передбачала виконання різних видів прикладної діяльності (малювання, ліплення, плетіння, складання гербаріїв, колекцій тощо), читання (самостійне або керівником); спілкування (обговорення прогулянок, вражень, цікаві розповіді); творчі заняття (спів, танці, вистави, свята тощо) [4].

Театральна творчість як форма дозвіллевої діяльності широко використовувалася в роботі шкільних колоній. Так, С. Шацький у 1905 р., а пізніше у 1911-1914 роках у колоніях у Щелково та «Бадьоре життя» разом зі своїми колегами широко використовували театральну діяльність під час організації літнього відпочинку дітей. У колонії в Щелково (1905 р.) діти самостійно обирали сценки та п'єси, які потім ставили. По-іншому відбувалося зародження аматорської театральної діяльності в колонії «Бадьоре життя». За свідченням С. Шацького, діти вже в перший вечір під час знайомства розкривали свої творчі здібності: декламували, розповідали вірші, грали на музичних інструментах тощо. Наступним етапом була постановка казки «Спляча красуня», «Білосніжка, або спляча царівна», «Василиса Премудра» та ін., і лише після цього вихованці колонії робили спробу поставити виставу за власним сценарієм [7].

Розглядаючи заняття садівництвом та городництвом, тогочасні педагоги, окрім загального виховного значення, корисності для фізичного здоров'я, відмічали їх розвивальні можливості, зокрема для розвитку спостережливості, що дозволяє «дивитись і бачити» [6, с. 31]. Такі заняття, на їх думку, корисні для міських школярів особливо під час канікул, адже дають можливість учням замість «невиховного шастання» по вулиці, проводити час приємно і корисно як у фізичному, так і у виховному відношеннях [6, с. 35].

Безперечно, діяльність літніх дитячих колоній, Дитячих садів, майданчиків для ігор – все це сприяло забезпеченню довіллевої зайнятості дітей під час літніх шкільних канікул, дозволяло здійснювати педагогічно керовану та контрольовану діяльність, яка сприяла як розвитку особистості вихованця, так і дозволяла певним чином здійснювати корекційну роботу, якщо того потребувала ситуація. Проте, як свідчать історичні джерела, дана організація довіллевої діяльності мала свої проблеми та недоліки: при організації роботи виникало багато труднощів (фінансування, місце для розташування, матеріальне забезпечення тощо), а також не вистачало кваліфікованих кадрів та ін.

Отже, аналіз історико-педагогічних джерел другої половини XIX – початку XX століття засвідчив, що питання організації довіллі дітей під час літніх канікул посідали вагомe місце серед педагогічних проблем того часу. Спільними зусиллями місцевої влади, громадських об'єднань та організацій, приватного меценатства для школярів влітку створювалися та функціонували комплексні «заклади» для забезпечення довіллевих потреб дітей, створювалися умови для їх розвитку та самореалізації.

Напрямом подальшої розробки проблеми вважаємо розкриття особливостей реалізації тогочасних ідей у сучасній практиці організації літнього відпочинку дітей.

Список використаних джерел

1. Вирениус А.С. Труд с точки зрения этической / А.С. Вирениус. – С.-Петербург, 1904. – 112 с.
2. Державний архів Харківської області Ф. 266 Канцелярія директора народних училищ Харківської губернії 1805 – 1917. оп. № 1. спр. 872 Циркуляри и распоряжения Министерства Народного просвещения, 1914, арк. 39; 45-46; 94; 100; 105; 127.
3. Державний архів Харківської області Ф. 200 Харківське товариство розповсюдження в народі письменності 1869-1920. оп. № 1. спр. 315. О проведении летней оздоровительной кампании. Доклад, диаграммы, 1907, арк. 1-43.
4. Державний архів Харківської області Ф. 200 Харківське товариство розповсюдження в народі письменності 1869-1920. оп. № 1. спр. 364. О задачах и правильном устройстве летних школьных колоний. Доклад Н.А. Ширяева, 1910, арк. 1-50.
5. Общественные детский игры и их воспитательное значение. – К., 1896. – 50 с.
6. Христианович П. Опыт устройства общеобразовательной школы с целью большей подготовки учащихся к жизни (Приложение) / П. Христианович // Вестник воспитания. – 1894. – № 5. – С. 3-38.
7. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения: В 4-х т. Т. 1 / С.Т. Шацкий ; под ред. И.А. Каирова, Л.Н. Скаткина, М.Н. Скаткина, В.Н. Шацкой. – М. : Изд. АПН РСФСР, 1962. – 304 с.

The article deals with the items of the students' leisure activities during their summer holidays in the second part of the XIXth century-at the beginning of the XXth century. Attention is paid to the reasons of organizing of leisure activity to restore students' health. The examples of rational scientific approach to the allocation time of students' work and leisure activity are presented. The integrated institutional of leisure are described. They provided the involvement of children into different kinds of leisure time activities in the city or in the country. Social and educational opportunities of play grounds and children colonies for the restoring physical and psychological pupils' conditions for their selfdevelopment, selfeducation and self-fulfillment are characterized. Sometimes, pedagogically controlled students' leisure activity helped to carry out the necessary corrective work with them. The importance of health and pedagogically appropriate of

poor students' leisure activity is shown. It mentions that such forms of organizing students' leisure activity as outdoor games, physical exercises, creative activities in the kindergartens and play grounds were the most popular. The peculiarities of the work of children summer colonies and the demands to their activities are stressed. The main purpose of children summer colonies activity is to restore students' health. The correct regime, nutrition and organizing the pedagogically appropriate of students' leisure activity achieved the purpose. It points out that the widest forms of leisure activity were reading books and magazines; organizing play activity; excursions, walks, hikes; swimming in the river or lake; fishing; agricultural work; creative lessons and so on. It should be noted that a special place in the children's summer colonies begins to take children's government. Some examples of the play grounds and children's summer colonies activity are shown. Much attention is given to the difficulties of functioning of the given types of students' leisure activity during their summer holidays.

Keywords: leisure, leisure activities, form of leisure, summer holidays, students.

УДК 373.2.015.31:78

Кривошея Н.Б.

Kryvosheia N.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF SENIOR PRESCHOOLE'S CREATIVE MUSICAL ABILITIES DEVELOPMENT

У статті розкривається проблема створення педагогічних умов для розвитку творчих музичних здібностей старших дошкільників. Розкрито сутність понять «музичність», різні наукові підходи до структурування музичних здібностей. Автором коротко охарактеризовано загальнотеоретичні та методичні підходи до проблеми розвитку музичних здібностей дітей. Визначено психолого-педагогічні умови впливу українського фольклору на розвиток творчих музичних здібностей дітей старшого дошкільного віку. Розроблено ефективну педагогічну технологію розвитку творчих здібностей дошкільників, яка складається з двох етапів, розвиваючого та репродуктивно-творчого. Обґрунтовано, що ефективність процесу розвитку музичної творчості сприяє емоційно насичена атмосфера музичних занять у дошкільному навчальному закладі; збагачення музичного досвіду дітей; індивідуально-диференційований підхід до дітей, синтез творчих завдань із спеціальними вправами з розвитку музично-слухових уявлень дітей та інше.

Ключові слова: дитина дошкільного віку, музичність, музичний досвід дітей, музичний розвиток дітей, творча музична діяльність, творчі музичні здібності.

Теоретико-експериментальні дослідження у сфері закономірностей розвитку людини свідчать, що лише свідомо оволодіваючи в доцільно організованому виховному процесі здобутками культури, дитина розвиває свої сутнісні сили, стає повноцінною особистістю.

Автори програм виховання дітей дошкільного віку у дошкільних навчальних закладах вважають створення умов для розвитку творчої активності, музичних здібностей у різних видах музичної діяльності одним із важливих напрямів виховання. Адже музично-естетична діяльність дитини є цілісною системою, в якій всі види музичної діяльності у поєднанні їх змістовного, мотиваційного та операціонального моментів спрямовані на розвиток і виховання звукообразності музичного сприймання, мислення, уяви і фантазії, творчої активності, ініці-

ативності, сприйнятливості до краси музичного мистецтва, а через неї до краси людських почуттів і відношень, спрямованості на збереження і творення краси в житті.

Музичні здібності несуть в собі підвищену сенсорну чутливість, емоційну чутливість по відношенню до тих людей, з якими спілкується дитина. Вони проявляються дуже рано і тому становлять фундамент для психічного розвитку дитини. Музичні здібності, маючи комунікативний характер, несуть у собі комунікативні можливості, що дозволяє дитині легше входити в новий для неї світ, адаптуватися в ньому.

У спеціальних психологічних і педагогічних дослідженнях (В. Бехтерев, О. Запорожець, П. Сімонов, Б. Теплов та ін.) музичному вихованню надається принципово важливе значення в загальному розвитку дітей дошкільного віку; розкриваються різні питання, які пов'язані з розвитком творчих здібностей дітей. На думку дослідників, для творчості дитини важливий не скільки результат, скільки сам процес творчої діяльності. Творча діяльність передбачає наявність комплексу складних особистих якостей, які обумовлюють прояви потреби, ініціативи, активності дітей при створенні ними певного творчого «продукту» (І. Волков, М. Кузнецов, В. Моляко та ін.).

За визначенням Б. Теплова, структура музичних здібностей складається з відчуття ладу (тобто здатності емоційно розрізнати ладові функції звуків мелодії або відчувати емоційну виразність звукового руху, що виявляється в емоційному «пізнаванні» мелодії), музично-слухового уявлення (тобто здатності довільно користуватися слуховими уявленнями, які відображають звуковисотний рух, що виражається в точному відтворенні мелодії на слух) і музично-ритмічного відчуття (тобто здатності активно (у рухах) переживати музику, відчувати емоційну виразність музичного ритму і точно відтворювати його). При цьому здатність емоційно відгукуватися на музику, переживати її як враження певного змісту складає центр музичності, тобто здатність сприймати смисловий зміст музики [4].

Дослідниця С. Науменко визначає музичність як систему ієрархічно супідрядних загальних і спеціальних (власне музичних) здібностей. До загальних вона відносить естетичний смак, здатність творчо сприймати художню сутність музики, давати естетичні оцінки, а до спеціальних – музичний слух (ритмічний, мелодійний, гармонійний), творчу уяву, емоційність, відчуття цілого [2].

Вивчаючи різні підходи до структурування музичних здібностей, слід згадати дослідження Н. Ветлугіної та її співробітників, у яких була визначена структура музичних здібностей відповідно до основних видів музичної діяльності. Серед них: сприйняття, виконання, музичної імпровізації (творчості). Такий підхід відповідає психологічній характеристиці музичної діяльності сприйняття (в даному випадку – слухового, аудіального сприйняття, тобто – діяльності слухання), репродуктивної музичної діяльності (виконавського музикування) і продуктивної, творчої, креативної музичної діяльності (імпровізаційного музикування, творчості) [1].

Загальнотеоретичні та методичні підходи до проблеми ми визначаємо виходячи з того, що творча особистість не може бути сформована стихійно. Цей процес потребує спеціальної організації навчання і виховання кожної дитини. При цьому специфіка творчих здібностей полягає не тільки в збереженні індивідуальних задатків, а й у забезпеченні процесу функціонування творчої діяльності.

Музичний генотип умовно розглядається як сукупність спадкових музичних структур і засобів, які поколіннями передавалися в народі. Оскільки зміст музики як виду мистецтва становлять людські емоції, настрої і почуття, то музичні виражальні засоби (ритм, лад, гармонія тощо) є похідними від них. Музика має схожу з мовою інтонаційну природу. Подібно процесу оволодіння мовою, для якого необхідне мовленнєве середовище, щоб полюбити музику, дитина повинна мати досвід сприйняття музичних творів різних епох і стилів, звикнути до її інтонацій, співчувати настроям. При цьому дуже важливо використовувати у роботі з дітьми повноцінну в художньому відношенні музику. Це, перш за все, народні твори.

Звертання до музичного фольклору у вихованні дошкільників відкриває широкі можливості педагогічної творчості, пошуку інноваційних методів навчання й виховання.

Народну пісню не можна нічим замінити, особливо на початковому етапі виховання дитини. Рідна мова і народна пісня повинні бути присутні у вихованні маленьких дітей аж до їх підліткового і юнацького віку. Тільки в цьому випадку дитина виростає здоровою морально. Фольклор є діючим засобом виховання національного характеру мислення, моральності, патріотизму, естетичної самосвідомості. Оволодіння рідною мовою повинне відбуватися одночасно з навчанням рідній музичній мові. Творча природа фольклору велика: для кожної, навіть самої маленької дитини, вона дає творчий стимул до розвитку. Дитячі колісанки, забавлянки, утішки – це своєрідний скарб народної педагогіки, що знайшов доступні для дитини слова і поетичні образи [3].

Цікаво відзначити, що цілий шар пісень має чітко виражену виховну спрямованість. Коліскові пісні, забавлянки, утішки, колісанки, примовки, скоромовки, лічилки, пісні-ігри готують дитину до життя. Традиції українського народу, його історичне минуле, елементи селянської праці, національно-психологічні риси знаходять висвітлення в дитячих піснях.

Яскрава образність музичної мови фольклорних наспівів, їхнє виконання, що включає елементи гри, танцю, декламації, барвисті костюми роблять їх доступними для розуміння і виконання дітьми різного віку, починаючи з молодшого. Ці традиції народного виконавства диктують комплексний підхід до процесу навчання.

Аналіз наукової літератури й практики музичного виховання дошкільників дозволив виявити низку протиріч між: потенціальними можливостями дітей у прояві музичних творчих здібностей і неможливістю їх реалізації у практиці; великими потенціальними можливостями музичного фольклору та обмеженим його використанням у практиці роботи з дітьми в цьому напрямку.

Мета статті – визначити психолого-педагогічні умови впливу української народної музики на розвиток творчих музичних здібностей дітей старшого дошкільного віку у різних видах музичної діяльності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дозволив визначити компоненти музичних здібностей та критерії їх оцінки. Серед них: музичний слух (чисте інтуїтивне мелодійної лінії, чуття ладу, діапазон голосу, слухова увага); музична пам'ять (запам'ятовування, впізнавання і відтворення музичного матеріалу, наявність музичного «багажу» пам'яті й уміння ним користуватися); чуття ритму (точність, чіткість передачі ритмічного малюнку); музичний рух (запас танцювальних рухів, умінь з їх допомогою передавати характер того чи іншого музичного образу); творчі навички (вміння скласти мелодію чи ритмічний малюнок, вміння образно мислити і передавати свої почуття у різних видах музичної діяльності). На основі означених компонентів та критеріїв було окреслено рівні розвитку творчих музичних здібностей дітей старшого дошкільного віку.

З метою вивчення рівня музичного розвитку дітей у практиці сучасного дошкільного виховання було проведено констатувальний експеримент. Він містив сім музично-ігрових завдань для дітей, метою яких було виявити: наявність розвиненого мелодійного слуху, діапазону голосу, розвиненої дикції, слухової уваги; розвиненого тембрового слуху; звуковисотного слуху; музичної пам'яті на основі пройденого раніше музичного матеріалу; наявність і розвиненість чуття ритму; творчих навичок, уміння скласти мелодію і ритмічний малюнок на заданий текст; рухових навичок, уміння імпровізувати в рухах, волю виконання рухів.

Результати констатувального зрізу виявили, що діти емоційно скуті при виконанні завдань. Попри внутрішнє бажання займатися музичною діяльністю, в них немає достатнього обсягу елементарних знань, умінь, навичок, які необхідні для занурення у музичну діяльність, немає досвіду музично-творчої діяльності. На цьому етапі в них був відсутній розвинений мелодійний, тембровий слух; слабо розвинене чуття ритму. Більшість із них не впоралися навіть із найпростішими ритмічними завданнями, багатьом дітям ці завдання здавалися незрозумілими. Діти не

володіють співацькими навичками, мають вузький діапазон голосу, у них не досить розвинена дикція. Під час співу вони не намагалися слухати себе, правильно інтонувати мелодію, багато хто просто кричав, неправильно брав подих. Не було виявлено активної слухової уваги на сприймання музики, що дуже важливо під час навчання музичним навичкам. Діти не виявили вміння слухати і чути музику, аналізувати правильність свого виконання в будь-якому виді музичної діяльності. Немає слухового багажу здобутків музичного фольклору, хоча з багатьма із них вони були раніше ознайомлені, що говорить про не розробленість механізмів музичної пам'яті.

Загалом констатуємо, що музичні здібності дошкільників знаходяться у нерозвиненому стані. Причина цього, на наш погляд, у недостатності музично-образних вражень, відсутності досвіду творчої діяльності, невмінні виявити себе, нерозвиненості спеціальних музичних здібностей.

Ці результати засвідчили необхідність розробки технології розвитку музичних здібностей у дітей старшого дошкільного віку і на її основі – у створенні спеціальної програми.

Експериментальна робота здійснювалася на всіх заняттях на матеріалі українського дитячого музичного фольклору. Застосовувалися всі види музичної діяльності (пісенна, ритмічна, танцювально-пластична, ігрова та інші) у взаємозв'язку й інтегруванні. Використовувався домінуючий вид музичного заняття, на якому провідною формою проведення була ігрова.

Програма містила два етапи. Перший етап – розвивальний (заняття 1-10) – був спрямований на накопичення навичок розвитку спеціальних музичних здібностей (тембрового, звуковисотного слуху, чуття ритму, музичної пам'яті, елементарних співацьких навичок). Заняття проходили у нетрадиційних формах навчання (музичні ігри, музичні загадки і казки), що формувало інтерес до подальшої музичної діяльності і творчості.

Зміст цих занять було побудовано на основі використання музичної казки «Про Ніну, кішку і піаніно» зі включенням українських народних пісень «Ведмідь», «Птиця-синиця», «Зайчик»; музичних загадок «Угадай, чий голос?», «Бубонці», музичної вправи «Коник-стрибунець», музичних ігор «Зайці» (на матеріалі укр. нар. пісень «Танцювала риба з раком», «Повішу я колісоньку», укр. танцю «Гопачок»), «Чудесна драбинка», «Тінь-тінь» (на матеріалі укр. нар. пісн. «Тінь-тінь»), «Довідайся, чий голосок?», «Чия черга?». Деякі заняття були спрямовані на ознайомлення з новими музичними інструментами – «Кішка Мурка і музичні іграшки», «Визнач інструмент». Останнє заняття цього етапу полягало у прослуховуванні музичної казки про Петра-вівчарика і вибору однієї з пісень, які пролунали у казці – діти мали пояснити свій вибір.

Другий етап – репродуктивно-творчий (заняття 11-14) – передбачав занурення дітей у повноцінну творчу діяльність, самостійне використання досвіду музично-творчої діяльності. Так, на першому занятті цього етапу дітям було запропоновано на заданий експериментатором текст доскладати мелодію пісні, закінчити її, а потім скласти повністю нову пісеньку на заданий текст. Під час занять використовували музичні ігри та вправи «Відгадай, хто ми?» (на матеріалі укр. нар. пісень «Козлик», «Я лисичка, я сестричка», «Ведмедик», «Ляльки танцюють», «Півник», «Киця», «Собачка», «Пташка», «Курочка» та ін.), «Веселка з'явилася» (вимовляння з різною інтонацією фраз «Веселка з'явилася», «Сонечко встало», «У мене задзвонив телефон»), «Танцювальна» (створення твору на запропонований текст), «Спробуй відгадати» (обговорення характеру і образу персонажа, що загадується, картини природи тощо), «Зайчику сіренький», «Казкове заклинання». На останньому занятті у ході складання пісні-поспівки на текст, кожна дитина намагалася пояснити образ і характер своєї пісеньки.

Для визначення ефективності розробленої педагогічної технології розвитку творчих музичних здібностей старших дошкільників засобами музичного фольклору було проведено контрольний етап педагогічного експерименту. Отримані результати засвідчили, що у процесі цілеспрямованого систематичного і послідовного навчання за розробленою технологією, у дітей сформувався, на наш погляд, досить високий рівень творчої діяльності.

Діти з високим рівнем розвитку музичних здібностей склали 29,5 % порівняно з 5,7% дітей на констатувальному етапі експерименту. У цих дітей було виявлено добрі вокальні дані, сформовані навички самостійних творчих дій, з'явилась потреба у творчій діяльності. У дітей, віднесених до цього рівня з'явилась творча активність у інших видах художньої діяльності.

Кількість дітей, умовно віднесених нами до середнього рівня, збільшилась на 25,7% (порівняно з результатами констатувального зрізу). До підгрупи дітей з низьким рівнем розвитку музичних здібностей було віднесено лише 15,5% дітей від загальної кількості, що на 49,5% менше порівняно з результатами констатувального зрізу.

Якісний аналіз результатів засвідчив, що експериментальна робота формувального характеру сприяла особистісним змінам дітей, дала можливість їм стати більш активними, ініціативними, здатними до неординарного вирішення поставлених питань, прийняття самостійних рішень.

Зазначимо, що формування творчих музичних здібностей дітей передбачає співтворчість дорослого і дитини, сумісні дії. Із засвоєнням творчого досвіду діти виконують все необхідне для створення цілісної і завершеної композиції. Особливу роль у цьому відіграє українська народна музика, яка впливає на дітей як результат накопичення життєвих вражень, як примірник, що відрізняється певними якостями для пробудження музичної творчості.

Широке використання творів народного музичного мистецтва в експериментальній роботі з дітьми спрямо розширенню і заглибленню музично-слухових уявлень у дітей старшого дошкільного віку. Під час дослідження було встановлено, що на формування і розвиток творчих музичних здібностей дітей впливає ряд педагогічних умов: створення емоційно насиченої атмосфери на музичних заняттях, введення в їх структуру творчих завдань на ігровій основі; збагачення і розширення музичного досвіду дітей; дотримання принципу індивідуального і диференційованого підходу у навчанні дітей; створення умов для творчого використання засвоєних вмінь та навичок; сполучення творчих завдань із спеціальними вправами з розвитку музично-слухових уявлень у дітей, чуття ладу.

Список використаних джерел

1. Ветлугина Н.А. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду : учебн. пособие / Н.А. Ветлугина, А.В. Кенеман. – М. : Просвещение, 1983. – 255 с.
2. Науменко С.І. Музично-естетичне виховання дошкільнят. Програма та методичні рекомендації / С.І. Науменко. – К. : Магістр, 1996. – 96 с.
3. Стельмахович М.Г. Українська етнопедагогіка в дитячому садку / М.Г. Стельмахович. – К., 1996. – 255 с.
4. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. Избранные труды / Б.М. Теплов. – М. : Музыка, 1969. – 328 с.

The article deals with the problem of creating pedagogical conditions for the development of musical abilities of senior preschoolers. The essence of the concepts «musicality», different scientific approaches to structuring musical abilities are revealed. The author briefly described general theoretical and methodological approaches to the development of musical abilities of children. Psychological and pedagogical conditions of Ukrainian folk music influence on the creative abilities development of senior preschoolers are stated. An effective educational technology of creative abilities development of senior preschoolers is worked out, which consists of two stages, developmental and reproductive and creative. It is proved that emotionally colored atmosphere of music classes in preschool educational establishments; musical experience enrichment of children; individual and differentiated approach to children, synthesis of creative tasks with special exercises for the development of music and auditory representations of children and others are good for the efficiency of the of musical creativity development.

Key words: preschooler, musicality, musical experience of children, musical development of children, creative musical activities, creative musical skills.

УДК 37.03:372.32

Олійник О.М.

Олійник О.

АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ УПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛЬНО-ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

ANALYSIS OF THE RESULTS ACCORDING TO THE PEDAGOGICAL MEANS OF THE FORMATION OF EMOTIONAL CULTURE OF PRESCHOOLERS IN THE PROCESS OF THEATRICAL ACTING

У статті проаналізовано сучасні підходи до формування емоційної культури дітей старшого дошкільного віку, розкрито прояви особистісної культури та компоненти емоційного розвитку дитини. На основі аналізу наукових джерел окреслено проблему формування емоційної культури в педагогічному та психологічному аспектах. Констатовано питання розвитку емоційної культури, як проблеми, що потребує особливої уваги стосовно дітей старшого дошкільного віку, так як саме у цей віковий період дитина активно набуває соціального досвіду взаємодії з навколишнім світом, дорослими, що її оточують та однолітками.

З досвіду практичної роботи доведено, що театралізовані ігри є ефективним педагогічним засобом, здійснюють великий психологічний вплив на формування душевного стану та емоційної культури дитини, різнобічно та ненав'язливо впливають на дитячу особистість. Висвітлено педагогічні можливості театралізованих ігор у розвитку емоційної культури, з урахуванням специфіки відбору педагогічних засобів.

Викладено аналіз результатів упровадження педагогічних умов формування емоційної культури дітей старшого дошкільного віку в процесі театральної-ігрової діяльності. Охарактеризовано низку суперечностей щодо сформованості емоційної культури старших дошкільників. Обґрунтовано науково-теоретичну характеристику театральної-ігрової діяльності та запропоновано розробку методичного забезпечення формування емоційної культури дітей у процесі театральної-ігрової діяльності. Сформульовано експериментальну перевірку ефективності педагогічних умов щодо формування емоційної культури дітей старшого дошкільного віку. Зокрема, охарактеризовані критерії, показники, рівні сформованості емоційної культури, визначено методи діагностики та ефективність експерименту.

Ключові слова: емоційна культура, почуття, емоційний розвиток, театральне мистецтво, театральна-ігрова діяльність, культури почуттів особистості, дитина старшого дошкільного віку.

Педагогічна наука й освітянська практика довели, що театралізована діяльність – це один з ефективних засобів соціалізації дошкільника в процесі осмислення ним морального підтексту літературного твору, участі у грі, що створює сприятливі умови для природнього розвитку. Театралізована діяльність дозволяє стимулювати вихованців дошкільного віку до образного сприйняття навколишнього світу (людей, культурних цінностей, традицій, природи); за допомогою уміло організованої театральної-ігрової діяльності діти вчаться поважати думку інших людей, фантазувати, уявляти, спілкуватися з оточуючими.

Коллективна театралізована діяльність спрямована на цілісний розвиток особистості дитини, її розкріпачення, самостійну творчість, розвиток провідних психічних процесів; сприяє самопізнанню і самовираженню особистості; посилює адаптаційні здібності, коригує комунікативні якості, допомагає усвідомленню почуття задоволення, радості, успішності [2, с. 12].

На основі аналізу наукових джерел з'ясовано, що окреслена проблема розглядалася як психологічний аспект культури почуттів і емоцій та знайшла своє відображення в працях

Б. Ананьєва, Л. Божович, В. Вілюнаса, Л. Виготського, І. Джидар'ян, Б. Додонова, Я. Рейковського, Б. Теплова, П. Якобсона та ін. У педагогічному аспекті культура почуттів та її питання цікавили зарубіжних педагогів І. Гербарта, Я. Коменського, Д. Локка, Ж.-Ж. Руссо, вітчизняних педагогів і діячів культури Г. Ващенко, О. Духновича, Я. Козельського, С. Русову, Г. Сковороду, В. Сухомлинського, К. Ушинського та ін. Одним із перших, хто почав займатися проблемами емоційного виховання учнів, був В.О. Сухомлинський. Говорячи про гармонію у вихованні особистості, він відмічає необхідність єдності емоційного й інтелектуального, емоційного й естетичного, емоційного й морального. Емоційна культура, естетичні смаки та громадські якості не можуть, за його переконанням, формуватися на ґрунті емоційної бідності; емоційне безкультур'я у ставленні до людей породжує егоїзм [8, с. 285].

Констатуємо, що проблема розвитку емоційної культури потребує особливої уваги щодо дітей старшого дошкільного віку, так як саме у цей віковий період дитина активно набуває соціального досвіду взаємодії з навколишнім світом, дорослими, що її оточують та однолітками. Під час проведення дослідження з'ясовано, що у практиці роботи, педагоги не надають належної уваги емоційному розвитку дошкільників, або розв'язують це завдання у своїй професійній діяльності фрагментарно, хаотично, безсистемно.

Підвищення значимості цієї проблеми зумовлено тим, що в основі постановки досліджуваної проблеми виявлено низку суперечностей:

- між необхідністю розв'язання проблеми формування емоційної культури дітей старшого дошкільного віку та недостатнім рівнем її теоретичної розробленості;
- між значущістю формування емоційної культури дитячої особистості та недостатньою розробленістю методики, здатної максимально забезпечити ефективність цього процесу;
- між наявністю значного розвиваючого потенціалу та виховних можливостей театралізованих ігор щодо формування емоційної культури дітей старшого дошкільного віку і відсутністю системного та послідовного їх використання в освітньо-виховному процесі старших груп дошкільного навчального закладу;

У світлі необхідності підвищення якості формування емоційної культури, виникає гостра необхідність в обґрунтуванні науково-теоретичних аспектів та розробці методичного забезпечення формування емоційної культури дітей у процесі театральньо-ігрової діяльності.

Метою представленої статті є опис експериментальної перевірки педагогічних умов формування емоційної культури дітей старшого дошкільного віку засобами театральньо-ігрової діяльності.

Діагностика проводилася у межах констатувального етапу педагогічного експерименту, в якому взяли участь 362 дитини старшого дошкільного віку, понад 200 батьків, близько 50 вихователів ДНЗ.

На констатувальному етапі експерименту було проведено діагностування вихідного рівня сформованості емоційної культури дітей старшого дошкільного віку за визначеними критеріями й показниками: мотиваційно-ціннісним (особистісні потреби у довірчих міжособистісних взаєминах, зацікавленість дітей емоційним аспектом життя людей та власною емоційною поведінкою, прагнення орієнтуватися у власних проявах емоцій та свідомо діяти в процесі адекватного розуміння думок і настроїв співбесідника, здатність співпереживати та співчувати іншому); когнітивним (уявлення про зміст базових емоцій людини – радості, подиву, суму, сорому, гніву, страху, їх експресію, про моральні якості – доброту, щедрість, правдивість, милосердя, чуйність; знання про соціально схвалювані способи прояву емоційної поведінки, розуміння необхідності їх дотримання у встановленні гармонійних взаємин); емоційно-вольовим (індивідуальний досвід дітей, а саме особистісні якості та уміння регуляції поведінки, вміння знаходити спільну емоційну мову з дорослими та однолітками, діалогічно взаємодіяти в соціумі); рефлексивним (вміння використовувати соціально схвалювані способи прояву емоцій, здатність здійснювати самоаналіз, самоконтроль і саморегуляцію емоційної поведінки).

Згідно критеріїв та показників було визначено рівні сформованості емоційної культури старших дошкільників. Докладну характеристику рівнів викладено у таблиці 1.

**Характеристика рівнів сформованості емоційної культури
дітей старшого дошкільного віку**

Критерії та показники	Змістовна характеристика рівнів
Мотиваційно-ціннісний критерій (характер вияву мотивів особистісних потреб у довірчих міжособистісних взаєминах, рівень здатності співпереживати та співчувати іншому):	<p><i>високий</i> (активно-позитивне ставлення до оволодіння адекватною власною емоційною поведінкою, що виявляється у стійкому прояві довірчих міжособистісних взаєминах; прагнення узгоджувати власні емоційні реакції із соціально схвалюваними способами поведінки та свідомо діяти в процесі адекватного розуміння думок і настроїв співбесідника, здатність співпереживати та співчувати іншому);</p> <p><i>середній</i> (епізодично-позитивне ставлення до оволодіння адекватною власною емоційною поведінкою, пасивні прояви довірчих міжособистісних взаєминах; ситуативність прояву прагнення узгоджувати власні емоційні реакції із соціально схвалювальними способами поведінки та свідомо діяти в процесі адекватного розуміння думок і настроїв співбесідника, здатність співпереживати та співчувати іншому за допомоги мотивації дорослого);</p> <p><i>низький</i> (негативне ставлення до оволодіння адекватною власною емоційною поведінкою, що виявляється у відсутності інтересу до емоційної сфери людини; відсутнє прагнення узгоджувати власні емоційні реакції із соціально схвалювальними способами поведінки та свідомо діяти в процесі адекватного розуміння думок і настроїв співбесідника, не проявляє здатність співпереживати та співчувати іншому).</p>
Когнітивний критерій (характеристика знань дитини про базові емоції людини, знання про соціально схвалювані способи прояву емоційної поведінки):	<p><i>високий</i> (знає базові емоції та моральні якості людини, особливості експресивних виявів емоцій, самостійно осмислює життєву ситуацію, розуміє суть способів прояву соціально схвалюваної емоційної поведінки, розуміє необхідність її дотримання у встановленні гармонійних взаємин);</p> <p><i>середній</i> (розрізняє базові емоції та моральні якості людини за допомогою конкретної підказки, виявляє труднощі при словесному позначенні емоційних станів, частково розуміє суть і необхідність дотримання соціально схвалюваних способів емоційної поведінки);</p> <p><i>низький</i> (не називає базові емоції та моральні якості людини, припускається грубих помилок; не розуміє необхідності дотримання суспільно схвалюваних способів виявлення емоційних реакцій).</p>
Емоційно-вольовий критерій (рівень сформованості в дітей старшого дошкільного віку умінь контролювати свої емоційні прояви)	<p><i>високий</i> (контролює свої емоційні прояви, адекватно оцінює їх відносно загальноприйнятих норм, розуміє зв'язок між поведінкою дорослих і дітей та їхнім емоційним станом, настроєм, особливостями взаємовідносин);</p> <p><i>середній</i> (періодично контролює свої емоційні прояви, не завжди правильно їх оцінює у відповідності загальноприйнятих норм, не завжди розуміє зв'язок між поведінкою дорослих і дітей та їхнім емоційним станом, настроєм, культурою поведінки);</p> <p><i>низький</i> (слабо контролює свої емоційні прояви, не оцінює їх у відповідності загальноприйнятих норм, діє імпульсивно, не розуміє зв'язок між поведінкою дорослих і дітей, їхнім емоційним станом, настроєм, культурою поведінки).</p>

Рефлексивний критерій (<i>вміння використовувати соціально схвалювані способи прояву емоцій, здатність здійснювати самоаналіз, самоконтроль і саморегуляцію емоційної поведінки</i>).	<i>високий</i> (здійснює рефлексію власної емоційної поведінки та інших, здатен адекватно аналізувати емоціогенні ситуації, притамана адекватна самооцінка); <i>середній</i> (здійснює рефлексію емоційної поведінки, притамана неадекватна завищена або занижена самооцінка, аналізує емоціогенні ситуації за аналогією уже знайомих ситуацій); <i>низький</i> (не здійснює рефлексію емоційної поведінки, притамана неадекватна занижена самооцінка, не здатен адекватно аналізувати емоціогенні ситуації).
---	---

У процесі проведення дослідження встановлено, що успішному формуванню емоційної культури дітей старшого дошкільного віку засобами театральної-ігрової діяльності сприятиме забезпечення таких умов: створення оптимального театральної-ігрового середовища, збагачення уявлень, обсягу знань про емоційну культуру та її роль у взаєминах з однолітками та дорослими, залучення їх до театралізованих ігор, зорієнтованих на накопичення досвіду емоційних переживань, формування умінь проявляти емоції соціально прийнятними та схвалюваними способами; удосконалення методичної підготовки вихователів старших груп та педагогічної просвіти батьків вихованців.

На основі вивчення наукових праць Т. Антоненко, В. Бачиніна, Н. Крилової, Л. Коваль, В. Толстих, П. Якобсона зосереджено увагу на пошуку засобів, шляхів формування культури емоцій у дітей різного вікового періоду. Старший дошкільний вік – найбільш сприятливий період розвитку емоційної сфери, культури почуттів особистості.

Більшість учених досліджували окремі елементи проблеми інтегрованих зв'язків мовно-літературної та мистецької діяльності становлення культури особистості (В. Біблер, Є. Волкова, Л. Виготський, О. Леонт'єв, О. Щерба), психологічні механізми емоційної сталості та мотивації поведінки і формування особистості (Б. Анан'єв, В. Асеев, П. Якобсон та ін.); виникнення й сутність емоцій (П. Анохін, В. Вундт, М. Грот та ін.); єдність емоційного та інтелектуального (Л. Божович, Л. Виготський, В. М'ясищев, С. Рубінштейн та ін.); зв'язок мотивації та емоцій (В. Асеев, В. Вілюнас, О. Леонт'єв) [4, с. 346].

Заслугове уваги дослідження, проведене Л.Г. Коваль щодо формування емоційної культури школярів засобами мистецтва. Емоційна культура, у розумінні автора, – це яскраво виражені почуття – радості, задоволення, захоплення, обурення, ненависті, хвилювання, презирства, які пізніше переносяться і на теоретичне осмислення дійсності інших видів мистецтва [5, с. 85-87].

«Театральне мистецтво розкриває перед дитиною світ засобами мудрої та вічної казки, розкриває творчі здібності особистості, а найголовніше, виховує справжню людину», – писала український педагог Софія Русова. Театральне мистецтво – найуніверсальніше для формування юної особистості, оскільки воно поєднує у собі усі види мистецтва, є могутнім джерелом розвитку почуттів, глибоких переживань і відкриттів дитини, ознайомлює її з духовними цінностями, розвиває емоційну сферу.

Театралізовані ігри сприяють розвитку мовлення, мислення, пам'яті, фантазії, концентрації, самостійності, соціально-емоційної компетентності, впевненості, формуванню відчуттів слуху, зору, стилю, рівноваги, власного тіла та руху. Різномісний вплив театралізованих ігор на особистість дитини дає можливість використовувати їх як дієвий, ненав'язливий педагогічний

засіб формування емоційної сфери. Діти опановують соціально прийнятні еталони прояву емоцій, що сприяє початковому становленню емоційної культури особистості [3, с. 128].

Звернемо увагу на специфічну характеристику театральної-ігрової діяльності, яку часто-густо ігнорують або не надають належного значення дорослі, які виховують дітей: гра – це «добровільна дія або заняття, що здійснюється всередині встановлених меж місця і часу по добровільно прийнятих, але абсолютно обов'язкових правилах з метою, супроводу відчуттям напруги і радості [7, с. 136].

Базовий компонент дошкільної освіти, в частині освітньої лінії «Дитина у світі культури», спрямовує зусилля педагогів, практичних психологів та батьків на розвиток творчого потенціалу дітей, своєчасну підтримку їхніх індивідуальних досягнень та забезпечення психолого-педагогічного супроводу розвитку кожної дитини у дошкільні роки. Народжуючись дитина потрапляє у широкий світ культури і починає активно взаємодіяти з культурним середовищем, долучається до матеріальних і духовних цінностей суспільства, набуває культурного досвіду формуючи особистісну культуру [1, с. 8].

Зазначимо також, що дитяча енергія, пов'язана з підтримкою інтересу до гри, втіленням ролі, реалізацією ігрового задуму за допомогою ігрових дій, «б'є з різною силою» залежно від того, хто являється партнером дитини по грі, який темперамент тих, що грають, наскільки вони сумісні, в якій мірі поведінка партнерів по грі створює можливість для самовираження у взаємній грі кожному з них.

Здатність зайняти «ігрову позицію» є, як свідчать наші дослідження, значимою складовою таланту вихователя. Характерні ознаки такого педагога: яскраво виражений інтерес дорослих до ігор дітей; схильність до «ігрової позиції» у взаємодії з вихованцями; широка опора при керівництві театральної-ігровою діяльністю на мотивацію дітей до гри, надання переваги опосередкованим методам взаємодії (за допомогою взятої на себе ролі в грі, лялькового персонажа тощо), схильність до жарту, гумору, здатність «заразити» своїм оптимізмом, «сонячністю» передусім дітей; чуйність до настрою дітей, їх реакцій на ігрові дії; емпатія; високий рівень соціально-психологічної спостережливості; опора при оцінюванні перш за все на поведінку дитини, успіхи дитини в ігровій діяльності [6, с. 105].

Отже, найбільш сприятливий для цілеспрямованої педагогічної дії період дошкільного дитинства, оскільки саме в цей час інтенсивно розвивається емоційно-чуттєва сфера дошкільника, дитина відкрита для засвоєння соціальних і культурних цінностей, прагне до визнання себе серед інших людей, у неї яскраво простежується невіддільність емоцій від процесів сприйняття, мислення, уяви.

Здобуті дані констатувального етапу експерименту свідчили про перевагу середнього рівня сформованості емоційної культури дітей старшого дошкільного віку, що є очевидною необхідністю створення педагогічних умов організації театральної-ігрової діяльності, які б позитивно впливали на формування емоційної культури дітей дошкільного віку.

Практика переконує, що театральна-ігрова діяльність – одна з найважливіших засобів розвитку емоційної культури, здатності до співчуття та співпереживання. Як свідчить досвід, одним з ефективних підходів організації освітньо-виховного процесу є творчо організована театральна-ігрова діяльність, одна з найдієвіших засобів розвитку емоційної культури, здатності до співчуття та співпереживання дітей. Вагомим показником якої є стійкий інтерес вихованців до театралізованої діяльності, що об'єднує дітей, дає поняття про відчуття партнерства, взаємодопомогу, знімає скутість, сприяє ініціативі, самоствердженню, впевненості, прискорює процес оволодіння навичками публічного виступу, творчій самореалізації. Театралізована діяльність дозволяє стимулювати вихованців дошкільного віку до образного сприйняття навколишнього світу (людей, культурних цінностей, традицій, природи); за допомогою уміло організованої театральної-ігрової діяльності діти вчать поважати думку інших людей, фантазувати, уявляти, спілкуватися з оточуючими.

Саме тому, компетентно організований педагогічний процес має спрямовуватися на готовність педагогів до поглибленої роботи щодо формування емоційної культури дітей: спонукати дітей відкрито та щиро виражати свої почуття, розвивати соціальні емоції та мотиви, які сприяють налагодженню міжособистісних стосунків з дорослими та однолітками, використовувати форми доброзичливого спілкування, формувати вміння використовувати вербальні та невербальні засоби комунікації: фізіогноміку, жести, відтінки голосу, екстралінгвістичні характеристики.

Сприяння успішній творчій самореалізації кожної дитини, розвиток якостей, необхідних їй у майбутньому житті для реалізації себе як неповторної індивідуальності.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А.М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф, д-р пед. наук; Авт. кол-в: Богуш А. М., Беленька Г. В., Богінч О. Л., Гавриш Н. В., Долинна О. П., Ільченко Т. С., Коваленко О. В., Лисенко Г. М., Машовець М. А., Низковська О. В., Панасюк Т. В., Піроженко Т. О., Поніманська Т. І., Шевчук А. С., Якименко Л. Ю. – К.: Видавництво, 2012. – 26 с.
2. Березіна О.М. «Грайлик» Програма з організації театралізованої діяльності в дошкільному навчальному закладі / О.М. Березіна, О.З. Гніровська, Т.А. Линник. – Тернопіль: Мандрівець, 2014. – 56 с.
3. Ворожейкіна О.М. Театр у ДНЗ / уклад. О.М. Ворожейкіна. – Х.: Вид.група «Основа», 2013. – с. 191.
4. Каган М.С. Философия культуры. Становление и развитие / М.С. Каган. – СПб: Лань, 1998. – 448 с.
5. Коваль Л.Г. Виховання почуття прекрасного / Л.Г. Коваль // Київ: Рад. школа, 1983. – 120 с.
6. Коломинский Я.Л. Игра и ее место в пространстве дошкольного детства / Я.Л. Коломинский // Сборник научных статей Актуальные проблемы и тенденции современного дошкольного образования: сб. науч. ст. / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка; редкол. Л.Н. Воронцовская, Т.В. Поздеева, И.Г. Добрицкая и др.; под общ. Ред. Л.Н. Воронцовской. – Минск: БГПУ, 2013. – С. 104-106.
7. Макаренко Л.В. Театр и театралізована діяльність у сучасному дошкільному закладі: монографія / Л. Макаренко. – Донецьк: ЛАНДОН-XXI, 2011. – 211 с.
8. Сухомлинський В.О. Народження громадянина // Вибрані твори: В 5 тт. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 3. – С. 283-658.

In the article modern aspects according to the formation of emotional culture of preschool children are analyzed, displays of emotional culture and components of child's emotional evolution are closely studied. On the basis of analysis of scientific sources the problem of formation of emotional culture in pedagogical and psychological aspects is defined. The question of evolution of emotional culture is stated as a problem that needs special attention concerning preschool children because in this period a child actively gets social experience of interaction with surrounding world, adults and coevals. From practical experience it is proved that theatrical games are effective pedagogical means, they do a great psychological influence on the formation of emotional state and on a child's emotional culture, in different ways and unobtrusively they influence on child's personality.

Pedagogical capabilities of theatrical games in the evolution of emotional culture are examined, the specific of choice of pedagogical means is taken into consideration. Analysis of the results according to the pedagogical means of the formation of emotional culture of preschoolers in the process of theatrical acting is shown. Some contradictions of the formation of emotional culture of preschool children are described. Scientific and theoretic feature of theatrical acting is explained and working of methodical aspects of the formation of preschoolers' emotional culture in the process of theatrical acting is recommended. The experimental testing of the effectiveness of pedagogical means in the formation of emotional culture of preschool children is defined. Measures, indicators, levels of formation of emotional culture are described, methods of diagnostics and the effectiveness of experiment are defined.

Key words: emotional culture, emotions, emotional evolution, theater art, theatrical acting, culture of personal emotions, preschool child.

УДК 373. 3. 091

Цимбалару А.Д.

Tymbalaru A.

ТЕНДЕНЦІЇ МОДЕЛЮВАННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ У ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ

EDUCATIONAL ENVIRONMENT DESIGN TRENDS IN THE CONTEXT OF PRIMARY EDUCATION IN FOREIGN COUNTRIES

У статті окреслюються перспективні для моделювання освітнього простору в школі I ступеня тенденції позитивного зарубіжного досвіду розвитку початкової освіти. Передусім це організація розвивального освітнього середовища, яка забезпечується переважно його індивідуалізацією і багатоваріантністю, нерозривна єдність яких є однією з важливих для проектування освітнього простору тенденцій розвитку початкової освіти. На забезпечення індивідуалізації і багатоваріантності шкільного середовища спрямовано пошук нових архітектурних форм його просторово-предметного компоненту, підходів до модернізації системи професійної перепідготовки педагогів.

Водночас автор звертає увагу на здоров'язбережувальну спрямованість шкільного середовища як окрему тенденцію, а також на пошук шляхів інтеграції змісту освіти, що виразно простежується як ще одна тенденція.

Особливу увагу автор зосереджує на специфічних саме для початкової ланки школи тенденціях – вирівнювання освітніх позицій учнів і увага до розв'язання проблеми наступності.

Ключові слова: освітній простір у школі, педагогічне моделювання, освітнє середовище.

Суттєве значення для створення освітнього простору має урахування позитивного досвіду розв'язання цієї проблеми у зарубіжних країнах. Результати аналізу свідчать, що за кордоном освітній простір молодших школярів не став об'єктом педагогічного моделювання у системній реалізації. Тому аналіз фахової літератури, Інтернет-джерел спрямовувався на виявлення тенденцій розвитку початкової ланки ЗНЗ у країнах зарубіжжя, з метою врахування позитивного досвіду у процесі моделювання освітнього простору в школах I ступеня в Україні.

Аналіз досліджень реформування системи шкільної освіти зарубіжжя (А. Василюк, Н. Лавриченко, О. Локшина, О. Матвієнко, О. Овчарук, О. Савченко та ін.) засвідчив значний позитивний досвід модернізації початкової освіти, яка проходить під гаслом «молодша школа не може бути неуспішною», що набуває конкретного і почасти самобутнього втілення» [3, с. 20]. Передусім це відображається на організації такого важливого для нашого дослідження об'єкта, як *шкільне середовище*. Його інноваційні моделі задають нову систему цінностей педагогічної діяльності. Це розвивальні освітні середовища, де створюються умови для вибору учнями рівня складності навчального матеріалу, темпу навчання, форм і способів діяльності, підручників, навчальних посібників, а також системи оцінювання.

Розвивальний ефект шкільного середовища забезпечується переважно його *індивідуалізацією* і *багатоваріантністю*, нерозривна єдність яких є однією з важливих для проектування освітнього простору тенденцій розвитку початкової освіти. Як зазначають автори (Н. Лавриченко та ін.) колективної монографії «Тенденції реформування загальної середньої освіти у країнах Європейського союзу», навчання сьогодні розглядається як допомога дитині у становленні унікальної особистості. У багатьох країнах Європи (Австрії, Ірландії, Італії, Угорщині та ін.) провідними задачами початкової школи є розвиток не лише когнітивних умінь, а й особистісний розвиток учнів.

Курс модернізації школи, який передбачає центрованість на учневі, обирають не тільки країни Європи. Так, у Китаї з погляду нових цільових орієнтирів, які змістили акценти з «потреб економіки і служіння суспільству» на розвиток особистості, були перероблені навчальні програми. Їх новаторство виявляється в «поєднанні єдиних вимог і гнучкості, яка дозволяє ураховувати індивідуальні особливості і сприяти розкриттю ініціативи школярів» [2, с. 88].

З метою максимального врахування індивідуальних особливостей школярів у багатьох країнах упроваджують певні організаційні моделі. Так, на основі аналізу освітнього процесу у ЗНЗ трьох європейських країн – Росії, Голландії, Франції, – фахівці (Л. Калуве та ін.) виокремили такі основні моделі: селективну (відбір і розподіл дітей на класи за рівнем інтелектуальних здібностей); диференціальну (диференціація за здібностями і розподіл за рівнями їх розвитку); змішаних здібностей (соціальна взаємодія дітей з різними здібностями); інтегративну (матрична, де учні можуть обрати один з трьох блоків: розвиток інтелекту, емоціональної або морально-соціальної сфери) й інноваційну (модульна особистісно зорієнтована). Зазначимо, що ці моделі сьогодні впроваджують і в інших країнах світу. Зокрема, у Сінгапурі розподіл дітей відбувається не за віком, а за здібностями, де кожний потік навчається за відповідною його рівню програмою.

Натомість у початкових школах Фінляндії, Швеції диференціюють дітей за рівнем навчальних досягнень заборонено. Тому у цих країнах не існує так званих престижних шкіл, класів із поглибленим вивченням предметів або «вирівнювання», курсів інтенсивного навчання і, відповідно, відбору дітей. В умовах відмови від диференціації і генетичного детермінізму низький рівень навчальних досягнень не вважають проблемою школяра. Це є результатом невідповідного для конкретного учня відбору методик. Для забезпечення ефективної роботи на засадах радикальної інтеграції і рівності головним вважається різноманітність педагогічного репертуару вчителя. Можливо цим пояснюється «стрибок» у забезпеченні якості шкільної освіти, який за останні роки зробила Фінляндія.

Відповідно до потреб забезпечення центрованого на учневі педагогічного репертуару вчителя посилюється увага до системи професійної *перепідготовки* педагогів. Так, у Південній Кореї відбувається модернізація системи обміну досвідом і самоосвіти, заохочень і стимуляції до професійного росту і творчості, що за останні 10-15 років дало змогу досягти вагомих результатів без значних бюджетних вливань у сферу освіти. У Китаї підвищується соціальний статус учителя і посилюється увага до його постійного професійного зростання, у тому числі, на основі широкого міжнародного співробітництва. У Швеції і Фінляндії приділяють підвищену увагу до підготовки педагогічних кадрів і фінансування вчителів початкової ланки у зв'язку з тим, що її визнано основоположною для подальшої успішності реалізації освітньої траєкторії людини впродовж усього життя.

Розвивальна спрямованість шкільного середовища та його особистісна домінанта забезпечуються поглибленням *варіативності змісту* освіти. Наприклад, в Угорщині учням пропонують курси за вибором не тільки теоретичні, а й прикладні (фотографія, дизайн тощо). У Польщі увагу сфокусовано на етичних нормах віросповідання католиків (релігія), у Білорусі – на вихованні патріотизму і громадянської позиції. У Словаччині посилено складову забезпечення національної самосвідомості (національна історія, література та мистецтво). Як обов'язковий з 3 класу у школах Китаю запроваджено предмет «комплексна практична діяльність», у якому є кілька напрямів – суспільна практика, комунальне обслуговування місцевої громади, трудова технічна діяльність, пошукова дослідницька діяльність. Водночас діяльнісний підхід у школах зарубіжних країнах реалізується і через залучення школярів до організації процесу навчання. Так, у Норвегії з 2 класу урок розпочинається з колективного обговорення плану діяльності. Такі плани, де зазначають перелік тем і обсяг їх вивчення, учні разом з педагогом складають і на кожний робочий тиждень. Вибір видів роботи цілком залежить від бажання дітей.

Окремо зазначимо підвищення уваги до вивчення молодшими школярами іноземних мов, на що звертають увагу дослідники проблеми (В. Редько, О. Першукова, М. Тадеєва та ін.). З кожним роком збільшується кількість країн, у яких діти починають її вивчення з 6-7 річного віку, у тому числі на експериментальному рівні (Австрія, Хорватія, Норвегія та ін.). Для ефективності раннього вивчення іноземних мов у цих країнах удосконалюють зміст, упроваджують нові форми і методи навчання мови та культури інших народів, готують нові підручники і здійснюють відповідні теоретико-методологічні дослідження. Увагою до мовної освіти пояснюється активізація діяльності шкіл у багатьох країнах (Швеція, Голландія та ін.) з формування полілінгвістичного освітнього середовища.

Водночас багатоваріантність шкільного середовища в практиці діяльності шкіл I ступеня (Великобританія, Казахстан, Норвегія, США та ін.) виявляється у його інформатизації. Сьогодні ці можливості розширює дистанційне навчання, де можна обирати не лише предмет, рівень складності, обсяг навчального навантаження відповідно до інтелектуальних і фізичних можливостей, вікової категорії, а й викладача, стиль якого є прийнятним. Так, у США впроваджують інтерактивні електронні засоби для масового навчання мінімальною кількістю вчителів і залучають учнів, які швидше освоюють комп'ютерну техніку, до навчання дорослих.

В Азербайджані створення системи електронної освіти і розвиток комунікативно-інформаційної інфраструктури ЗНЗ є провідним напрямом розвитку. Ця країна єдина з переліку пострадянських, де освітня галузь є однією з пріоритетних у плані фінансування. За вливанням бюджетних коштів вона є другою у державі після армії.

Забезпеченню варіативності шкільного освітнього середовища сприяє активне розроблення і впровадження *авторських моделей, інноваційних технологій, методів і прийомів навчання*. Узагальнення результатів вивчення зарубіжного досвіду засвідчило наявність великої їх кількості. Тому, спираючись на типологію А. Хуторського, зазначимо лише найбільш поширені у країнах, які історично мають з Україною спільні освітні традиції. Так, на теренах колишнього СРСР розповсюджені такі авторські моделі: особистісно зорієнтовані, природовідповідні, креативні, оргдіяльнісні, інтенсивного навчання, ремісничі. Стосовно впровадження у школах зарубіжжя інноваційних технологій, методів і прийомів навчання зазначимо, що переважно це індивідуального загального розвитку молодших школярів і перспективно-випереджального навчання. Приміром, у Росії це укрупнення дидактичних одиниць (П. Ерднієв), раннього інтенсивного навчання грамоти (Н. Зайцев) тощо. У Швеції – це навчання в діалозі (Д. Каллош), яке передбачає бригадний метод викладання вчителями, роботу учнів у малих групах, групові звіти занять в одно- і різновікових класах. У Канаді виокремлено навчальні стратегії – пряме (дедуктивне) навчання; непряме (для повторення і встановлення зв'язків між навчальним матеріалом); взаємодіюче; самостійне навчання, ґрунтоване на досвіді (індуктивне). Водночас встановлено такі принципи організації навчальної діяльності школярів, як повага до відмінностей між учнями, справедливість, звітність, висока якість, відкритість і чутливість (швидка реакція на запити), співпраця освітян з родиною і громадою. У США – це організація навчання на основі виявлення провідного стилю через встановлення «типу інтелекту»; використання інноваційних методів навчання, у тому числі з урахуванням останніх досліджень можливостей мозку людини, а також тих, що базуються на інтересі учнів; формування у школярів критичного мислення. Прикладом такої організації навчання є школи майбутнього, які реалізують теоретичні основи критичного мислення на основі особистісно орієнтованого й індивідуально-творчого підходів.

Отже, у школах зарубіжжя пріоритет віддається дослідницьким, пошуковим, продуктивним методам, які реалізують як колективно, так і в групах або індивідуально. З метою запобігання того, щоб самі інновації ставали метою діяльності педагогів, їхній дидактичний арсенал розширюється за рахунок добору засобів відповідно до індивідуальних особливостей учнів. Цьому сприяє наявність широкого спектру підручників, навчально-методичного

забезпечення і можливостей для їх вибору, відповідно до певного контингенту школярів (Китай, Росія та ін.).

На забезпечення індивідуалізації і багатоваріантності шкільного середовища спрямовано пошук *нових архітектурних форм* його просторово-предметного компоненту. Стосовно архітектурного вирішення проблем оптимізації роботи у групах з різною чисельністю школярів цікавим є досвід початкових шкіл Норвегії. У Вардсен-школі в одному приміщенні з площею понад 90 м², розділеному розсувною перегородкою, розташовано два класи. За потребою проведення спільного уроку перегородку прибирають. Частина класної кімнати розділена стелажми і шафами (з підручниками, наочністю і дидактичними матеріалами, які учні можуть брати самостійно, обираючи з кількох варіантів той, що кожен вважає за потрібний) на окремі затишні куточки зі столиками і стільцями, де учні можуть працювати у малих групах і самостійно. Водночас діти мають змогу під час уроку виходити до так званої «зони вільного розвитку» – спільної кімнати, де розташовані бібліотека з каталогами, відеотека з монітором та інші додаткові матеріали.

Звертають на себе увагу архітектурні особливості шкільних будівель США, які, за визначенням фахівців, «нагадують велику квартиру», де кожна дитина має власну шафу. Зазначимо і те, що розташування у класній кімнаті парти-стільця не передбачає певного місця й учень може пересувати її так, як йому зручно. Водночас вражають інноваційністю шкільні інтер'єри open space у Данії, де учні навчаються у великому приміщенні з умовним розподіленням на рекреації.

Цікавим у побудові освітнього середовища виявляється й експеримент в Ізраїлі. Так, під час розроблення моделі школи «Крамим» акцент було зроблено на його технічному оснащенні і гнучкій організаційній структурі, оптимальній для ефективного використання простору, часу і організації взаємодії людей і техніки. Таке середовище спрямоване на реалізацію моделі організації навчання, у якій передбачено нелінійний виклад змісту, дистанційні форми навчання, роботу у різноманітних угрупованнях (група; «дім» – кілька груп; щабель – кілька «домів»; спільнота – кілька щаблів), у тому числі динамічного складу. Відповідно розроблявся проект будівлі, яка б не обмежувала свободу для упровадження такої організаційної структури, де приміщення для початкової школи (дома) мають рекреації для фронтальної, групової і індивідуальної роботи, а також окреме подвір'я.

Зазначимо, що такі складні архітектурні форми, на відміну від типових будівель, економічно затратні і їх побудова в зарубіжному досвіді не є масовою. Тому шукають економічно привабливі варіанти. Так, М. Безруких [1] пропонує створення трьох зон децентрації роботи у класній кімнаті. Робота організовується у малих групах, склад яких постійно змінюється за різними критеріями відбору. На уроці вчитель працює по черзі з кожною з 5-6 груп по 7-10 хвилин. У цей час інші групи виконують самостійні завдання у другій зоні і відпочивають у третій. Така організація, як зазначає автор, запобігатиме сегрегації – створенню класів «корекції», «здоров'я», «вирівнювання», а також відкриває можливості для урахування функціонального стану дитини, його працездатності, втомлюваності, потреби у зміні пози і знятті напруження.

Особистісна орієнтація освітнього процесу активізує діяльність, спрямовану на модернізацію навчальних програм, упровадження нових навчальних предметів, розширення вибору пріоритетних напрямів (гуманітарні, технічні тощо). Такі підходи до індивідуалізації і забезпечення варіативності шкільного середовища не забезпечують одержання очікуваних результатів повною мірою. Зокрема, надмірне навантаження відбивається на стані здоров'я учнів. Тому останні роки спостерігається посилена увага до створення сприятливих для здоров'я школярів умов навчання. Це дає змогу виокремити **здоров'язбережувальну спрямованість шкільного середовища** як окрему тенденцію. Так, у Чехії функціонують «школи на природі», де діти вчать і лікуються. У Білорусі створюють спеціалізовані санаторні (лісні) школи. У Польщі у 4-6 класах поряд з окремими навчальними предметами вводять так звані «освітні стежки»: виховання

здорового способу життя; екологічна освіта. Реалізація освітніх стежок відбувається засобами усіх навчальних предметів. У Швеції увагу сфокусовано на екологізації шкільного середовища. У США проблемою організації здорового харчування і режиму сприяння рухової активності школярів опікуються на державному рівні. Водночас до навчальних програм у різних штатах країни вводять предмети з вивчення безпеки життєдіяльності, культури харчування. У Росії проводять комплекси зорової гімнастики, фізхвилинок тощо.

Водночас з метою запобігання надмірної завантаженості учнів в умовах інформатизації суспільства відбувається пошук шляхів **інтеграції змісту освіти**, яка виразно простежується як тенденція. Так, у зарубіжних країнах навчальні дисципліни угруповують за освітніми галузями (Великобританія та ін.), комплектують з урахуванням всіх рівнів соціального замовлення. Зокрема, у Китаї навчальні предмети розподілено на категорії – на державному рівні і встановлені місцевими органами управління, виходячи з реального стану і конкретних потреб у певних провінціях, автономних районах і містах. Водночас і школи одержали право самостійно розробляти і обирати навчальні предмети з урахуванням специфіки закладу (місцезнаходження, контингенту тощо). У Польщі з 1 по 3 клас розподілення на окремі предмети не існує. Учитель пристосовує план уроку до актуальної діяльності школярів.

Цікавим є досвід школи «Ермітаж» (Бельгія), де успішність навчання є однією з найкращих серед навчальних закладів Брюсселя. Вона досягається структуруванням навчального матеріалу відповідно до інтересів і потреб дітей. Учні відвідують «центри інтересів», де вирішують проблеми харчування; захисту від погодних умов; природних явищ та інших небезпек; солідарності; відпочинку і самовдосконалення.

Увага зосереджується і на пошуках способів інтеграції навчальних предметів у підручниках. Так, у Болгарії розроблено Буквар (авт. Б. Пенков та ін.), у якому органічно поєднано виклад програмового матеріалу з болгарської мови і арифметики. Активізується діяльність із розроблення навчально-методичних комплексів, які вміщують підручники, навчальні і методичні посібники, що мають єдину концептуальну основу. Для прикладу, в Росії це «Освітня програма «Школа – 2100», «Початкова школа ХХІ століття», «Школа Росії».

Специфічною саме для початкової ланки школи є тенденція на **вирівнювання освітніх позицій учнів**. Українські вчені (Н. Глузман, Н. Лавриченко та ін.) виокремлюють у цьому напрямі досвід Великобританії, Польщі та інших країн, де «дітей, які не засвоїли на належному рівні програму, не спонукають дублювати навчальні цикли, а переводять у спеціальні класи» [3, с. 20]. В окремих державах (Бельгія, Франція та ін.) для надолуження прогалин створюють класи психолого-педагогічної підтримки чи так званих класів адаптації і корекції або організують додаткові індивідуальні і групові заняття. У Німеччині (досвід шкіл у Берліні і Бранденбурзі) організують навчання у додаткових двох класах (5-6) для тих випускників початкової ланки, які ще не виявили своїх здібностей для продовження навчання у наступній ланці – головній, реальній школі або гімназії. У Японії з цією ж метою функціонують «репетиторські школи» або «школи майстерності». У США упроваджують комунікативні і інтегровані методи для навчання педагогічно занедбаних учнів, створюють умови для навчання дітей різних соціальних груп.

Дедалі частіше у зарубіжних країнах (Австрія, Англія та Уельс, Бельгія, Італія, Іспанія, Люксембург, Німеччина, Польща, Франція тощо) цю проблему вирішують, поділяючи навчальний процес на цикли. Переважно це два цикли, перший з яких не передбачає поділу на класи. Учні мають змогу опановувати кожен дисципліну за власним темпом. Цьому сприяє і можливість переходу протягом поточного навчального року (крім першого) у наступний або попередній клас (Австрія).

На вирівнювання освітніх позицій учнів у Фінляндії спрямована установка на радикальний навчальний оптимізм («зробити це зможе кожен») і створення можливостей для власного темпу засвоєння навчального матеріалу. Цьому також сприяє система роботи з виявлення труднощів дитини у навчанні і надання відповідної допомоги через індивідуальні заняття і

педагогічний супровід. З такими учнями працює спеціальний учитель (ставка передбачена для класів, кількість дітей у яких перевищує 24 особи) і асистент учителя (з погодинною оплатою).

Вирівнювання освітніх позицій школярів забезпечується створенням у багатьох країнах світу можливостей для широкого вибору мови навчання. Приміром, у Казахстані учень має змогу обрати одну з 7. Вирішенню цієї проблеми у Тайвані сприяє зменшення кількості дітей у класах, розширення спектру додаткових занять за шкільною програмою, забезпечення учням широкого вибору шкільних підручників і посібників, а також програм відповідно до власного кар'єрного плану.

Прагнення покращити освітні результати призводить і до збільшення часу на навчання. В початковій школі це спричиняє поступове зниження вікового цензу. Сьогодні у США активізувались дослідження здатності дітей дошкільного віку до навчання. У більшості країн ЄС вікову планку вже знижено. Так, у Австрії, Бельгії, Греції, Італії, Іспанії, Люксембурзі, Німеччині, Португалії, Франції діти ідуть до школи переважно у 6, у Грузії, Англії – у 5, а у Голландії і Ірландії – у 4 роки. Тривалість навчання у початковій школі у середньому складає 4-6 років. Тож спостерігається трансформація дошкільної підготовки у шкільну. Урахування цієї тенденції під час проектування освітнього простору в школі I ступеня вимагає посилення уваги до вікових особливостей дітей, залучених до навчання у 6-ти і 7-річному віці.

Важливу роль у забезпеченні успішності навчання в початковій школі в країнах зарубіжжя відіграє увага до розв'язання **проблеми наступності**. Провідною тенденцією її вирішення є об'єднання початкової школи у межах єдиного навчального закладу або з основною школою (Данія, Італія, Норвегія, Швеція), або з дошкільним освітнім закладом (Австрія, Бельгія, Данія, Ірландія, Люксембург, Нідерланди, Португалія тощо). Водночас класи для дошкільнят відкривають у стінах ЗНЗ (Бельгія та ін.). Це трансформує школу в багатокомпонентну структуру, у якій учень матиме можливість розширювати діапазон об'єктів навчальної взаємодії. Вибудовують спільну стратегію дошкільної і початкової освіти (Данія та ін.).

Цікавим у цьому плані є досвід Угорщини. Так, у країні будують центри, де у кількох різноповерхових будівлях, розташованих по колу, розміщено три дитячих садочки, три школи, будинок культури, бібліотека, спортивний комплекс, басейн, клуби тощо. Внутрішнє коло, яке з'єднує усі будівлі, – це квіткова оранжерея – місце, де учні проводять вільний час. Таке архітектурне вирішення дозволяє вчителям початкової школи проводити заняття у дитячому садочку, і навпаки – до організації і проведення уроків залучати вихователів. Для вивчення спільних тем є змога об'єднувати учнів на паралелі або угруповувати відповідно до здібностей і схильностей незалежно від того, в якому класі вони навчаються.

З метою адаптації до навчання в основній школі у 3-4 класах вводять навчання за «дисципліною спеціалізації» вчителів (Італія), де кожен учитель має свій блок предметів у кількох класах. Цілісність навчального процесу при цьому забезпечується шляхом узгодження діяльності всіх учителів, які працюють у певному класі.

Отже, проблема наступності переважно розв'язується шляхом транспарентності предшкільної, початкової і основної ланок освіти.

Безперечно, проведений аналіз напрямів розвитку початкової освіти не вичерпує всіх аспектів проблеми, але дає змогу встановити перспективні для моделювання освітнього простору в школі I ступеня тенденції позитивного зарубіжного досвіду: особистісна домінанта, багатокомпонентність і варіативність шкільних середовищ, їх розвивальна і здоров'язбережувальна спрямованість; інтеграція змісту освіти з метою посилення єдності і системності навчального процесу, встановлення міждисциплінарних зв'язків і формування цілісної картини світу, синтезу виховних і навчальних функцій школи; транспарентність між ланками шкільної освіти (комплекси – дошкільний заклад і початкова школа, початкова і основна школа), що розширює діапазон міжособистісної взаємодії молодших школярів і сприяє вирішенню проблем наступності; диференціація та індивідуалізація у вирішенні проблем вирівнювання освітніх позицій учнів.

Список використаних джерел

1. Безруких М. Индивидуальная работа на уроке – утопия или реальность? / М. Безруких // Современная школа. – 1999. – № 1-3. – С. 89-90.
2. Боровская Н.Е. Модернизация учебных планов и программ в школах КНР / Н.Е. Боровская // Педагогика. – 2002. – №10. – С. 85-92.
3. Лавриченко Н. М. Інноваційний розвиток загальноосвітніх навчальних закладів у вітчизняній та зарубіжній теорії і практиці / Н.М. Лавриченко // Школа майбутнього як інноваційний заклад освіти : наук.-метод. посіб. / за заг. ред. В.М. Мадзігона. – К., 2010. – С. 8-28.

The paper outlines promising trends of positive international experience of primary education for modeling educational environment at school. The organization of developing the educational environment, is provided its individualization and multiplicity, indissoluble unity which is an important educational space for design trends of primary education. Recognizing the individualization and multiple school environment is focused on the search of new architectural forms of its spatial-objective component approaches to modernizing vocational training teachers.

However, the author draws attention to the orientation maintaining health school environment as a separate trend, as well as finding ways to integrate educational content, which is clearly seen as another trend.

Special attention is focused on specific units for elementary school trends – equal educational position of students and attention to the problem of succession.

Keywords: educational environment at school, pedagogical modeling, educational environment.

УДК 378.937:371.213.3

Шерудило А.В.

Sherudylo A.

СУТНІСТЬ ТА КЛАСИФІКАЦІЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ДИТЯЧИХ ЗАКЛАДАХ ОЗДОРОВЛЕННЯ ТА ВІДПОЧИНКУ

NATURE AND CLASSIFICATION OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE CHILDREN'S INSTITUTIONS OF REHABILITATION AND RECREATION

У статті розкрито значення слів «інновація», «технологія», «педагогічна технологія», «технологія виховання». Розглянуто сутність педагогічної інноваційної діяльності, технологій сучасного виховного процесу й інноваційних технологій у дитячих закладах оздоровлення та відпочинку.

Обґрунтовано, що рушійною силою інноваційної діяльності є педагог як творча особистість, оскільки суб'єктивний чинник є вирішальним під час пошуку, розробки, впровадження і поширення нових ідей.

Визначено, що виховні технології включають такі системоутворюючі компоненти: діагностування, цілепокладання, проектування, конструювання, організаційно-діяльнісний, і контрольно-управлінський компонент.

Окреслено зміст виховних технологій, який включає науково обґрунтовані соціалізовані вимоги, передачу соціального досвіду, постановку мети й аналіз ситуації, що склалася, соціалізовану оцінку учня, організацію творчої справи, створення ситуації успіху.

Здійснено аналіз різних підходів до класифікації виховних технологій і запропоновано групувати інноваційні технології у дитячих закладах оздоровлення та відпочинку на основі

діяльнісного підходу та напрямів роботи. А також висвітлено стан готовності студентів до їх застосування та доведена необхідність ґрунтовної підготовки майбутніх педагогів до використання інноваційних технологій у дитячих закладах оздоровлення та відпочинку.

Ключові слова: інновація, педагогічні технології, інноваційні технології, дитячий заклад оздоровлення та відпочинку.

Модернізація системи організації дитячого оздоровлення та відпочинку вимагає врахування основних тенденцій сьогодення. Реалізація нових векторів розвитку освіти потребує використання інноваційних педагогічних технологій, творчого пошуку нових чи вдосконалених концепцій, суттєвих змін у змісті, формах і методах виховання. Ці умови вимагають пошуку нових підходів до виховної педагогічної діяльності у дитячих закладах оздоровлення та відпочинку (ДЗОВ), упровадження інноваційних технологій, спрямованих на розвиток і саморозвиток особистості.

У контексті інноваційних ідей, педагогічний простір сучасних ДЗОВ має вагомий освітній потенціал, який не обмежує дітей у виборі форм і напрямів діяльності, не передбачає жорсткого оцінювання отриманих результатів, не орієнтована на тематичну стандартизацію знань. А відтак, ДЗОВ – унікальне середовище для реалізації ідей інноваційної освіти.

Проте, як свідчить практика, в педагогічних вищих навчальних закладах більше уваги приділяють підготовці студентів до використання традиційних виховних технологій. Тому у ДЗОВ трапляються приклади низького рівня організації дозвілля, відсутність різноманітності видів діяльності. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває підготовка майбутніх учителів до використання інноваційних технологій у ДЗОВ.

Підготовку вожатих до роботи в літніх оздоровчих таборах досліджували Т. Гаміна, С. Гертнер, Л. Іванова, Н. Казакова, М. Калугіна, Б. Кіндратюк, Л. Пундик, Н. Олійник, Л. Скорова, М. Толмачев, Н. Четвергова, С. Цуприк, О. Яковліва та ін.

Наукові основи педагогічної інноватики у своїх працях розглядають такі вчені: В. Беспалько, І. Бех, Л. Ващенко, І. Дичківська, В. Паламарчук, О. Попова, М. Поташник. Безумовно, кожна з наукових праць вище зазначених авторів є самодостатньою, цінною для вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів. Оновлення потребують питання підготовки фахівців до застосування інноваційних технологій у дитячих оздоровчих таборах.

У межах даної статті охарактеризуємо сутність та класифікацію інноваційних технологій у дитячих закладах оздоровлення та відпочинку, проаналізуємо стан готовності студентів до їх використання.

Перш ніж розглянути сутнісні ознаки інноваційних педагогічних технологій у ДЗОВ, з'ясуємо ключові поняття «інновація», «педагогічна технологія» і «технологія виховання».

Поняття «інновація» має латинське походження і в перекладі означає нововведення, оновлення, зміну, новий підхід, створення якісно нового. Іноді інновацією називають використання відомого із незначними змінами. Інновації є предметом особливої діяльності людини, яка не задоволена традиційними умовами, методами, способами і прагне не лише новизни змісту реалізації своїх зусиль, а передусім якісно нових результатів [3].

У педагогіці поняття «інновація» вживають у таких значеннях:

- форма організації інноваційної діяльності;
- сукупність нових професійних дій педагога, спрямованих на вирішення актуальних проблем виховання і навчання з позицій особистісно-орієнтованої освіти;
- зміни в освітній практиці;
- комплексний процес створення, розповсюдження та використання нового практичного засобу в галузі техніки, технології, педагогіки, наукових досліджень;
- результат інноваційного процесу [3].

Отже, в педагогічній інтерпретації «інновацію» доцільно розглядати як особливу форму педагогічної діяльності та мислення, які спрямовані на організацію нововведень в освітньому

просторі, або як процес створення, впровадження і поширення нового в освіті. Інноваційний процес в освіті – це сукупність послідовних, цілеспрямованих дій, спрямованих на її оновлення, модифікацію мети, змісту, організації, форм і методів навчання та виховання, адаптації навчального процесу до нових суспільно-історичних умов.

Як зазначають Д.С. Мазоха та Н.І. Опанасенко, педагогічна професія вимагає особливої чутливості до постійно оновлюваних тенденцій суспільного буття, здатності до адекватного сприйняття потреб суспільства і відповідної корекції навчально-виховної діяльності [4]. Особливу значимість має ця здатність за теперішньої постіндустріальної, інформаційної доби, яка потребує багатьох принципово відмінних від попередніх навичок, умінь і відповідного мислення. ДЗОВ як один із інститутів соціалізації особистості, підготовки молоді до ролі активних суб'єктів майбутніх суспільних процесів зобов'язаний бути винятково уважним як до нових реалій і тенденцій суспільного розвитку, так і до нововведень у сфері змісту, форм і методів навчання і виховання. Відповідно інноваційність має характеризувати професійну діяльність педагога-організатора (вожатого).

Нововведення (інновації) не виникають спонтанно, а постають результатом системних наукових пошуків, аналізу, узагальнення педагогічного досвіду. Стрижнем інноваційних процесів в освіті є упровадження досягнень психолого-педагогічної науки в практику, вивчення, узагальнення і поширення передового вітчизняного та іноземного педагогічного досвіду.

Рушійною силою інноваційної діяльності є педагог як творча особистість, оскільки суб'єктивний чинник є вирішальним під час пошуку, розробки, упровадження і поширення нових ідей. Творчий учитель, педагог-організатор, вихователь має широкі можливості і необмежене поле для інноваційної діяльності, оскільки на практиці може експериментувати й переконуватися в ефективності методик навчання, коригувати їх, здійснювати докладну структурування досліджень навчально-виховного процесу, пропонувати нові технології та методи навчання.

Як зазначає В. Беспалько, «кожна діяльність може бути або технологією, або мистецтвом. Мистецтво базується на інтуїції, технологія – на досягненнях науки. З мистецтва все починається, технологією – закінчується, щоб потім усе розпочати спочатку» [1].

Термін «технологія» в педагогіку ввів А. С. Макаренко. Він уважав, що справжній розвиток педагогічної науки пов'язаний із її здатністю «проекувати особистість», тобто чітко передбачати ті її якості і властивості, які мають сформуватися у процесі виховання. Визначеність цілей дає можливість перейти до чіткої технології виховання, «... під цілями виховання розумію програму людської особистості, програму людського характеру... вважаю, що ми, педагоги, повинні мати таку програму людської особистості, до якої необхідно прагнути» [5, с. 477].

В основі педагогічної технології лежить ідея повної керованості навчально-виховним процесом, його проектування і можливість аналізу шляхом поетапного відтворення.

На наш погляд, педагогічна технологія складається зі сукупності методів та засобів, які послідовно та методологічно організовані у навчально-виховному процесі. Тому доцільно розглядати педагогічну технологію як систему узгодженого за цілями, завданнями і часом взаємодії суб'єкта та об'єкта педагогічного процесу, який дозволяє за допомогою педагогічних форм, методів, засобів і прийомів надати конкретному педагогічному явищу (об'єкту взаємодії) особистісні властивості і якості (систему знань, навичок і умінь, особистісних цінностей, життєвих орієнтирів та ін).

Педагогічний процес на основі педагогічних технологій повинен гарантувати досягнення поставлених цілей. Опанування педагогічних технологій, уміння самостійно розробляти конкретні виховні й освітні технології дозволяє педагогові щонайкраще здійснювати професійну діяльність, що найшвидше стати фахівцем своєї справи.

Педагогічні технології – це складні системи прийомів і методик, об'єднаних пріоритетними загальноосвітніми цілями, концептуально взаємопов'язаними між собою завданнями і

змістом, формами і методами організації навчально-виховного процесу, де кожна позиція накладає відбиток на всіх інших, що і створює в результаті певну сукупність умов для розвитку вихованців.

Аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури дав змогу узагальнити різні підходи до тлумачення поняття «технологія виховання». Так, Л. Даниленко виховну технологію визначає як художні засоби і прийоми впливу педагога на свідомість учня з метою формування в нього особистісних цінностей у контексті із загальнолюдськими, таких, як справедливість, чесність, відкритість, толерантність, воля тощо [2].

Технологія є основою сучасного виховного процесу, оскільки як форма виховного впливу характеризується високою наукоємністю і цим самим оптимізує його. Технологія виховного процесу є послідовним розгортанням педагогічної діяльності та спілкування, спрямованих на досягнення конкретної виховної мети у педагогічній системі та її підструктурах [10]. Вона визначає стратегію, тактику і техніку організації процесу виховання і повинна мати особистісно орієнтоване спрямування, яке передбачало б мету формування і розвитку в дитини особистісних цінностей [7, с. 128]. Отже, технологія виховання – це строго обґрунтована система педагогічних форм, методів, їх послідовність, націленість на вирішення конкретного виховного завдання. Окремим завданням формування виховної технології є оптимальний відбір методів, прийомів, засобів виховного впливу, що визначають специфіку виховної технології. Виховні технології – це система науково обґрунтованих прийомів і методик, що сприяють встановленню таких стосунків між суб'єктами процесу, при яких в безпосередньому контакті досягається поставлена мета – залучення вихованців до загальнолюдських культурних цінностей.

На основі студіювання вищезгаданих наукових праць, поняття «інноваційні технології в дитячих закладах оздоровлення та відпочинку» доцільно розуміти як обґрунтовану систему педагогічних форм, методів, засобів, послідовність їх використання, які спрямовані на організацію нововведень в освітньому просторі ДЗОВ.

Виховні технології включають такі системоутворювальні компоненти: діагностування, цілепокладання, проектування, конструювання, організаційно-діяльнісний компонент, контрольно-управлінський компонент [6, с. 75].

Змістовий компонент разом з правильно поставленою діагностичною метою і визначає результативність виховної технології. Від них залежить, чи буде виховна технологія інформативною або розвиваючою, традиційною чи особистісно-орієнтованою, продуктивною або малоефективною. В основному ефективність виховної технології залежить від того, наскільки концептуально пов'язані між собою цілі і зміст діяльності.

Зміст виховних технологій включає науково обґрунтовані соціалізовані вимоги, передачу соціального досвіду, постановку мети і аналіз ситуації, що склалася, соціалізовану оцінку учня, організацію творчої справи, створення ситуації успіху.

Педагогічні технології розрізняються за різними підходами:

- за джерелом виникнення (на основі педагогічного досвіду або наукової концепції);
- за метою і завданнями (формування знань, виховання особистісних якостей, розвиток індивідуальності);
- за можливостями педагогічних засобів (які засоби впливу дають кращі результати);
- за функціями вихователя, які він здійснює за допомогою технології (діагностичні функції, функції управління конфліктними ситуаціями);
- за підходом до вихованця.

Аналізуючи наукові праці Г.К. Селевко, зауважимо, що існують різні підходи до класифікації виховних технологій, зокрема: за рівнем застосування виокремлюють загальнопедагогічні, приватнометодичні (предметні) і локальні (модульні) технології; за науковою концепцією засвоєння досвіду (асоціативно-рефлекторні, бихевіористські, гештальттехнології, інтер'юризаторські, розвиваючі, нейролінгвістичного програмування); за філософською основою (гуманістичні, матеріалістичні, прагматичні, антропософські); за категорією об'єкта (колективні, індивідуальні, групові, масові [8].

У результаті вивчення науково-педагогічної літератури та враховуючи специфіку виховної роботи визначимо класифікацію інноваційних технологій в ДЗОВ на основі діяльнісного підходу (табл.1).

Таблиця 1

Класифікація інноваційних технологій у ДЗОВ

Види діяльності	Форми діяльності	Інноваційні технології
<i>пізнавально і ціннісно-орієнтована</i>	день пізнавальних ігор, усні журнали, аукціон знань, інтелектуальний бій, ігри-тренінги з культури спілкування, захист професій	технологія дидактичної гри, кейс-технологія, ігрова технологія, проектна технологія
<i>суспільно-громадська</i>	просвітницькі посиденьки, «Проблеми тижня», клуб юних парламентарів, прес-конференції, конкурс просвітницьких знань	діалогові технології, технологія педагогічного спілкування, технологія педагогіки співробітництва
<i>організаторська</i>	гра «Лідер», «Подорож у небувалі країни», журнал-естафета «Жива газета», гра «Дзеркало», «Організація самоврядування»	інформаційно-комунікативні, технологія саморозвитку особистості
<i>художньо-естетична</i>	конкурс-захист «Пори року», «Мої музичні захоплення», музичний ринг, вечір авторської пісні «Візьми гітару», фестиваль мистецтв, виставка-вернісаж, театральний КВК, пісенний аукціон, свято «На балу у Попелюшки», «Гуморина», конкурс «Природа, майстерність, фантазія»	арт-технологія, технологія театральної педагогіки
<i>спортивно-оздоровча і гігієнічне виховання</i>	ранкова гімнастика, плавання, біг, ходьба, походи, спортивні ігри, шахові турніри, дотримання режиму й розпорядку в таборі, спартакіада, свято «Сила і грація», спортивно-туристична гра «Розвідники», конкурс «Спортивний загін», бесіди	ігрова технологія, здоров'язберігаюча технологія
<i>трудова</i>	самообслуговування, розвідка корисних справ, ательє добрих послуг, майстерня по виготовленню сувенірів, дні передбачливості, виставки, ярмарки, гра-естафета «Економіка і ми», збір лікарських рослин», гілкового корму	технологія виховання успішної особистості
<i>натуралістична і екологічна</i>	створення загонів по охороні природних багатств, бесіди по охороні природи і раціональне використання її ресурсів, екскурсії в природу, вироби з природних матеріалів, організація трудових десантів по озелененню території	технологія «Екологія і діалектика» Л.В. Тарасова
<i>туристично-краєзнавча</i>	туристичні походи, які супроводжуються збором матеріалу історичного, географічного характеру: мінералів, гербаріїв, колекцій, складання краєзнавчого альбому, зустрічі із старожилами та запис їх розповідей про минуле села, міста	модель трудового виховання А.А. Католикова

Уважаємо, доцільно класифікувати інноваційні технології також за напрямки роботи ДЗОВ: *культурно-дозвіллева діяльність*: інтерактивна, проектна технологія, технологія театральної педагогіки, технологія саморозвитку особистості, технологія співробітництва,

шоу-технологія; *спортивно – оздоровча діяльність*: ігрова технологія; *психолого-педагогічна корекція в поведінці*: технологія форум-театру, технологія виховання успішної особистості, технологія педагогічного спілкування, технологія розвитку критичного мислення; *культурно-оздоровча діяльність*: арт-технологія, здоров'язберігаюча технологія; *соціально-економічна підтримка*: інформаційно-комунікативні, технологія інтегрованого виховання.

Проведене опитування студентів Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, Уманського національного педагогічного університету імені Павла Тичини, Харківського національного педагогічного університету імені Григорія Сковороди, яким охоплено 119 респондентів третіх курсів, свідчить про низький рівень готовності майбутніх учителів до використання інноваційних технологій в ДЗОВ. Вірно дають визначення сутності інноваційних технологій, називаючи 4-5 прикладів 22% опитаних, 28% назвали не більше 3-х сучасних технологій, 35 % студентів, розуміючи сутність, не називають конкретних технологій і 14 % затрудняються дати визначення. Це можна пояснити тим, що під час викладання педагогічних дисциплін основна увага звертається на вивчення традиційних виховних технологій, а новітні технології проектується здебільшого на дидактику та методику [9].

Аналіз відповідей на питання, чи має педагог-організатор бути творчою особистістю, дозволив констатувати, що 90% студентів дали ствердну відповідь, 8 % – скоріше так, ніж ні і лише 2 % вважають, що це не важливо. Проте, погоджуючись з тим, що вожатий має бути творчим, більшість студентів мають труднощі в поясненні сутності творчого підходу до роботи в умовах літнього оздоровчого табору.

Отже, інноваційні технології в дитячих закладах оздоровлення та відпочинку – обґрунтована система педагогічних форм, методів, засобів, планомірність і послідовність їх використання, які спрямовані на організацію нововведень в освітньому просторі ДЗОВ і дають змогу для розвитку, самовираження, самореалізації і творчості вихованців.

Студіювання наукових праць, дало змогу узагальнити класифікації виховних технологій та групувати інноваційні технології в ДЗОВ на основі діяльнісного підходу, а також за напрямками роботи. Результати опитування зумовлюють необхідність ґрунтовної підготовки студентів до використання інноваційних виховних технологій. У подальшому необхідно проаналізувати зміст підготовки майбутніх учителів до використання інноваційних технологій у ДЗОВ.

Список використаних джерел

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1990. – 184 с.
2. Даниленко Л. Оцінювання та вибір педагогічних інновацій: теоретико-прикладний аспект : наук.-метод. посіб.; [за ред. Л. Даниленка] / Л. Даниленко. – К. : Логос, 2001. – 185 с.
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : підручник / І.М. Дичківська. – 2-ге вид., доповн. – К. : Академвидав, 2012. – 352 с.
4. Мазоха Д.С. Педагогіка: навч. посіб. / Д.С. Мазоха, Н.І. Опанасенко. – К.: Центр начальної літератури, 2005. – 232с.
5. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка : навч. посіб. / Н.Є. Мойсеюк. – 3-є вид., доповн. – К.: ВАТ «КДНК», 2001. – 608 с.
6. Оганесян Н.Т. Технологии профилактики насилия в школе в системе воспитательной деятельности учителя (Психолого-педагогический практикум): учеб.-метод. пособие / Н.Т. Оганесян, В.В. Ковров. – М.: ФЛИНТА, 2014. – 274 с.
7. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій / за ред. І. Зязюна, О. Пехоти. – К., 2003. – 240 с.
8. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 589 с.

9. Шерудило А.В. Стан готовності майбутніх учителів до проходження навчально-виховної практики в літніх оздоровчих таборах / А.В. Шерудило // Проблеми підготовки сучасного вчителя: зб.наук. праць Уманського державного педагогічного університету ім. П. Тичини / [ред.кол.: Побірченко Н.С. (гол. ред.) та ін.]. – Умань: ФОП Жовтий О.О., 2014. – Випуск 9. – Частина 2. – 352с. – С.74 – 80.
10. Інститут проблем виховання Національної академії педагогічних наук України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ipv.org.ua/home/39-2010-06-08-18-03-21.html?start=6>. – Назва з екрану.

The article deals with the content of the notions as «innovation», «technology», «educational technology», «the technology of upbringing». The article deals with the nature of educational innovation activity, the process of modern educational and innovation technologies in children's institutions of rehabilitation and recreation.

The article proves that the main force of innovative activity is the teacher as a creative person because the subjective factor is decisive in the search, in the development and in the introduction and dissemination of new ideas.

The article defines that the educational technology includes such components as: diagnosis, goal-setting, designing, constructing, organization and activity components, control and management components.

In the article the content of educational technologies is described. They include the scientific and reasonable socialized requirements, the transfer of social experience, the statement of purpose and analysis of the situation, the organization of creative affairs and the creation of successful situation.

The analysis of different approaches to the classification of educational and innovative technologies in children's institutions of rehabilitation and recreation is based on the activity's approach and areas. The readiness of students, the necessity of the preparation of future teachers to use innovative technologies in children's institutions of rehabilitation and recreation are also described and proved in the article.

Keywords: *innovation, educational technology, innovative technology, a children's institution of rehabilitation and recreation.*

CONTENTS

SECTION 1. PEDAGOGY

<i>Grzegorz G.</i> ETHICS, EDUCATION AND THE GENDER DISPUTE.....	11
<i>Uschmarova V.</i> EVOLUTION SOCIOCULTURAL PHENOMENON «POSTGRADUATE EDUCATION TEACHERS» IN UKRAINE	17
<i>Bakhmat N.</i> PRACTICAL TRAINING OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN TERMS OF INNOVATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT	23
<i>Belyavska O.</i> PERCEPTUAL STYLES AS THE KEY TO EFFECTIVE LEARNING FOREIGN LANGUAGES.....	30
<i>Bolshakova I.</i> COMPREHENSIVE TEACHING IN 20S OF THE 20 TH CENTURY AS FACTOR OF THE EDUCATION CONTENT INTERDISCIPLINARY INTEGRATION DEVELOPMENT OF THE SECOND HALF OF THE 20 TH CENTURY.....	36
<i>Karpenko O.</i> THE IDEA OF CHILDCENTRISM IN THE INHERITANCE OF VASYL SUKHOMLYNSKY	41
<i>Kovalchuk G.</i> THE PROBLEM OF CREATING HEALTH CULTURE OF SENIORS IN SECONDARY SCHOOLS IN KHMELNYTSKYI REGION.....	47
<i>Kovalchuk I.</i> CONTENT AND FORMS OF ART-WORK ACTIVITY OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES STUDENTS AS A BASIS OF WORLDVIEW KNOWLEDGE SHAPING.....	54
<i>Kolesnyk I.</i> LOGICAL AND EPISTEMOLOGICAL APPROACH IN EDUCATION AND PRINCIPLES OF ITS IMPLEMENTATION.....	59
<i>Kosylo Kh.</i> THE IDEAS OF STUDENTS' NATIONAL EDUCATION IN PEDAGOGICAL CREATIVITY OF H. VRETSONA.....	62
<i>Kutchynska I.</i> POSITIONS F YOUTH PUBLIC FORMING IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS	66
<i>Kuchynsky S.</i> MILITARY-PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS IN HIGHER EDUCATION IN TODAY'S CONDITIONS.....	73
<i>Paliuh M., Malikovskyi R.</i> MULTIVECTOR ASPECTS OF EDUCATION AND UBBRINGING	77
<i>Plyska Y.</i> CULTURAL COMPETENCE AS A FACTOR OF CREATING TEACHER'S RESPONSIBILITY.....	83
<i>Polishchuk V.</i> THE NEED TO IMPROVE THE EDUCATIONAL AND TRAINING PROCESS IN THE NATIONAL SCHOOL	89

<i>Sikaliuk A.</i>	
DISCUSSION METHODS IN THE PROCESS OF FORMING FUTURE MANAGERS' SOCIO-ETHICAL VALUES	94
<i>Taranenko I.</i>	
THE ROLE OF CORRECTIONAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITY IN THE EDUCATION OF ADOLESCENTS WITH DEVIANT BEHAVIOR	99
<i>Tarassenko G.</i>	
HUMANITARIZATION OF HIGHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL ANALYSIS	105
<i>Tur O.</i>	
PERSONALITY-ORIENTED APPROACH IN THE PROCESS OF FORMING OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS IN DOCUMENT SCIENCE AND INFORMATIVE ACTIVITY	111
<i>Chepil M.</i>	
PATRIOTIC EDUCATION IN THE PEDAGOGICAL INHERITANCE OF GRYHORIY VASHCHENKO	116

SECTION 2. METHODS OF TEACHING LANGUAGE AND LITERATURE

<i>Pershukova O.</i>	
NOTES FROM EUROPEAN EXPERIENCE ON MULTILINGUAL TALKING BOOKS FOR YOUNG SCHOOL CHILDREN LEARNING CREATIVITY	122
<i>Bachynska M.</i>	
FORMATION OF IDEOLOGICAL ORIENTATIONS OF SCHOOL YOUTH IN TEACHER ATTITUDES OF N.VOLOSHYNA.....	126
<i>Hrynenko D.</i>	
THE PECULIARITIES OF THE DEVELOPMENT OF THE MODERN FOREIGN LANGUAGES EDUCATION IN THE UNITED KINGDOM OF GREAT BRITAIN AND NORTHERN IRELAND	132
<i>Hudyma N.</i>	
LEXICOGRAPHICAL WORK AT THE UKRAINIAN LESSONS AIMED AT LOANWORDS LEARNING	137
<i>Demchenko O.</i>	
THE DEVELOPMENT OF THE SYSTEM OF QUALIFIED WORKERS WITH YOUNG CHILDREN AND PRIMARY SCHOOL TEACHERS TRAINING IN ENGLAND AT THE END OF XX – BEGINNING OF XXI CENTURIES	143
<i>Zapadynska I.</i>	
USAGE OF TEACHERS TRAINING EXPERIENCE IN MODERN PRACTICE.....	149
<i>Martin O.</i>	
JUNIOR PUPILS' VERBAL AND WRITTEN DEVELOPMENT AT THE LESSONS OF THE NATIVE LANGUAGE.....	154
<i>Matviychuk L.</i>	
DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL SKILLS OF THE MODERN TEACHER OF HIGH SCHOOL IN THE CONTEXT OF SYNERGY	160
<i>Matiienko O.</i>	
TOLERANCE IS THE MAIN PREREQUISITE OF THE CULTURE OF COMMUNICATION OF THE TEACHER WITH PUPILS.....	165

<i>Merkotan L.</i>	
PRECEDENT TEXTS IN THE DISCOURSE OF THE MODERN UKRAINIAN LITERATURE AND THEIR ROLE IN FUTURE ENGLISH TEACHERS' SOCIOCULTURAL COMPETENCE FORMATION	170
<i>Melekestseva N.</i>	
THE SEMANTIC CATEGORY OF PRESENCE / ABSENCE IN THE CONTEXT OF TEACHING VERB AT THE FIRST LANGUAGE LESSONS IN PRIMARY SCHOOL ...	175
<i>Olizko I.</i>	
LINGVOMETHODOLOGICAL FEATURES OF CONTEMPORARY ENGLISH GENERAL CHEMISTRY TEXTBOOKS	179
<i>Polonska T.</i>	
TECHNOLOGY OF CONTENT CONSTRUCTION OF FOREIGN LANGUAGE ELECTIVE COURSES FOR HIGH SCHOOL STUDENTS	184
<i>Skrypnyk T.M.</i>	
METHODOLOGICAL NOTICES ABOUT PROBLEMS OF USING THE WAYS OF INTERDISCIPLINARY INTEGRATION OF SUBJECTS AND COMPARATIVE LITERATURE CRITICISM IN THE PROCESS OF THE PROFESSIONAL EDUCATION FOR THE STUDENTS-PHILOLOGISTS (ABOUT STUDYING T. SHEVCHENKO'S POETRY IN THE CONTEXT OF THE WORLD LITERATURE)	191
<i>Torchynska Z.</i>	
THE STUDY OF UKRAINIAN CHILDREN'S FOLKLORE SONG IN PRESCHOOL EDUCATION	197
<i>Tretyak N.</i>	
PROGRESS OF PRIMARY SCHOOL PUPILS' LANGUAGE WHICH IS BASED ON TEXT.....	203
<i>Trofymenko A.</i>	
THE FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCES OF FUTURE TEACHERS OF ENGLISH.....	209
<i>Yatsuk O, Hrytsyn M.</i>	
INTERACTIVE TECHNOLOGIES AS A MEANS OF THE FORMATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS' SPEECH CULTURE COMPETENCE	215
 SECTION 3. METHODS OF TEACHING NATURAL SCIENCES	
<i>Babyuk S.</i>	
PHYSICAL CULTURE AS A TOOL FOR CORRECTION OF NEUROLOGICAL DISORDERS IN INFANTS	220
<i>Galamandjuk L.L.</i>	
FEATURES OF MOTOR ACTIVITY IN THE TASKS OF MANUAL DEXTERITY IN VARIOUS APPROACHES TO TEACHING BASIC MOVEMENTS 4-YEAR-OLD BOYS WITH EXISTING MOTOR ASYMMETRY.....	226
<i>Gargin V.</i>	
SCIENTIFIC ACHIEVEMENTS OF A NEW GENERATION OF SCIENTISTS IN THE FIELD OF METHODS OF LABOUR STUDIES	232
<i>Golovko M.</i>	
TENDENCIES IN THE MODERNIZATION OF THE SCHOOL PHYSICAL AND ASTRONOMICAL EDUCATION CONTENT	237

<i>Guseva O.</i>	
THE FACTORS OF FORMATION SOCIO-CULTURAL COMPETENCE FOR THE FUTURE TEACHER OF PHYSICS IN SUBJECTS PREPARATION PROCESS	243
<i>Ibrahimova K.O.</i>	
THE MODEL OF FORMATION OF READINESS FOR SOCIAL INTERACTION OF BACHELORS OF ENGINEERING AND TECHNICAL PROFILE IN THE STUDY OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGIKAL DISCIPLINES	248
<i>Kanosa N.</i>	
MOTIVE AND BEHAVIOUR COMPONENTS OF STUDENT'S PROFESSIONAL SELF-REALIZATION	254
<i>Kovtonyuk M.</i>	
CURRENT TRENDS IN PROFESSIONAL AND GENERAL EDUCATIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF MATHEMATICS IN UKRAINE.....	261
<i>Komarova E.</i>	
METHODICAL CONDITIONS OF FORMATION OF SENIOR PUPILS' METHODOLOGICAL KNOWLEDGE ABOUT THE LAW OF HARDY-WEINBERG DURING THE SOLUTION OF TASKS IN POPULATION GENETICS	268
<i>Kornosenko O.</i>	
ORGANIZATION OF PHYSICAL TRAINING OF ADULTS: PROBLEMS AND PROSPECTS (EXEMPLIFIED BY FITNESS)	273
<i>Kushnarenko N.</i>	
THE PECULIARITIES OF REGIONAL APPROACH REALIZATION IN THE PROCESS OF TEACHING GEOGRAPHY AT THE PROFILE LEVEL IN GRADES 10-11	279
<i>Momot E.</i>	
DESCRIPTION OF THE DISCIPLINE "SAFETY MANAGEMENT DURING THE LESSONS OF PHYSICAL CULTURE"	283
<i>Motsyk L.</i>	
NEW INFORMATION TECHNOLOGIES AND DISTANCE LEARNING IN THE EDUCATIONAL SPACE OF GENERAL SCHOOL	288
<i>Motsyk R.</i>	
INTERNET-DEPENDENCE AND ITS INFLUENCE ON A MODERN MAN'S EDUCATION	292
<i>Naumenko S.</i>	
TEST EVALUATION TECHNOLOGIES OF PUPILS' GEOGRAPHICAL COMPETENCE IN GEOGRAPHY BOOKS FOR GRADE 6	298
<i>Petrishin O.</i>	
THE GROUND OF METHOD OF PROFESSIONAL AND APPLIED PHYSICAL PREPARATION OF STUDENTS OF MEDICAL ESTABLISHMENTS	304
<i>Sadova I.</i>	
THE USE OF ART THERAPY TECHNOLOGIES OF CORRECTING HEALTH IN WORK WITH PUPILS OF PRIMARY SCHOOL.....	309
<i>Kharchenko S.</i>	
PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF SENIOR PUPILS' PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION	314
<i>Shapran Y.</i>	
THE ESSENTIAL FEATURES, STRUCTURAL COMPONENTS AND MEASUREMENT OF THE ECOLOGICAL COMPETENCE OF THE BIOLOGY STUDENTS AT PEDAGOGICAL UNIVERSITY	320

SECTION 4. METHODS OF TEACHING ART

<i>Voievidko L.</i> THE COMPONENTS OF ART SPECIALITIES STUDENTS' PROFESSIONAL TRAINING.....	326
<i>Kartashova Zh.</i> THE SPECIFIC OF A FUTURE MUSICTEACHER INSTRUMENTAL PERFORMANCE MASTERY FORMATION IN THE PROCESS OF COLLECTIVE MUSIC-MAKING.....	332
<i>Labunets V.</i> COMPONENT STRUCTURE OF FUTURE MUSIC TEACHERS INSTRUMENTAL PERFORMANCE IN TRAINING BASED ON INNOVATIVE PRINCIPLES	337
<i>Labunets V.M.</i> METHODICAL GUIDELINES OF INSTRUMENTAL PERFORMANCE IN TRAINING FUTURE MUSIC TEACHERS IN THE PROCESS OF WHILE PROFESSIONAL TRAINING	344
<i>Marynin I.</i> THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF FOLKLORE RESEARCH GENESIS IN ACCORDION CREATION OF UKRAINIAN COMPOSERS (SOURCE-SIDE)	351
<i>Martyniuk V.</i> EXTRA-SCHOLASTIX ART INSTITUTION AS A MODERN FORM OF A TEENAGER'S PERSONALITY EDUCATION AND DEVELOPMENT	356
<i>Mudroliubova I.</i> USING GAME FORMS IN TEACHING THE SUBJECT OF «SOLFEGGIO»	362
<i>Oleynik V.</i> SOME FEATURES OF INSTRUMENTATION VOCAL SUPPORT FOR FOLK AND INSTRUMENTAL ENSEMBLES	366
<i>Reva V.</i> INTONATION IMMERSION AS A INDIVIDUAL STRATEGY OF THE AESTHETIC MUSICAL PERCEPTION	372
<i>Ursu N., Hutsul I.</i> CULTURAL LIFE OF KAMYANECHYNA AT THE END OF THE 19 TH -IN THE MIDDLE OF THE 20 TH CENTURY.....	378
<i>Ustyenko-Kosorich O.</i> POSSIBILITIES OF SERBIAN PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES INTRODUCTION INTO THE NATIVE ACCORDIONIST TRAINING SYSTEM.....	385

SECTION 5. METHODS OF TEACHING IN PRIMARY AND PRESCHOOL EDUCATION

<i>Babyuk T.</i> VALUABLE ATTITUDE TO HEALTH AS AN INTEGRAL INDICATOR OF FORMING HEALTHY LIFESTYLE OF PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL CHILDREN	390
<i>Belenka G.</i> THE PLACE OF MUSEUM PEDAGOGY IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF MODERN PRESCHOOL ESTABLISHMENTS.....	396

<i>Vatamanyuk G.</i> MUSICALLY-PLAYING ACTIVITY AS A MEANS OF COMUNICATIVE SKILLS OF OLDER PRE-SCHOOLERS.....	401
<i>Dichek N.</i> THE CONTRIBUTION OF UKRAINIAN PSYCHOLOGISTS TO THE DEVELOPMENT OF UNINDIVIDUALIZATION AND DIFFERENTIATION STUDENTS' EDUCATION (60-IES. XX CENTURY).....	407
<i>Kornienko T.</i> THE ORGANIZATION OF THE STUDENTS' LEISURE TIME IN THE SECOND PART OF THE XIX th – AT THE BEGINNING OF THE XX th CENTURY	420
<i>Kryvosheia N.</i> PEDAGOGICAL CONDITIONS OF SENIOR PRESCHOOLES' CREATIVE MUSICAL ABILITIES DEVELOPMENT	425
<i>Oliynyk O.</i> ANALYSIS OF THE RESULTS ACCORDING TO THE PEDAGOGICAL MEANS OF THE FORMATION OF EMOTIONAL CULTURE OF PRESCHOOLERS IN THE PROCESS OF THEATRICAL ACTING	430
<i>Tymbalaru A.</i> EDUCATIONAL ENVIRONMENT DESIGN TRENDS IN THE CONTEXT OF PRIMARY EDUCATION IN FOREIGN COUNTRIES	436
<i>Sherudylo A.</i> NATURE AND CLASSIFICATION OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE CHILDREN'S INSTITUTIONS OF REHABILITATION AND RECREATION	442

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Бабюк Тетяна Йосипівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Бабюк Сергій Миколайович – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Бахмат Наталя Валеріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Бачинська Марина Володимирівна – аспірант, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Беленька Ганна Володимирівна – доктор педагогічних наук, професор, Київський університет імені Бориса Грінченка

Белявська Олена Олександрівна – старший викладач, Національний університет «Острозька академія»

Большакова Інна Олексіївна – аспірант, Київський університет імені Бориса Грінченка

Ватаманюк Галина Петрівна – кандидат педагогічних наук, асистент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Воєвідко Людмила Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Галаманжук Леся Людвігівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Гаргін Володимир Владиславович – кандидат педагогічних наук, старший викладач, ДВНЗ «Переяслав – Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»

Гжегож Гжибек – доктор габілітований, професор, Жешівський Університет (м. Жешів, Польща)

Головко Микола Васильович – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України

Гриненко Діна Віталіївна – аспірант, Інститут педагогіки НАПН України

Гудима Наталя Василівна – кандидат філологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Гусева Ольга Сергіївна – аспірант, Запорізький національний університет

Гуцал Іван Андрійович – кандидат мистецтвознавства, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Грицин Мар'яна Василівна – студентка V курсу відділення «Початкова освіта», Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Демченко Олександра Йосипівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Дічек Наталя Петрівна – доктор педагогічних наук, професор, Інститут педагогіки НАПН України

Западинська Ірина Георгіївна – асистент, Київський національний торговельно-економічний університет

Ібрагімова Карина Отеллівна – асистент, Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут»

Каньоса Наталя Григорівна – кандидат психологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Карпенко Ореста Євгенівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

Карташова Жана Юріївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Ковальчук Ірина Анатоліївна – асистент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Ковальчук Генуадій Петрович – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Ковтонюк Мар'яна Михайлівна – доктор педагогічних наук, доцент, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

Колесник Ірина Олексіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

Комарова Олена Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»

Корносенко Оксана Костянтинівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

Корнієнко Тетяна Миколаївна – кандидат педагогічних наук, викладач, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

Косило Христина Миронівна – аспірант, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

Кривошея Неля Борисівна – кандидат педагогічних наук, доцент, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

Кучинська Ірина Олексіївна – доктор педагогічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Кучинський Сергій Анатолійович – кандидат педагогічних наук, викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Кушнарєнко Наталія Миколаївна – аспірант, Інститут педагогіки НАПН України

Лабунець Віктор Миколайович – кандидат педагогічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Маринін Іван Григорович – кандидат педагогічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Мартіна Олеся Володимирівна – кандидат філологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Матвійчук Людмила Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, викладач, Рівненський державний гуманітарний університет

Матієнко Олена Степанівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Вінницький національний аграрний університет

Мартинюк Любов Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Маликовський Радослав – доктор соціологічних наук, Інститут Соціології, Жешівський університет (м. Жешів, Польща)

Меркотан Леся Йосипівна – асистент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Мелекесцева Наталя Василівна – кандидат філологічних наук, старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Момот Олена Олегівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

Моцик Людмила Володимирівна – здобувач, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Моцик Ростислав Васильович – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Мудролюбова Ірина Олександрівна – аспірант, НПУ ім. М.П. Драгоманова

Науменко Світлана Олександрівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України

Олізько Юлія Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент, НТУУ «КПІ»

Олійник Василь Федорович – доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Олійник Олена Михайлівна – асистент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Палюх Марек – доктор габілітований гуманітарних наук, Жешівський університет (м. Жешів, Польща)

Петришин Олександр Володимирович – старший викладач, ВДНЗ України «Українська медична стоматологічна академія»

Першукова Оксана Олексіївна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України

Поліщук Віктор Семенович – кандидат педагогічних наук, асистент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Полонська Тамара Костянтинівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук

Плиска Юрій Святославович – доктор гуманітарних наук, Природничий університет SGGW в Варшаві (м. Варшава, Польща)

Рева Валентин Павлович – кандидат педагогічних наук, доцент, Могилівський державний університет імені АА. Кулешова (м. Могилів, Республіка Білорусь)

Садова Ірина Ігорівна – кандидат психологічних наук, доцент, Дрогобицький державний педагогічний університет ім. Івана Франка

Сікалюк Анжела Іванівна – аспірант, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

Скрипник Тамара Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Європейський університет

Тараненко Ірина Вадимівна – старший викладач, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

Тарасенко Галина Сергіївна – доктор педагогічних наук, Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського

Торчинська Зоя Костянтинівна – старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Третяк Наталя Володимирівна – кандидат філологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Трофименко Анастасія Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Тур Оксана Миколаївна – кандидат філологічних наук, доцент, Полтавський національний технічний університет імені Юрія Кондратюка

Урсу Наталя Олексіївна – доктор мистецтвознавства, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Устименко-Косоріч Олена Анатоліївна – доктор педагогічних наук, професор, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Ушмарова Вікторія Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

Харченко Світлана Василівна – асистент, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

Чепіль Марія Миронівна – доктор педагогічних наук, професор, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

Шапран Юрій Петрович – доктор педагогічних наук, професор, Харківський національний педагогічний університет імені Г. Сковороди

Шерудило Андрій Васильович – аспірант, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

Цимбалару Анжеліка – доктор педагогічних наук, Інститут педагогіки НАПН України

Яцук Ольга Василівна – кандидат філологічних наук, асистент, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

ВИМОГИ ДО ЗМІСТУ ТА ТЕХНІЧНОГО ОФОРМЛЕННЯ ТЕКСТУ СТАТТІ

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Інститут педагогіки НАПН України
Педагогічний факультет

Інформаційний лист про підготовку матеріалів до збірника наукових праць “Педагогічна освіта: теорія і практика” Випуск № 19 (2-2015)

Шановні науковці!

Здійснюється видання фахового наукового збірника “Педагогічна освіта: теорія і практика”. Збірник внесено до Переліку наукових фахових видань України з педагогічних наук (Постанова Президії ВАК України від 26.05.2010 р. № 1-05/4); до міжнародної науково-метричної бази INDEX COPERNICUS.

Вимоги до оформлення статей

1. Відповідно до постанови президії ВАК України від 15.01. 2003 р. № 7-05/1 „Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліків ВАК України” (Бюлетень ВАК України. – 2003. – № 1), наукова стаття має містити такі обов'язкові елементи:

- постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями;
- аналіз останніх досліджень та публікацій, у яких започатковано розв'язання проблеми і на які спирається автор;
- виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття;
- формування мети статті (постановка завдання);
- виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;
- висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі.

(* У статті не виділяти жирним шрифтом перелічені вище елементи, лише враховувати їх наявність і послідовність у тексті).

2. На першому рядку перед прізвищем автора в лівому кутку подається шифр УДК (звичайним шрифтом). Наступний абзац — прізвище та ініціали автора (авторів); наступний абзац — назва статті великими літерами, далі анотація (250-300 знаків) та ключові слова (5-7) українською мовою, наступний абзац – текст. В електронному варіанті таблиці, схеми та малюнки виконувати в тексті у відповідному масштабі. Після тексту – Список використаних джерел. Після “Списку використаних джерел” подаються анотація (1800-2000 знаків) та ключові слова (5-7) англійською мовою.

3. Обсяг статті – 10-12 формату А4. Текст набирається шрифтом “Times New Roman”, розмір – 14 пт, міжрядковий інтервал – 1,5, відступ абзацу – 1 см. Параметри сторінки: зверху, знизу, праворуч, ліворуч – 2 см. Файл зберігати у форматі DOC та RTF. Ім'я файлу подавати транслітерацією, так як прізвище автора (авторів), наприклад: Petrenko(-Kovalchuk).

4. У тексті не допускається вирівнювання пропусками.

5. У тексті використовується дефіс «-», який не відділяється пропусками, і тире «-» (Alt+0151).

6. Ініціали відділяються від прізвищ нерозривним пробілом (комбінація клавіш Ctrl+Shift+Пробіл).

7. Посилання на використані джерела в тексті робити за зразком [2, с. 364; 5, с. 127; 7-9], де перша цифра – номер джерела в списку використаних джерел, номер сторінки через кому, декілька джерел через крапку з комою або через дефіс.

8. За необхідності подання приміток (коментарів) до тексту вони оформлюються так: у тексті за допомогою функції “Верхний индекс” ставиться порядковий номер примітки (напр.....1 ...2), а після тексту статті (до “Списку використаних джерел”) із заголовком «Примітки» (у центрі) наскрізною нумерацією подається текст примітки.

9. Після тексту статті (приміток) у центрі подається заголовок “Список використаних джерел і в алфавітному порядку наводяться використані джерела (спочатку “кирилицею”, потім “латиницею”). Список використаних джерел оформлюється за вимогами ВАК (Бюлетень ВАК України. – 2009. – № 3).

Друкування наукових статей у фаховому збірнику здійснюється за рахунок фізичних і юридичних осіб.

Матеріали, що не оформлені відповідно до вимог Постанови ВАК України від 15.01.03 р. № 7-05/1, не відредаговані, **розглядатися і повертатися авторам не будуть**. Статті аспірантів і магістрантів слід подавати з рецензією наукового керівника чи кафедри з рекомендацією до друку, завіреною печаткою навчального закладу чи установи.

Статті докторів наук друкуються у збірнику безкоштовно

Зразок оформлення матеріалів:

УДК...

*Петренко О.Л.
Petrenko O.L*

**ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ.....
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ (АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ)**

Текст анотації українською мовою.....(250-300 знаків)

Ключові слова:(5-7)

Текст статті.....

Список використаних джерел

Текст анотації англійською мовою..... (1800-2000 знаків)

Ключові слова:(5-7)

Список використаних джерел (взірець)

- Безхутрий Ю. М. Художній світ Миколи Хвильового [Електронний ресурс] / Ю. М. Безхутрий. – Режим доступу : http://www-philology.univer.kharkov.ua/nauka/e_books/Bezkhoutry.pdf.
- Земская Е. А. Современный русский язык. Словообразование: учебное пособие / Елена Андреевна Земская. - [3-е изд., испр.] – М. : Флинта, 2006. - 328 с.
- Каракуця О. М. Фразеологізми української мови з компонентом душа (структурно-семантичний, ідеографічний, лінгвокультурологічний аспекти): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец.: 10.02.01. «Українська мова» / О. М. Каракуця. – Харків, 2002. – 19 с.
- Слинко І. І. Синтаксис сучасної української літературної мови: Проблемні питання: [навч. посібник] / І. І. Слинко, Н. В. Гуйванюк, М. Ф. Кобилянська. – К. : Вища шк., 1994. – 670 с.
- Ужченко В. Д. Нові лінгвістичні парадигми «концепт – фразеологізм – мовна картина світу» / В. Д. Ужченко // Східнослов'янські мови в їх історичному розвитку: збірник наукових праць. – Запоріжжя, 2006. – С. 146–151.
- Шукин В. Заметки о мифопоэтике «Грозы» [Электронный ресурс] / В. Шукин // Вопросы литературы. – 2006. – № 3 (май-июнь). – Режим доступу : <http://magazines.russ.ru/voplit/2006/3/shu6-pr.html>.
- Evans V. Cognitive Linguistics. An Introduction / V. Evans, M. Green. – Edinburgh : Edinburgh University Press, 2006. – 830 p.

Прізвище та ініціали, назва статті, анотація, ключові слова англійською мовою (переклад з української).

Увага! Статті з використанням комп'ютерного перекладу англійського тексту анотацій і ключових слів до друку не приймаються.

Науково-методичні статті надсилати до **15 жовтня 2015 року в паперовому варіанті з підписами автора (ів) та в електронному варіанті** (формат DOC та DOCX) за адресою: (вул. Уральська, 1-6 (навчальний корпус № 6) педагогічний факультет, м. Кам'янець-Подільський, обл. Хмельницька, 32300

Телефон: 8 (03849) 3-34-91; 3-34-92

e-mail: pedosv@kpmu.edu.ua

Контактні телефони:

– Гудима Наталія Василівна – 097-14-35-461

– Рольська Ольга Володимирівна – 098-94-91-287

Відомості про автора (авторів)

ПІБ (повністю),

ступінь, вчене звання,

місце роботи, місто,

контактний телефон

Адреса (куди надсилати збірник; найближче відділення “Нової пошти”).

Кошти за статтю надсилати Укрпоштою тільки після повідомлення про прийняття матеріалів до друку Моцик Людмилі Володимирівні, вул. Уральська 1-6, м. Кам'янець-Подільський, обл. Хмельницька, 32300

Плату за пересилання збірника статей можна здійснювати у відділенні Нової Пошти після його отримання.

ЧЕКАЄМО НА НАШИХ АВТОРІВ!!!

Scientific publication

Pedagogical Education: Theory and Practice

Collection of research papers

Issue 18 (1-2015)

Editor V. Zhurlyak
Computer version S. Mordovin
English translation L. Merkotan

Printed in the PE Zvoleiko D.H.
Kniaziv Koriatovychiv Str., 9, Kamianets-Podilskyi, 32300
Tel: (03849) 3-06-20.

Наукове видання

Педагогічна освіта: теорія і практика

Збірник наукових праць

Випуск 18 (1-2015)

Редактор В.В. Журляк
Комп'ютерне верстання С.С. Мордовін
Переклад на англійську мову Л.Й. Меркотан

Здано в набір 25.03.2015 р.
Підписано до друку 23.04.2015 р.
Формат 60x84/8. Гарнітура Times
Папір офсетний. Друк офсетний.
Зам. 1504-04. Ум. друк. арк. 53.48. Обл. – вид. арк. 47,60 Тираж 300.
Друк ПП Зволейко Д.Г.
вул. Кн. Кориатовичів, 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.